

## **A REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

**MILLER, Stela** - UNESP – Campus de Marília

**GT:** Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade divulgar resultados obtidos com uma pesquisa realizada durante os anos de 2002 e 2003, em torno do tema "A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita", que objetivou detectar os fatores relacionados às dificuldades de leitura e de escrita apresentadas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão sobre a língua como elemento de superação dessas dificuldades. Os resultados indicam que deixando de lado a decifração como cerne do processo de leitura e a codificação como garantia da aprendizagem da escrita, e desenvolvendo projetos específicos de leitura e de escrita de textos voltados para os interesses dos alunos, incluindo neles as atividades de reflexão e operação sobre os textos de terceiros e dos próprios alunos, é possível ajudar o aluno a superar suas dificuldades na área da lecto-escritura.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem; Língua Portuguesa; Dificuldade de leitura e escrita.

### **Introdução**

A cada ano, as escolas de ensino fundamental, séries iniciais, da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, montam salas especiais de recuperação para alunos caracterizados como portadores de dificuldades de leitura e de escrita. Chegam, às vezes, à quarta série sem saber ler e escrever o próprio nome. Isso nos remete a questões como: “O que os faz diferentes dos demais?”, “Por que não acompanham o processo de aprendizagem da língua como a maioria de seus pares?”.

Consideramos ser uma tarefa importante da Escola Fundamental a formação de alunos que saibam ler e escrever textos autonomamente, entendendo por autonomia a capacidade de lidar com as exigências do texto escrito de forma consciente, voluntária e

intencional e, por texto, “uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão”. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p.8-9).

A realização dessa tarefa supõe a existência de um professor que atue como o mediador entre a criança e o seu objeto de conhecimento, orientando-a na leitura e escrita de diversos tipos de textos, cada qual com suas especificidades, seus modos próprios de organização e diferentes exigências lingüísticas (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995), possibilitando-lhe o conhecimento da dinâmica de cada um, bem como dos conceitos envolvidos em sua compreensão e produção, nas diferentes situações em que esta última ocorre. (JOLIBERT e Col., 1994a e b).

O professor, em sua função de mediador, é peça fundamental no desencadeamento do processo de desenvolvimento do aluno: tem o papel de estimular as trocas verbais entre todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem e, com isso, proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores dos alunos, as quais aparecem, segundo Vygotsky (1988, p. 114), duas vezes no curso desse desenvolvimento, "a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas".

Dentro dessa perspectiva, o trabalho de sala de aula deve ser organizado de modo a envolver o aluno em situações de leitura e escrita (as que aqui consideramos) em que é feita a reflexão sobre o material que se lê ou escreve, entendendo a reflexão como um momento em que o material escrito está sob questionamento, coletivo ou individual, em qualquer um dos níveis de sua organização e em qualquer das duas situações já consideradas.

No plano da leitura, refletir sobre o texto requer muito mais que ler o texto e responder a questões escritas sobre o material lido; os alunos devem ser conduzidos a fazerem eles mesmos, com a ajuda e interferência do professor, um questionamento acerca dos elementos que envolvem a compreensão global do texto, desde os mais amplos como o contexto em que foi escrito, autoria, destinação, estruturação, até os mais específicos que configuram a organização textual com coesão e coerência.

Quanto à escrita, o processo de reflexão requer que os alunos sejam orientados a criar a sua própria escrita, para, depois, a partir de confrontações com os textos de seus pares e com textos de referência, previamente selecionados para essa tarefa, fazer as necessárias intervenções no texto que escreve. Desta perspectiva, os alunos vivenciam um processo de ação-reflexão-ação que lhes possibilita, num primeiro momento, lançar mão de seus conhecimentos prévios para produzir seu texto; em seguida, pelas leituras, análises e confrontações que faz dos textos lidos com sua própria produção, em interação com os demais alunos e com o professor, refletir acerca da adequação de seu texto à situação de comunicação em que se insere e às exigências lingüísticas próprias do texto que escreve, para fazer nele as alterações que forem necessárias ao longo do processo e, finalmente, chegar à escrita definitiva do texto.

O processo acima referido caracteriza o que chamamos de atividades epilingüísticas — de reflexão e operação sobre a língua — que juntamente com as atividades lingüísticas — de leitura e produção — e as metalingüísticas — de descrição e categorização — formam o conjunto das três principais atividades que devem ser levadas a efeito no ensino da língua materna (SÃO PAULO, 1991).

O desencadeamento de uma discussão epilingüística, no momento da leitura e da produção de textos escritos, põe em confronto os conhecimentos lingüísticos do aluno e aqueles que a escola, na pessoa do professor, considera adequados a sua formação como leitor/produtor de textos.

Esse processo de reflexão sobre o escrito, no momento da leitura e da produção de textos, permite que os alunos se conscientizem dos usos adequados dos fatos lingüísticos em jogo nessas ações e, aos poucos, ganhem autonomia para lidar com elas de forma voluntária.

Além disso, é importante considerar que, quando o aluno se vê diante de um texto de leitura ou diante da tarefa de produzir seu próprio texto, o seu esforço é canalizado, respectivamente, para a compreensão do significado global do texto que lê, ou para a produção de um todo coeso e coerente, que possa ser compreendido por seu potencial leitor. Vale dizer, a ação do aluno não fica limitada a dominar os componentes do código escrito, restringindo a leitura à decifração e a escrita à codificação.

Quando o texto é o objeto de trabalho do aluno, e o processo de estudo envolve a reflexão sobre o material escrito, o aluno consegue compreender o jogo

lingüístico inerente à organização textual, aprende a lidar com os conceitos envolvidos na situação de leitura ou de escrita, ganhando, com isso, a autonomia para ler e escrever.

Esse enfoque contraria a crença segundo a qual, no início do processo de alfabetização, o aluno primeiro precisa aprender a ler/escrever (codificar e decodificar letras, sílabas e palavras) para depois ler/ escrever textos. Postula-se, em oposição, que o aluno aprende a ler/ escrever, lendo e escrevendo textos desde o princípio.

Com base nos pressupostos acima referidos, realizamos uma pesquisa durante os anos de 2002 e 2003, em torno do tema "A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita", que objetivou detectar os fatores relacionados às dificuldades de leitura e de escrita apresentadas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão sobre a língua como elemento de superação dessas dificuldades.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino, das séries iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo classes de recuperação de estudos compostas por crianças tidas, por critérios utilizados pela própria escola, como portadoras de dificuldades de leitura e escrita.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas em duas frentes: de um lado, foi feito um trabalho, com a participação de bolsistas, junto aos alunos detectados como portadores de dificuldades de leitura e escrita e submetidos a processo de recuperação. Dados para a compreensão dos fatores ligados a essas dificuldades foram levantados através de entrevistas gravadas com os alunos, pais e professores envolvidos, além de observações feitas à prática pedagógica dos professores das escolas envolvidas. De outro lado, foram realizadas reuniões de assessoria a esses docentes, em horários de HTPC, com a finalidade de discutir os problemas encontrados e as possibilidades de solução, de forma a auxiliá-los na reflexão sobre sua própria prática, necessária para a efetiva apropriação da teoria e de sua utilização em suas ações cotidianas.

Foi escolhido como eixo condutor das atividades “a reflexão sobre a língua”, atividade epilingüística necessária à compreensão do funcionamento da língua materna, tanto no plano oral como no escrito. (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 1991; GERALDI, 1993 e TRAVAGLIA, 1996).

Apresentaremos, a seguir, um recorte dos resultados obtidos, destacando os fatores identificados como relacionados às dificuldades dos alunos em aprender a ler e a

escrever, e ressaltando o potencial das atividades de reflexão sobre a língua para a eliminação dessas dificuldades.

### **O que dizem as entrevistas e observações**

Os dados das entrevistas revelam o perfil dos alunos em recuperação da escola pesquisada: via de regra, eles vivem sob condições sócio-econômicas precárias; o nível de escolarização dos pais é baixo — a maior parte é analfabeta ou frequentou muito pouco a escola —, caracterizando um contexto doméstico de pouco ou nenhum material de leitura disponível, tornando difícil, ou mesmo impossibilitando o contato dos filhos com atos de leitura e escrita.

Sabemos que as crianças muito se beneficiam com a experiência de leitura que conseguem realizar em ambiente doméstico no período que antecede o seu ingresso na escola, ou seja, antes de iniciarem o contato sistemático com o processo de alfabetização. (REGO, 1988). Diante de atos de escrita, a criança vai se apropriando não só das características do sistema de representação escrita da língua, como também das funções que os escritos cumprem socialmente. Da mesma forma, quando tem oportunidade de participar de atos de leitura, a criança se apropria de conhecimentos ligados tanto à forma pela qual se organizam os textos em diferentes estruturas, fatos lingüísticos, conteúdos, estilos, etc., como aos aspectos ligados à circulação social dos textos.

Em contrapartida, quando a criança é alijada dessas oportunidades, aumentam as suas chances de não conseguirem sucesso na aprendizagem da língua materna. Em sua totalidade, os alunos envolvidos em nossa pesquisa tinham, em maior ou menor grau, grave distanciamento de material escrito: a Bíblia, folhetos religiosos, materiais de propaganda e, eventualmente, livros escolares foram referidos em nossa pesquisa; livros de histórias infantis, por exemplo, não foram citados como material de leitura existente nas residências pesquisadas.

Na escola, o material disponível é também limitado. Observações feitas à prática docente dos professores das salas regulares da escola constataram que os professores utilizam como principal recurso o livro didático, de onde são extraídos os conteúdos que, por sua vez, são “passados” na lousa e copiados pelos alunos. No caso da primeira série e de alunos de outras séries em atraso de escolarização, as cópias

referem-se às lições de cartilha. Embora haja biblioteca na escola, não há um profissional que possa colocá-la em funcionamento, e o acervo é sub-utilizado, ficando o aluno, também na escola, privado da oportunidade de entrar em contato com os textos.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a dificuldade do aluno em aprender a ler e a escrever, parece estar, entre outros fatores, relacionado à convivência da criança com o mundo letrado e sua participação em atos de leitura e escrita no período que antecede seu ingresso na educação fundamental.

Outro fator importante a ser considerado é o tratamento pedagógico dado à aprendizagem da língua. Nossas observações e entrevistas com os docentes constataram que a leitura e a escrita na escola são, grosso modo, conduzidas de forma artificial, não dando ao aluno a real dimensão de como o escrito tem sua vida na sociedade, sob diferentes pontos de vista: sua produção e veiculação, possibilidades postas ao serviço do usuário, adequação dos diferentes tipos de textos às situações de comunicação, caracterização lingüísticas de cada um, etc. O que se observa é uma preocupação bastante grande com o código de escrita, com a ortografia de letras, sílabas e palavras, privilegiando-se por isso o uso de cópias, em detrimento de um processo feito com base na leitura e escrita de textos em situações que façam sentido para o aluno e que lhe permitam a construção de conceitos importantes para seu desenvolvimento lingüístico.

Ainda é comum, entre a maior parte dos docentes envolvidos na pesquisa, a consideração do processo de ensino fortemente centrado no professor, que comanda todas as ações: que faz as perguntas, que dá as respostas, que corrige, que passa lições na lousa, que “toma a leitura”, que informa, enfim, que deixa muito pouco espaço para o diálogo, para a reflexão, a discussão e a tomada de decisões coletivas. Ou seja, dentro desse contexto, não há espaço nas salas de aula regulares para a realização de atividades de reflexão sobre textos. É o que nos mostra o episódio de observação que destacaremos a seguir.

Episódio 1: 27/08/2002 – Observação feita em sala de recuperação com alunos de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries.

Situação de ensino e aprendizagem: a professora (P) trabalhava com os alunos (A) a leitura do texto “O leão e o burro”.

(P entrega aos alunos as cópias do texto e pede que leiam em silêncio.)

(...)

**P:** Agora vamos ler juntos, acompanhando com o dedinho em cima do texto, (voltando-se para um aluno) é assim que tem que ler, não tem outro jeito.

(...)

**P:** Agora todos vão pôr o dedinho no terceiro parágrafo e vamos ler. (...) Acharam? Vamos começar a leitura dele. Vamos lá: um, dois, três.

(...)

**P:** O que o leão pensou?

**A:** Seria fácil demais dar uma lição (no burro). (A professora não o escutou e repetiu a pergunta. O mesmo aluno respondeu e novamente não foi ouvido.)

**P:** O que o leão pensou, W? (outro aluno)

(W não respondeu, então P explicou.)

**P:** Agora eu vou distribuir as frases recortadas (para os alunos montarem o texto). Mas primeiro eu vou fazer a leitura (oral) individual.

A decifração é, para a professora, o caminho para a leitura, e existe a crença de que todos possam realizar a tarefa de modo uniforme, ao mesmo tempo, com o mesmo ritmo, daí a orientação para que os alunos acompanhem “com o dedinho em cima do texto” e, mais adiante, a indicação para que todos comecem a uma só vez: “um, dois, três”.

Quando se exige que a atenção do aluno seja dirigida para o código, a ser decifrado parte a parte, há a formação do que Smith (1999) chama de “visão túnel”, que “ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação visual”. (p.34) E, enquanto o aluno está atento ao código, a compreensão acerca do texto se dilui. O silêncio de W. pode ser explicado: atento ao código, o aluno não alcançou a compreensão e, provavelmente, com medo de errar, calou-se. “As crianças que têm medo de cometer um erro não irão aprender e não irão nem demonstrar a habilidade de leitura que possam ter adquirido. Segurança deve ser a base da instrução de ‘reforço’ para os leitores que enfrentam dificuldades em qualquer idade.”(p. 38). Por outro lado, leitores mais experientes arriscam dar respostas, como aconteceu com o outro aluno que não foi ouvido pela professora (que talvez quisesse estimular a participação dos mais tímidos).

Entretanto, quando o professor assume a posição de mediador entre ao aluno e o seu objeto de conhecimento e quando a leitura e a produção de textos podem ser

levadas a efeito de forma contextualizada, fazendo sentido para o aluno e possibilitando a construção de conceitos importantes ao domínio da língua que se lê e se escreve, estão dadas as condições ideais para que as dificuldades sejam sanadas e o aluno possa de fato aprender.

Nas ações pedagógicas desenvolvidas durante nossa pesquisa, em conexão com os professores das classes de reforço escolar, constituídas de alunos reconhecidos como portadores de dificuldades de leitura e escrita, houve a possibilidade de realizarmos um trabalho dentro dessas condições, por meio de atividades de reflexão sobre a língua para resgatar nos alunos a sua capacidade de ler e escrever.

É o que veremos a seguir.

### **Dados da intervenção feita na escola**

Apresentaremos a seguir um recorte de quatro episódios do processo (episódios de 2 a 5) que foi desenvolvido com a finalidade de explicitar como os alunos com dificuldades de leitura e de escrita podem apropriar-se dos conhecimentos lingüísticos de que necessitam para vencer as barreiras que os impedem de ler e escrever.

Episódio 2: 09/06/03 — Classe de primeira série, alunos em início do processo de alfabetização.

Situação de ensino e aprendizagem: Hora do conto. Atividades de escrita e leitura.

Durante a “Hora do conto”, uma bolsista leu a história “O príncipe encantado”, usando como recurso uma “televisão” feita de papelão, com figuras, apresentadas em seqüência, confeccionadas em papel sulfite.

Após a leitura, os alunos, com a ajuda da bolsista, escreveram a frase: “A história é bonita”, uma forma de registro avaliativo da história ouvida. O momento da escrita implicou a formulação coletiva da frase, o ditado da frase pelas crianças à bolsista-escriva, o questionamento da bolsista acerca de como se deve escrever cada palavra da frase escolhida e, finalmente, o registro feito pelos alunos.

Na seqüência, uma outra bolsista, que previamente preparou fichas feitas em cartolina contendo títulos de várias histórias, identificadas como aquelas que as crianças mais gostavam, colocou-as no chão para que cada criança identificasse o nome de sua história predileta e colocasse a ficha correspondente em um cartaz de pregas. No desenvolvimento dessa atividade, a bolsista questionava a criança acerca do conteúdo do escrito e da forma pela qual ele foi registrado.

Em ambas as atividades, os alunos foram levados a refletir sobre o material escrito, não se restringindo apenas ao código utilizado para seu registro, mas levando em conta aspectos nem sempre considerados, como: a sua pertinência — dada sua ocorrência dentro de um contexto —, sentido — visto que a situação de leitura e escrita atendia aos interesses dos alunos —, além de construir com as crianças um outro conceito de ler — para além da mera decifração de códigos —, e escrever — ultrapassando os limites da simples codificação.

Episódio 3: 23/06/03 — Classe de primeira série, alunos em início do processo de alfabetização.

Situação de ensino e aprendizagem: Planejamento da Festa Junina da turma do reforço. Atividade de escrita.

As turmas de reforço escolar estavam preparando-se para a Festa Junina que seria feita especialmente para eles. Com a turma da primeira série, foi feita a escrita coletiva de um texto (lista), com a finalidade de planejar o evento.

Foram selecionados quatro itens que respondiam à pergunta: “DO QUE NOSSA FESTA PRECISA?”.

O texto final ficou assim constituído:

“PARA ENFEITAR:

BALÃO

BANDEIRINHA

FLOR

PARA DIVERTIR:

MÚSICA

DANÇA DA CADEIRA

QUADRILHA

CORDA

PARA COMER:

BOLO

CACHORRO QUENTE

GUARANÁ

PIPOCA

PAÇOCA

SORVETE

COLABORAÇÃO DOS ALUNOS:

AJUDAR A ENFEITAR

VIR A CARÁTER

ENSAIAR A QUADRILHA.”

Da mesma forma que a atividade de escrita anteriormente citada, os alunos foram ditando, uma bolsista foi questionando a forma pela qual deveriam ser escritos os diferentes trechos do texto e os alunos foram anotando à medida que cada decisão era tomada.

A reflexão foi feita sobre a forma pela qual um texto pode ser escrito com o fim de organizar um projeto, lançando mão no modo infinitivo para expressar as finalidades a serem cumpridas e as ações a serem realizadas, bem como agrupar em categorias os nomes (substantivos concretos) que representam o conteúdo da festa.

Episódio 4: 15/09/03 — Classe de primeira série, alunos em início do processo de alfabetização.

Situação de ensino e aprendizagem: Elaboração do “Projeto de visita ao supermercado”. Atividade de escrita.

O “Projeto de visita ao supermercado” foi pensado com a finalidade de aliar os estudos de Língua Portuguesa aos de Matemática, ampliando, com isso, a abrangência da leitura e escrita de textos, dado que o projeto incluiu, além de textos como projeto da visita, carta ao dono do supermercado, regras de conduta para a visita e relatório final, também a leitura de etiquetas de preços, notas e moedas de Real, escrita e resolução de problemas de adição e subtração.

Este episódio diz respeito à elaboração coletiva do PROJETO da visita, cujas etapas foram assim determinadas:

“LISTAR OS PRODUTOS POR SEÇÃO E PREÇO.  
ESCREVER UMA CARTA AO DONO DO SUPERMERCADO.  
ESPERAR A RESPOSTA DA CARTA.  
ELABORAR AS REGRAS.  
VISITAR O SUPERMERCADO.  
AVALIAÇÃO”.

A reflexão foi feita sobre a forma de organizar, no tempo, as ações de um projeto, lançando mão no modo infinitivo para expressar as ações a serem realizadas em futuro próximo, além de pôr em discussão a necessidade de fazer a devida concordância entre termos (“os produtos” e “as regras”) e de escrever ortograficamente, já que o texto ficaria exposto na sala e haveria, portanto, um leitor para o texto (outras turmas de recuperação).

Episódio 5: 20/11/03 — Classe de primeira série, alunos em início do processo de alfabetização.

Situação de ensino e aprendizagem: avaliação da visita ao supermercado. Atividades de leitura e escrita.

Ao final das atividades que foram programadas para o “Projeto de visita ao supermercado”, foi feita uma avaliação por meio de uma FICHA AVALIATIVA e de um RELATÓRIO DA VISITA.

Inicialmente, foi feita uma discussão com a sala para resgatar as etapas do projeto e avaliar a sua consecução por meio de uma ficha avaliativa, com o seguinte formato:

| Participação da visita ao supermercado                 |     |     |            |
|--|-----|-----|------------|
|  | Sim | Não | Observação |
| Ajudei a preparar a visita?                            |     |     |            |
| Ajudei a montar o projeto?                             |     |     |            |
| Ajudei a elaborar as regras da visita?                 |     |     |            |
| Ajudei a selecionar os produtos de acordo com a seção? |     |     |            |
| Acompanhei o desenvolvimento do projeto?               |     |     |            |
| Gostei da visita?                                      |     |     |            |
| Pesquisei os preços?                                   |     |     |            |
| Descobri algo de novo na visita?                       |     |     |            |
| Cumpri todas as regras da visita?                      |     |     |            |

Na seqüência, os alunos redigiram o RELATÓRIO DA VISITA. Uma bolsista mediou o trabalho, iniciando com uma conversa acerca do que era um relatório, para que servia e por que iriam fazê-lo. Em seguida, leu e discutiu com os alunos o relatório de uma criança de outra escola que serviu de modelo para o texto que a partir daquele momento fariam, uma vez que esse tipo de texto constituía novidade para eles.

Coletivamente, os alunos redigiram o relatório e, durante sua elaboração, foram discutindo como deveria ser constituído para que se mantivessem as características do tipo de texto em questão.

O resultado final é o que segue:

“A VISITA AO MERCADO

NO DIA 6 DE NOVEMBRO FIZEMOS UMA VISITA AO MERCADO.

ANTES DA VISITA ELABORAMOS AS REGRAS, SEPARAMOS OS PRODUTOS POR SEÇÃO E FIZEMOS A LISTA PARA VER OS PREÇOS.

NO OUTRO DIA FOMOS AO MERCADO.

ANOTAMOS NAS LISTAS OS PREÇOS.

POR ÚLTIMO, TOMAMOS IOGURTE.

TURMA I DO REFORÇO.”

Neste episódio, a reflexão sobre o texto de leitura focalizou a função que o organiza (texto para ajudar a fazer a avaliação da participação do aluno em um projeto), a estrutura peculiar a esse tipo de texto, dada a sua função, além do uso adequado de pontuação nas frases interrogativas.

Quanto à produção escrita, a reflexão se fez sobre a estrutura do relatório, que requer a explicitação das ações já concluídas e realizadas ao longo do tempo, utilizando, para isso, o pretérito perfeito (elaboramos, fomos, anotamos, etc.) e expressões adverbiais (no dia 6 de novembro, antes, por último) que garantam a seqüência temporal dessas ações.

### **Conclusões**

Os resultados obtidos com a pesquisa apontam para um complexo de fatores relacionados à origem do problema que algumas crianças enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita, que nem sempre são do domínio da escola.

As condições socioeconômicas que envolvem prioritariamente emprego, saúde e moradia, dependem das políticas implementadas pelos governos dos diferentes níveis e só podem ser tangenciadas por ações específicas da escola, tais como programas que envolvam uma abertura da escola à comunidade, palestras, cursos, campanhas, e coisas do gênero.

No que tange especificamente ao aspecto pedagógico da questão, entretanto, muito pode ser feito para que o aluno possa superar suas dificuldades e seguir adiante em seus estudos.

As ações desenvolvidas pela pesquisa permitem afirmar que, por intermédio do trabalho de reflexão sobre os textos escritos — o trabalho epilingüístico —, o aluno vai, aos poucos, vencendo suas dificuldades para entender como se processa a leitura e a escrita de textos.

Isso ocorre, porque esse tipo de trabalho insere o aluno em situações de aprendizagem que consideram o texto global, inteiro e original (não o texto previamente preparado especificamente para ensinar a ler e escrever). Tanto nos momentos de leitura, como nos de produção, permite o desenvolvimento de um processo pelo qual o aprendiz pode lidar com os usos da linguagem escrita em contextos situacionais específicos; permite, além disso, que o aluno construa, paulatinamente, conceitos lingüísticos necessários à compreensão da dinâmica do

funcionamento dos diferentes tipos de textos que estão à disposição do leitor em nossa sociedade, desde os conceitos mais amplos de ler e escrever, que deixam de ser, por excelência, decifrar e codificar, respectivamente.

Por meio da reflexão sobre textos, o aluno incorpora ao seu sistema anterior de conhecimentos, de forma gradativa, os dados presentes na discussão dos textos de leitura e naqueles que estão sendo redigidos por ele.

No momento da leitura, o aluno alcança a compreensão dos diferentes tipos de textos conforme as especificidades que caracterizam cada um deles, de forma a desenvolver estratégias para a sua abordagem, conseguindo, com isso, adquirir, ao longo do tempo, autonomia para o desempenho dessa tarefa.

Na produção de textos, o trabalho epilingüístico conduz o aluno a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação dos recursos lingüísticos para a construção de determinado tipo de texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão. E, assim, ele vai vencendo suas dificuldades e ampliando sua capacidade de escrever textos em consonância com os usos lingüísticos adequados a essa tarefa e coerentes com o contexto de situação em que se encaixa a produção escrita do aluno. Isso possibilita que ele produza textos cada vez mais extensos e de melhor qualidade.

Portanto, um fator importante a ser considerado nos programas de reforço escolar destinado a crianças com dificuldades de leitura e de escrita é tratamento pedagógico dado a essa aprendizagem: leitura e escrita na escola têm sido, grosso modo, conduzidas de forma artificial, de modo que não proporcionam ao aluno a real dimensão do uso da linguagem escrita na sociedade, sob diferentes pontos de vista: sua produção e veiculação, possibilidades postas ao serviço do usuário, adequação dos diferentes tipos de textos às situações de comunicação, caracterização lingüísticas de cada um, etc.

O que se observa é uma preocupação bastante grande com o código: decifrar no momento da leitura e codificar no ato da escrita.

Ainda é muito comum a consideração do processo de ensino fortemente centrado no professor, que comanda todas as ações: que faz as perguntas, que dá as respostas, que corrige, que passa lições na lousa, que “toma a leitura”, que informa, enfim, que deixa muito pouco espaço para o diálogo, para a reflexão, a discussão e a tomada de decisões coletivas, ou seja, um contexto em que não há espaço para a realização de atividades de reflexão sobre textos.

As ações pedagógicas, que envolvem tanto classes regulares, como classes de reforço escolar, constituídas estas últimas de alunos reconhecidos como portadores de

dificuldades de leitura e escrita, necessitam, por isso, levar a efeito um trabalho que focalize o professor como mediador entre ao aluno e o seu objeto de conhecimento, no interior de relações interpessoais positivas que permitam o engajamento do aluno nas atividades, além de utilizar as atividades de reflexão sobre a língua para resgatar nos alunos a sua capacidade de ler e escrever com autonomia.

Deixando de lado a decifração como cerne do processo de leitura e a codificação como garantia da aprendizagem da escrita, e desenvolvendo projetos específicos de leitura e de escrita de textos voltados para os interesses dos alunos, incluindo neles as atividades de reflexão e operação sobre os textos de terceiros e dos próprios alunos, é possível, pelo que temos constatado até o presente momento da pesquisa, ajudar o aluno a superar suas dificuldades na área da lecto-escritura.

### **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. v.1.

\_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. v.2.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.