

Causas das dificuldades na leitura e escrita.

Elsa Midori Shimazaki, Lucyanne Cecília Dias, Nerli Nonato Ribeiro Mori. Universidade Estadual de Maringá-PR, Lucília Vernaschi de Oliveira; Universidade Estadual de Maringá e Centro Universitário de Maringá.

A pesquisa em andamento objetiva-se estudar, em alunos apontados como com dificuldade na aquisição da leitura e escrita, as suas causas. Hipotetizou-se que tais dificuldades eram apresentadas por falta de habilidades que antecedem essa aquisição. Após estudos bibliográficos, fundamentados no pressuposto histórico e cultural, a pesquisa será levada a efeito com 10 alunos de 8 anos de idade, sendo 5 do sexo masculino e 5 feminino, com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita, que estudam no segundo ano de ciclo básico de alfabetização em uma escola pública no Norte do Estado do Paraná. Esses alunos freqüentaram o último ano da educação infantil e primeiro ano na mesma escola. Por meio da avaliação pedagógica, constatou-se que os alunos apresentam falhas quanto as habilidades que promovem a aquisição da leitura e escrita. Sugeriu-se que os sujeitos da pesquisa freqüentassem sala de recursos para complementar a aprendizagem, e que nesse atendimento fossem priorizados os trabalhos com as habilidades de pré-leitura, tais como: discriminação e reconhecimento visual e auditivo, orientação espaço-temporal, lateralidade, atenção seletiva, oralidade, diferenças entre letras e símbolos e consciência fonológica. Espera-se que a partir do trabalho pedagógico os alunos apropriem-se da leitura e escrita, bem como das suas práticas sociais.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem; leitura e escrita; sala de recursos; pré-leitura.

1- INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem é um tema que ao longo do tempo tem inquietado professores e pesquisadores. Apesar de as legislações (Constituição Federal, ECA, LDB 9394/96, dentre outras) aparem o ingresso e a permanência de todos na escola, o que se constata é que muitos alunos não foram excluídos fisicamente das escolas, todavia são excluídos do conhecimento que a escola oferece. Dessa forma a escola não tem cumprido a tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários aos seus alunos.

O fracasso escolar tem sido estudado sob diferentes enfoques. Houve período em que suas causas foram atribuídas especialmente aos fatores extra-escolares. A família e as condições de vida material dos alunos eram apontadas como a causa. Posteriormente, atribuiu-se as causas do fracasso às questões biológicas (fome, desnutrição) e culturais. Acreditava-se que o indivíduo oriundo de meio

economicamente desfavorecido, sem acesso a uma boa alimentação e aos bens culturais fracassariam na escola. Moisés e Colares (1996) apresentam teses em que desmistificam a nutrição como fator de fracasso escolar.

Corroboramos com a idéia de que várias causas interferem na aprendizagem dos alunos. Destacamos os fatores extra-escolares e intra-escolares, tais como o ensino inadequado feito por meio de currículos obsoletos, falta de motivação e fatores socioeconômicos e culturais. Outros fatores são os biológicos e psicológicos, isto é, causas relacionadas ao desenvolvimento biológico e psicológico, tais como a falta de percepção, atenção, memória ou requisitos básicos para a elaboração do conhecimento escolar.

O fracasso escolar, mais especificamente a dificuldade na elaboração da leitura e da escrita tem preocupado os educadores, pesquisadores e pais. Apesar das inúmeras discussões, constatamos, por meio de pesquisas (Shimazaki, 2007; Alencar e Shimazaki 2006) que grande parte dos alunos que estudam na segunda e terceira séries do ensino básico não elaboraram a leitura e a escrita. Muitos desses alunos são encaminhados para a sala de recursos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado, que o sistema educacional oferece para assegurar a educação aos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular e realiza atendimento complementar às necessidades especiais em sala de recursos, provida de material e equipamentos adequados na própria escola ou, em outra escola, sob orientação de professor especializado.

No Estado do Paraná a sala de recursos é regulamentada pela Deliberação 02/2003 e propõe a atender as crianças com dificuldades e ou distúrbios de aprendizagem para complementar a aquisição de conhecimentos da sala regular. Nos últimos anos as salas de recursos têm se expandido no estado, atendendo os alunos de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) nas redes públicas de ensino e a leitura e escrita, mais especificamente a alfabetização tem sido a principal causa de encaminhamento para essas salas.

Entendemos a alfabetização, segundo Soares (2004) como a ação de alfabetizar, isto é, ensinar a ler e escrever. Para Freire (1980 e 1994) alfabetização é o desenvolvimento de consciência crítica e um dos instrumentos primordiais para a emancipação do homem. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada.

Luria (1988) afirma que a escrita da criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão, e é preciso que o professor considere tais habilidades, pois “se formos estabelecer a pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola” (p. 84).

Para o pesquisador a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Os rabiscos podem mostrar algo mais que simples garatujas. As posições de um rabisco, a sua posição e a relação com outros rabiscos permitem a criança recordar o que havia registrado.

Luria (1988) verificou que os atributos quantidade, tamanho e cor, quando utilizados em sentenças ditadas às crianças, conduzem à pictografia e tem efeito de traços de verdadeira escrita. O desenho antecede à escrita propriamente dita, pois esse é o limite entre a pictografia e a escrita por signos. Ensina-se a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se a mecânica de ler o que está escrito.

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, por meio da linguagem falada; mas essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. A linguagem escrita e a capacidade de ler, transformam o desenvolvimento cultural do homem, por meio delas podemos tomar ciência de tudo que os gênios da humanidade criarem no universo da escrita. A escrita deve ter significado para a criança. Deve ser despertada nela e ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante à vida, como uma forma nova e complexa de linguagem. O escrever pode ser “cultivado” e não ser “imposto”.

Com o referencial diferente dos estudos de Luria, Ferreiro e Teberosky (1986), realizaram investigações científicas e constataram que a criança é capaz de reconstruir o código lingüístico e refletir sobre a escrita. Desenvolveram os 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 uma compreensão do funcionamento do código escrito.

Ferreiro e Teberosky (1986), que se fundamentam na história da escrita, afirmavam que, para construir a escrita o indivíduo passava por níveis que são denominados de denominavam de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O primeiro nível é quando o pensamento faz as passagens pelas fases icônica, de grafismo primitivo, uso de letra, onde estabelece a quantidade mínima ou máxima, sem diferenciação de uma palavra para outra. No nível silábico, ao escrever, o indivíduo coloca uma letra para cada sílaba e não uma letra para cada fonema. Na fase silábico-alfabética, passa a escrever ora silabicamente, ora alfabeticamente. Na fase alfabética, as letras componentes das sílabas passam a corresponder à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua, na qual o indivíduo se alfabetiza (SHIMAZAKI, 2006).

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. Conhecendo os diversos níveis conceituais lingüísticos da criança, é possível criar as atividades para que ela possa desestruturar a sua concepção e construir o conhecimento da base alfabética da escrita.

A teoria histórico e cultural vem sendo desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky e seus seguidores. As pesquisas de Vygotsky (1986) e alguns percussores 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. O papel do professor é o de mediador, e facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico.

Vygotsky (1989) buscava uma solução científica para os problemas do ensino inicial da língua escrita e, neste sentido, deixou algumas recomendações. Acreditava ser necessário que as letras se convertessem em elementos da vida das crianças tal como o é a linguagem, ressaltando que do mesmo modo que as crianças aprendem a falar, devem 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. Assim, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber num determinado momento que este não lhe é suficiente.

A alfabetização pressupõe o aprendizado do código e a sua utilização social, portanto, não é somente um processo de aquisição de habilidade de forma mecânica, mas alfabetizar é compreender, criticar, interpretar e produzir conhecimento. A leitura e a escrita em um indivíduo ajuda na promoção social, possibilitando a construção de novos conhecimentos e acesso aos bens materiais e culturais que a sociedade tem acumulado. Corroboramos com as idéias de Freire que a alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, é preciso pensar em letramento.

Letramento para Soares (2001) é o resultado da ação de ensinar e aprender, as práticas sociais da leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo; como consequência de deter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Concordamos com as idéias de Scribner e Cole (1984) de que letramento é um conjunto de práticas socialmente organizado que usa um sistema de símbolos e tecnologia para a sua produção e reprodução. Não se refere somente ao saber ler e escrever, mas aplicar o conhecimento de leitura e escrita para um fim específico

e em um contexto específico de uso. Portanto, a alfabetização é uma das formas de letramento.

Castillo (1999) aponta que para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessário que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil.

Ao constatar a necessidade de aprofundarmos nos temas, leitura e escrita, mais especificamente as suas dificuldades propomo-nos o desenvolvimento da presente pesquisa que objetiva estudar em alunos apontados como com dificuldade na leitura e escrita, as suas causas. Para tanto buscamos selecionar alunos e estudamos, como será demonstrada a seguir:

2- MÉTODO

Caracterização do local da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em um colégio público, com 52 anos de funcionamento, que tinha, na época, 3.978 alunos¹ divididos no período matutino, vespertino e noturno. O colégio situa-se na região central do município de Maringá, norte do Estado do Paraná. O colégio atende o ensino básico. Dentre esses alunos 62 freqüentam 3 salas de recursos, sendo 2 de 1ª a 4ª séries e 1 de 5ª a 8ª. Os alunos estudados freqüentam uma das salas de recursos de 1ª a 4ª séries.

Nas salas de recursos, são atendidos os alunos que apresentam atraso na aprendizagem das tarefas escolares, mas podem freqüentar o ensino regular se tiverem ajuda pedagógica. Esses alunos estudam em sala de recursos em período contrário da escolaridade.

Os alunos do ensino especial eram atendidos por professoras especializadas. Das sete que compunham o quadro dos professores do Ensino Especial, todas tinham formação de nível superior. Seis eram pós-graduadas em nível de especialização (*latu sensu*) em educação especial e uma em psicopedagogia.

Sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos foram adotados procedimentos e critérios de seleção que estão explicitados no item materiais e procedimentos.

¹ Dados fornecidos pela secretaria da escola em fevereiro de 2004.

Participaram, efetivamente, desta pesquisa 10 sujeitos, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, que freqüentam a sala de recursos, que estão no segundo ano do ensino fundamental, que ainda não apropriaram da leitura e escrita, e que tenha estudado a educação Infantil e o primeiro ano nesse mesmo estabelecimento de ensino.

Materiais e procedimentos

A avaliação por meio de teste de leitura, escrita, compreensão e produção de texto. Para a análise da escrita utilizaram-se como critérios os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986). A análise da compreensão de texto foi efetivada utilizando como critérios os estudos de Castillo (1995).

3- ALGUNS RESULTADOS

Dos sujeitos pesquisados, 8 demonstraram desconhecimento das funções sociais da escrita e pouco conhecimento extralingüístico, o que leva a acreditar que a oralidade não é muito trabalhada na educação infantil e nas séries iniciais.

Seis sujeitos não sabiam o nome dos pais, apesar de morarem com os mesmos, não sabiam os seus nomes completos, a profissão ou o próprio endereço. Sabiam somente o número do telefone.

Quando foi solicitado que nomeassem as letras do alfabeto, que era mostrado separadamente, 6 sujeitos conseguiam nomear, mas dois deles não conseguiam fazer quando as letras eram mostradas dentro das palavras ou em um texto, confundindo as letras semelhantes na configuração interna.

Todos os alunos, apesar de não saberem escrever, quando um texto era lido pela aplicadora, conseguiam compreender e respondiam as questões perguntadas sobre o texto. Encontravam-se, segundo Castillo (1995) em nível de decodificação do texto. Dois dos sujeitos conseguiam parafrasear e não necessitaram de ajuda (questões) para expor o texto lido por nós.

Quanto a prova das 4 palavras e uma frase, apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1986), encontramos os seguintes resultados:

SUJEITO 1- Encontra-se na fase pré-silábica, sem controle de quantidade. Está na fase de pré-escrita e precisa desenvolver habilidades para a aquisição formal da leitura e escrita.

SUJEITO 2- Demonstrou estar no nível pré-silábico na fase de quantidade variada com repertório fixo parcial. Na produção de texto escreveu letras demonstrando a escrita sem controle de quantidade, onde a grafia só é interrompida quando chega ao final da linha.

SUJEITO 3- Fez troca do “p” pelo “b” e na escrita da palavra trissílabo demonstrou falha no traçado. Na produção do texto escrito demonstrou estar em fase de dominar as capacidades prévias de alfabetização.

SUJEITO 4 - A escrita da avaliada encontra-se em fase alfabética, mas precisa de muita experiência com a leitura e a escrita para minimizar as dificuldades com os dígrafos. Na produção de texto demonstrou escrita na fase de transição do silábico-alfabético para o alfabético. Escreve as palavras e demonstra que não tem consciência da unidade de palavra.

SUJEITO 5- Na prova das 4 palavras e 1 frase apresentou a escrita alfabética, mas precisa de experiência com leitura e escrita para compreender que a escrita não equivale a oralidade.

SUJEITO 6 - Na prova das 4 palavras e 1 frase, mostrou estar na fase alfabética. Tanto na produção de texto como na prova da escrita cometeu falhas de primeira ordem, tais como: omissão de letras, acréscimo de letras. Falhas decorrentes do conhecimento inseguro do formato de cada letra e falha na capacidade de classificar traços distintos do som.

SUJEITO 7- Apresentou a escrita em fase silábico-alfabética com algumas falhas na utilização de valor sonoro convencional.

A escrita revela que conhece a segmentação das palavras, mas comete falhas como omissão de letras, troca de letras e falha decorrentes do conhecimento inseguro do formato de cada letra.

SUJEITO 8 - Na prova das 4 palavras e 1 frase apresentou a escrita silábico-alfabética com valor sonoro convencional.

SUJEITO 9- Na prova das 4 palavras e 1 frase apresentou a escrita silábico-alfabético com o predomínio de valor sonoro convencional.

SUJEITO 10- Na prova das 4 palavras e 1 frase apresentou a escrita silábica, sem o predomínio do valor sonoro convencional.

Segundo os critérios de Ferreiro e Teberosky, podemos afirmar que as crianças não estão alfabetizadas.

No que se refere às habilidades da pré-leitura a maioria dos sujeitos pesquisados não as domina, como será demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1- Habilidades de pré-leitura e escrita

Habilidades de pré-leitura e escrita	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8	Sujeito 9	Sujeito 10
Discriminação visual	X		X		X			X		X
Discriminação auditiva		X		X	X	X				
Memória visual e auditiva					X					
Coordenação motora fina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conhecimento do esquema corporal		X	X	X		X	X	X		X
Orientação espacial		X				X	X		X	
Atenção seletiva										
Domínio da linguagem oral	X			X	X		X		X	X
Diferenciação entre letras e outros símbolos		X		X				X		X
Memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil	X	X		X		X			X	X

As habilidades foram extraídas dos estudos de Castillo (1999).

O quadro acima demonstra que, as escolas, possivelmente, preocupam-se com a coordenação motora fina, inserindo atividades mecânicas em sala de aula em detrimento às atividades de jogos e brincadeiras que poderiam desenvolver as atividades que chamamos de pré-requisitos para leitura e escrita. Possivelmente, esses alunos poderiam ter elaborado a leitura e a escrita que tais habilidades fossem priorizadas desde a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a criança tenha sucesso na apropriação da leitura e escrita é necessário que a escola retome o trabalho no que se refere ao desenvolvimento infantil e proponha tarefas de acordo com o mesmo. É importante que as escolas trabalhem a pré-leitura, pois o não desenvolvimento dessas habilidades poderá fazer com que a criança fracasse na aprendizagem da leitura e escrita. A pesquisa nos mostra que as crianças, apesar de terem estudado a educação infantil e dois anos

do ensino fundamental não estavam alfabetizadas e, ao estarem no terceiro ano era necessário que se trabalhasse a apropriação da leitura e escrita. Por estar em atraso nesse processo, foram encaminhadas para a sala de recursos.

Acreditamos que a sala de recursos ainda é um dos poucos espaços que a escola dispõe para corrigir as falhas, muitas vezes, ela própria foi a responsável.

A leitura e a escrita são pré-requisitos para as outras aprendizagens escolares, portanto, devem ser priorizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILLO, H.V. **A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes.** In: WITTER, G. P. (Org) **Leitura: textos e pesquisas.** Campinas: Alínea, 1999

COLLARES, C.L. e MOYSES, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **Culture e thought a psychology introduction.** New York: John Wiley e Sons, 1984.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros,** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

Shimazaki, E. M. **Alfabetização e letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** Tese de doutorado apresentado a Universidade De São Paulo, 2006.

Alencar G. A. e Shimazaki, E. M. **Letramento e educação.** Projeto de pesquisa, UEM; 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge – USA , 1985

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988..

_____. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.