

VERAILDE DOS SANTOS ALMEIDA

4015145

**DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NA AQUISIÇÃO
DA LEITURA E ESCRITA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FAAT- FACULDADES

ATIBAIA-SP

2017

VERAILDE DOS SANTOS ALMEIDA

4015145

**DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NA AQUISIÇÃO
DA LEITURA E ESCRITA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia na FAAT- Faculdades
Atibaia, sob a orientação da Prof (ª) Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira.**

FAAT- FACULDADES

ATIBAIA- SP

2017

SUMÁRIO

1. LEITURA E ESCRITA

- 1.1. Conceito de leitura e escrita.....11
- 1.2. Como se desenvolve a leitura e a escrita nas crianças.....12

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 2.1. Conceito sobre as dificuldades de aprendizagem.....18
- 2.2. Fatores que dificultam a aprendizagem da leitura.....21
- 2.3. Fatores que dificultam a aprendizagem da escrita.....25

3. FATORES FACILITADORES PARA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

- 3.1. O papel do professor como facilitador da aprendizagem.....35
- 3.2. Estratégias para facilitar a aprendizagem de leitura e escrita.....37

Considerações Finais.....43

Referência Bibliográficas.....45

RESUMO

Ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia as exigências para que as crianças aprendam a desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Por isso essa monografia apresenta como essas habilidades se desenvolvem nas crianças e quais são os fatores que dificultam essa aprendizagem. As dificuldades apresentadas, não tem relação com doenças intelectuais, mas sim com situações do cotidiano escolar, que em alguns casos passam despercebidas.

Além de dissertar sobre o desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem o presente artigo, aborda como deve ser o papel do professor como facilitador da aprendizagem e algumas estratégias que podem ser utilizadas para facilitar esse processo.

PALAVRAS- CHAVES: Leitura, Escrita, Aprendizagem, Professor e Estratégia

DEDICATÓRIA

Essa monografia é dedicada primeiramente a Deus, que me deu muita força para chegar até aqui, aos meus pais Marta e Jilvan que sempre me apoiaram, ao meu noivo Ticiano que teve toda compreensão e paciência, nos momentos difíceis, a minha amiga Luana, aos meus sogros Ângela e Benedito e aos meus familiares que compreenderam a minha ausência em alguns eventos, as minhas amigas Aline, Bianca, Flávia, Luciana, Nicolly, Raquel, Sarah e Vanderlúcia, que tornaram as minhas noites mais agradáveis e felizes durante esses três anos.

AGRADECIMENTO

Agradeço todo o corpo docente e em especial a minha orientadora Prof^a Dra. Marli Amélia Lucas Oliveira, por ter me auxiliado e acalmado nos momentos de tensões e desespero, mostrando-me sempre o melhor caminho para solucionar os contratemplos durante essa trajetória.

EPÍGRAFE

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de um meio de comunicação permanente, o homem primitivo recorreu aos objetos simbólicos e aos sinais de materiais, nós, entalhes e desenhos (HIGOUNET, 2003).

Para a escrita ocorrer, a princípio é necessário um conjunto de sinais que tenham um sentido previamente estabelecido por uma comunidade social, e que seja utilizado por ela. Logo após é preciso que esses sinais possibilitem a gravação e a reprodução da frase falada. A escrita por tanto faz parte da nossa civilização e representa a mesma Higounet (*apud* FÉVRIER, 2003).

Através da escrita foi possível que houvesse a revolução na comunicação entre os homens e qualidade nas suas mensagens. O discurso oral necessita da presença da pessoa, tanto para ouvir tanto para falar, no momento e no lugar. Não pode ser “retido”, ou seja, gravado. Já o discurso escrito possibilita que a pessoa não esteja presente no local e mesmo assim saiba o que ocorreu. Ao escrever fica registrado e qualquer pessoa pode ter acesso ao ocorrido.

Ao contrário do discurso oral, fluente que não se pode apanhar, a mensagem escrita é materializada e um objeto manipulável, na qual pode ser examinada, recortada e analisada como uma amostra (BOTTÉRO,1995).

Não nascemos com o domínio da leitura e escrita, vamos adquirindo à durante a nossa vida e esse domínio é fundamental para tornarmos cidadãos.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997, p. 15).

Segundo Lerner (2002, p.17) “o desafio presente nas escolas é o de englobar todos os alunos a cultura do escrito, e fazer com que os ex- alunos sejam ativos da leitura e escrita”.

Cabe à escola criar uma comunidade leitora, na qual eles saibam buscar respostas para as dificuldades adversas, ou ainda que reconheçam informações para compreender aspectos do mundo ou argumentos para defender seu ponto de vista, destacando o que considera justo ou injusto, despertando o interesse de conhecer outras culturas e de exercer o papel de cidadão. Esses aspectos citados anteriormente possibilitam que o aluno seja ativo, produzindo seus próprios textos, destacando suas ideias. Por isso é necessário que a escola tornem vivas e vitais as práticas da leitura e escrita, mostrando a força e a possibilidade de transformação de mundo que tem esses dois instrumentos juntos (LENNER 2002).

Para atingir alguns dos aspectos citados pela referida autora, o Brasil tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que é um documento norteador para o ensino da leitura e da escrita, que ocorre na matéria de língua portuguesa, ele tem por objetivo que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1997, vol.2, p.9).

Mesmo havendo um documento norteador, sabemos que existe uma grande dificuldade por parte do professor em transmitir o conhecimento de forma que todos compreendam e entendam o significado desses instrumentos (leitura/escrita), com relação ao aluno e de compreender e saber utilizar de maneira adequada esses instrumentos. Nesse sentido a metodologia utilizada para essa pesquisa será a bibliográfica, pois se trata de uma fonte inesgotável de informação, tornando possível adquirir conhecimento através de grandes autores.

Esse trabalho abordará, no primeiro capítulo o que é leitura e escrita e como as crianças desenvolvem essas habilidades. O segundo capítulo abordará o conceito e quais são os fatores que dificultam a aprendizagem de leitura e escrita. E por fim o último capítulo abordará os fatores facilitadores para a aprendizagem da leitura e escrita, tendo como base o papel do professor como facilitador da aprendizagem e algumas estratégias para facilitar essa aprendizagem.

LEITURA E ESCRITA

1.1. Conceito de leitura e escrita.

Ao se pensar em leitura logo, vem à mente, alguém lendo um jornal, revista ou livro, mas ela vai, além disso, pois se trata de um descobrimento do mundo, expansão dos horizontes, ampliação do conhecimento de mundo e deslumbramento com o desconhecido. (MARTINS, 2017)

A linguagem é própria da espécie humana, além disso, é um instrumento de comunicação e elaboração do pensamento que possibilita ao falante a codificação dos significados em sons e ao ouvinte a decodificação dos sons em significados. (ROTTA, 2004)

Para Oliveira, Taille e Dantas (apud Vygotsky, 1991), a linguagem é um sistema simbólico primordial de todos os seres humanos, pois é fundamental para a mediação entre o sujeito e o meio. Por isso, cumpre duas funções básicas, a de intercâmbio social que é a criação e utilização de sistemas de linguagem para a comunicação entre os homens, e o pensamento generalizado que é o agrupamento em categorias conceituais ocorrência de uma mesma classe de objetos, eventos e situações. Ou seja, além de ser uma maneira de comunicação entre os indivíduos é uma forma de generalizar conceitos. Ao utilizar a linguagem para nomear algo, você está agrupando de maneira que o objeto contenham atributos semelhantes, para fazer parte daquele grupo.

Por esse motivo, Vygotsky acredita que é através da linguagem que o ser humano torna-se social, histórico e cultural (RABELLO e PASSOS, 2017).

Ele denomina a “lei da dupla formação” quando a interação entre o sujeito e o meio natural e sociocultural são consideradas, primeiro no plano interpsicológico (entre as pessoas) e subsequente a isso, no plano intrapsicológico (nível individual). Com base nisso pode-se levar em consideração que na perspectiva histórico-cultural o conhecimento é adquirido através da interrelação sujeito-objeto ocorre a partir de ações socialmente mediadas (SCALCON, 2002 p.52).

A relação entre os sujeitos podem ser dada de algumas maneiras e entre elas a linguagem oral que produz sons da fala, que produz palavras e sentenças e a escrita que produz traços gráficos. Quando atribuímos um sentido, ou seja, quando referimos ou relacionamos com o nosso cotidiano. Desta forma, os sons e os traços passam a ser um instrumento de expressão e de comunicação verbal (DUARTE e SANTOS, 2011).

Vivemos na era da civilização escrita, na qual grande parte da nossa sociedade se baseia nela. A escrita substitui a oralidade, pois ela registra e dá garantia para as pessoas sobre o que foi dito (HIGOUNET, 2004).

No processo de aquisição da linguagem, a criança tenta reproduzir o que ouve, mesmo não sabendo o significado. A compreensão desse significado advém da relação entre o conceito e as imagens acústicas e verbais. Por conta dessa relação, às palavras ganham significados.

1.2. Como se desenvolve a leitura e a escrita na criança.

O desenvolvimento do ser humano é constante e evolutivo, essa evolução ocorre em diversos campos, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Esse desenvolvimento ocorre a partir do contexto social em que o indivíduo está inserido e da sua interação com o próximo. (RABELLO E PASSOS, 2017).

Para Rabello e Passos (2017 *apud* Vygotsky) a aquisição do conhecimento se dá a partir da interação do sujeito com o meio.

A criança se desenvolve e aprende desde quando está dentro da barriga da mãe. Ao nascer passa a expressar as suas vontades e dores com os gestos idiossincráticos. Conforme vão crescendo sua forma de se expressar vai sofrendo alterações, passando a usar as expressões faciais e os gestos corporais para se comunicar (SCHIRMER, 2004).

Durante o desenvolvimento da linguagem a criança passa por duas fases distintas, sendo a primeira a pré-linguística, nesse momento a criança apenas emite sons sem palavras; a segunda fase é a linguística, a criança começa a falar palavras isoladas e compreende o significado da mesma. A próxima etapa ela já passa a falar frases completas, atingindo a comunicação plena. Essa evolução ocorre de maneira sequenciada e contínua, modificando a maneira de se comunicar. (SCHIRMER, 2004).

Para Fontes (1998, *apud* Buehler, 2000) na fase pré-linguística do desenvolvimento da fala o balbúcio da criança, o choro, a risada, sons inarticulados, movimentos e as suas primeiras palavras, são formas do desenvolvimento da fala, pois são maneiras de comunicar com outras pessoas e de alívio emocional. Nesse momento, a fala e o pensamento não são desenvolvidos simultaneamente. Na fase pré-linguística do pensamento e caracterizada pela

aptidão de resolução de um problema com a utilização de uma inteligência, ou seja, mesmo a criança não sabendo falar ela é apta para solucionar problemas.

Em determinado momento, a fala e o pensamento passam a se desenvolver juntos. O pensamento torna-se verbal e a linguagem racional

Esse momento é primordial, pois a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos tornam-se verbalizados, isto pode ser notado por dois sintomas objetivos: o primeiro é curiosidade repentina da criança pelas palavras e em saber o nome das coisas; o segundo é a consequente ampliação do vocabulário, que ocorre de maneira rápida e aos saltos.

Antes dessa fase, a criança só conhece as palavras que aprendeu com outras pessoas. Agora, ao realizar as perguntas, ela busca aprender os signos vinculados aos objetos. Aparentando assim ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase, era afetivo- conativa, agora modifica-se para fase intelectual. Revelando que a fala só pode ser atingida através do pensamento.

Ao atingir uma determinada idade, na qual a criança já saiba fazer o uso do pensamento e o da fala de maneira adequada, ela passa para uma nova fase, a da leitura e escrita.

A leitura não pode ser vista como uma decodificação de símbolos gráficos, por que ler se trata de um processo de interação do leitor com o texto. Momento em que o leitor interpreta e compreende os propósitos explícitos e implícitos no texto (MONTEIRO, 2009, p.29).

Com relação ao ato de escrever, ele não é a reprodução do próprio pensamento, mas sim uma organização e reflexão dos conteúdos, para que possa manifestar suas intenções ao destinatário da melhor forma possível (MONTEIRO, 2009).

Uma visão distorcida sobre o ensino da escrita é que ela é concebida através da apropriação de um código e não de um sistema de representação. Esses dois aspectos criam uma divisão na alfabetização, pois ao conceber a escrita como um código de reprodução que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, pode-se dizer que se não há obstáculos para distinguir duas formas visuais entre duas formas auditivas, o tão pouco para desenhar ou “manusear” fonemas, “não deveria haver dificuldade para aprender a ler já que se trata de uma imitação sonora a um código visual” (MONTEIRO, 2009, p.38).

Ao contemplar o ensino da linguagem escrita como um sistema de representação, o aluno deve compreender a essência dessa representação, ou seja, saber que alguns elementos da linguagem oral não são conservados na representação, mesmo pertencendo à outra classe, significa saber por que desconsiderar as semelhanças no significado e levar em consideração as semelhanças sonoras.

Em culminância assimilar a escrita como código de imitação da aprendizagem, possibilita que o aluno adquira técnicas de conhecimento. Conceber a escrita como um sistema de representação induz o aluno a apoderar-se de um novo conteúdo de conhecimento, ou seja, um ensino conceitual. (MONTEIRO, 2009).

A aquisição da leitura e escrita de palavras demanda treino por parte da criança. Quando ela inicia o processo de alfabetização, ela tenta compreender a organização e os significados dos símbolos. Dessa maneira passa a distinguir os dois planos da linguagem: o plano do conteúdo, que seriam os significados e os sentidos produzidos pela língua oral ou escrita, e o plano das expressões que são as formas linguísticas. (MONTEIRO, 2009).

As crianças, ao entrarem na escola, já vêm com conhecimento prévio independente se sabe ler e escrever, ou não. Cabe ao educador desenvolver capacidades e habilidades para que ela saiba utilizar a escrita e a leitura de maneira adequada e plena. Para que isso ocorra, a criança passa por algumas fases.

Com relação ao aprendizado da leitura é dividido em quatro fases que mostram os avanços que a criança está tendo em relação a esse instrumento, são elas, pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Essa divisão das fases é dada através da relação com letra-som MALUF (2013 *apud* EHRI,1998).

Durante a fase pré- alfabética, não há relação letra-som, mesmo conhecendo algumas letras não conseguem ler e nem escrever, pois a criança apenas decodifica as palavras. Escrevem palavras com letras memorizadas. Reconhecem as letras do seu nome através da memorização, por isso não estabelecem uma relação da letra com o som do nome. Fazem de conta que sabem ler livros, que já ouviram muitas e muitas vezes, apenas recontam o que memorizaram. Para ler palavras eles baseiam-se em figuras que estão próximas da mesma. As crianças que estão nessa fase são leitoras não alfabéticas, pois o ato de leitura é feito através de pistas que não envolvem a relação letra-som Maluf (2013 *apud* EHRI,1998).

Na fase alfabética parcial, as crianças precisam identificar as formas das letras, os nomes e os sons. Quando o som passa a ser reconhecido, fica mais fácil de corresponder e identificar as palavras. A criança precisa ter a noção de que existem sons dentro das palavras. Porém, este conhecimento é parcial, tornando a escrita de palavras incompletas. Quando inventam sua própria escrita geralmente escrevem somente alguns dos sons que ouvem que geralmente é o primeiro e o último som. É muito difícil lembrar da grafia correta da palavra, pois elas não tem o domínio da ortografia. Não sabem ainda decodificar as palavras, mas conseguem adivinhá-las através da identificação de uma ou mais letras Maluf (2013 *apud* EHRI,1998).

Na fase alfabética completa, as crianças tornam-se verdadeiras leitoras, pois aprendem a fazer as correspondências grafofonêmicas conseguindo segmentar a pronúncia das palavras em seus fonemas constituintes. Quando o leitor aplica este tipo de conhecimento para ler palavras, a forma escrita das palavras se funde a sua pronúncia e a memória formando conexão. Nessa fase, as crianças aprendem a traduzir as letras nas palavras em seus respectivos sons, logo após agrupá-los em sequência para reconhecer as palavras não familiares. Esta estratégia contribui para a decodificação e o armazenamento da grafia das palavras (EHRI 1998 *apud* MALUF et al p,63)

A fase alfabética consolidada ocorre durante a fase alfabética completa. A criança aprende a ler palavras que compartilha padrões de letras simbolizando a mesma mistura de fonemas em diferentes palavras Snowling (et al 2013, *apud* HENRY, 2003).

Para a aquisição da leitura, a criança passa por várias fases, na aquisição da escrita não é diferente.

Para que a criança aprenda a escrever é necessário primeiro que ela desenvolva e compreenda algumas coisas. Em primeiro lugar, precisa saber o que significam os riscos pretos no papel, ou seja, que aqueles riscos são símbolos que representam a fala. Em segundo lugar, saber que cada letra tem sua forma, pois caso altere a forma ela pode virar outra letra. E em terceiro lugar, deve compreender que as letras simbolizam o som da fala. Após a compreensão desses princípios, a criança se introduz na linguagem escrita (LAMPRECHET, et al, 2012).

Lopes, Abreu e Mattos (2010) afirmam que a obtenção da escrita é dividida em quatro níveis sendo o primeiro pré-silábico, o segundo silábico, o terceiro silábico- alfabético e o quarto alfabético.

No nível pré-silábico, inicialmente a criança não dá nenhum significado ao texto. Acredita que os desenhos são os nomes dos objetos. Em seguida, começa produzir riscos e rabisco de acordo com o modelo de letra que ela tem contato. Se esse modelo for a letra impressa, fará rabiscos separados, com linhas retas e curvas. Agora se for a letra cursiva fará rabiscos ondulados. Além disso, pode surgir em sua escrita a pseudoletas ou os números.

Nesse nível, a criança acredita que é possível ler nomes diferentes com grafias iguais. Não tem a compreensão que o que a escrita representa no papel é o som da fala. Em um determinado período, a criança não separa letras de números, escreve usando os dois tipos de caracteres já que ambos envolvem linhas retas e curvas.

Outro ponto a ser destacado é que a criança acredita que a os nomes de pessoas, animais ou objetos têm relação com o seu tamanho, peso ou idade. As pessoas, animais ou objetos que são grandes, devem ter nomes grandes. As coisas pequenas devem ter nomes pequenos.

Dentro desse nível, há dois tipos de eixos o quantitativo e o qualitativo.

No eixo quantitativo, a criança escreve uma palavra com no mínimo três letras. Segundo ela, as palavras monossílabas não podem ser lidas, pois contém poucas letras. Acabam sendo rejeitadas por conta do critério que elas adotam de quantidade mínima.

No eixo qualitativo, para poder ler ou escrever uma palavra é necessário que haja uma variedade de caracteres gráficos, pois as palavras que contém letras iguais também são rejeitadas.

Nesse nível, a criança, quando vai ler a sua escrita , passa o dedo direto pela palavra, não faz a pauta sonora das palavras.

O nível silábico é um dos mais importantes construídos pela criança, durante seu desenvolvimento, pois, nessa fase, a escrita tem um grande avanço e pela primeira vez levanta a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com um requisito: cada letra vale por uma sílaba.

A escrita nesse nível pode ser dividida em: silábico restrito, na qual a escrita está restrita às letras que a criança conhece; e silábico evoluído, na qual a criança passa a fazer a correspondência sonora das vogais ou consoantes.

Nesse nível o conflito existente é a hipótese de quantidade mínima, pois assim como no nível anterior elas ainda acreditam que para escrever é necessário que haja no mínimo três letras. Desta maneira, as palavras monossílabas e dissílabas necessitam ser escritas com no mínimo três ou quatro letras.

Nesse nível, a criança vai ler a sua escrita, ela mostra cada pauta sonora uma letra representada.

No nível, silábico-alfabético ocorre uma passagem entre o nível silábico e o nível alfabético. Perante aos conflitos da hipótese silábica, a criança descobre que a representação de uma letra para cada sílaba não funciona, por isso, busca adicionar letras à escrita da frase anterior. Neste momento, o adulto não deve achar que a criança está omitindo letras, pois, na verdade, é o contrário ela está acrescentando.

Por fim, no nível alfabético, pode-se levar em conta a vitória que a criança teve em ter passado por todos os obstáculos da representação da linguagem escrita. Nessa fase, a criança está habilitada para fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Porém, isso não quer dizer que todas as dificuldades já foram vencidas. A partir de agora, os novos problemas serão com relação à ortografia que são diferentes do sistema de escrita que já venceu.

Para que a criança possa aprender a ler e a escrever, como foi mostrado neste capítulo é preciso que ela passe por várias fases, até aprender a ler e a escrever corretamente. Todas as fases citadas anteriormente não ocorrem ao mesmo tempo entre as crianças, por esse motivo o próximo capítulo busca mostrar quais são os fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

2.1 Conceito sobre as dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem é um conjunto de fatores que influenciam no baixo rendimento escolar, elas podem estar relacionadas com o físico, cognitivo, psicológico ou ambiental (ESTANISLAU et al, 2014).

Para saber por que a criança não aprende é necessário primeiro averiguar em que reside a aprendizagem, ou seja, descontextualizar o meio em que a criança aprende para estudar em um novo contexto e construir os progressos (GARCÍA, 1998).

A aprendizagem é construída de forma ativa em um ecossistema na qual há interação e trocas com os outros para se construir uma linguagem e uma vida com significado

Para García (1998, *apud* Bartoli, 1990, Bartoli e Bortel, 1988) nos últimos anos, diversas ciências, tais como filosofia, psicologia, sociologia, psiquiatria, ecologia, educação normal e especial, etnografia e antropologia, ciências sociais e a sociolinguística, vêm se agrupando para trabalhar de forma interdisciplinar, não separando o cognitivo do afetivo, as habilidades do contexto significativo e do conteúdo e as condutas do contexto social. Para ampliar a visão sobre aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem, tornou-se necessário sintetizar o enfoque ecológico desta natureza em cinco sendo eles:

Em primeiro lugar, está a interação social que segue a linha de Vygotsky tendo como foco as relações social- histórico- culturais. Supõe que a aprendizagem seja uma legítima comunicação entre educador e educando de forma igualitária e respeitosa, tornando dinâmico e agradável o processo da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz.

Em segundo, lugar está a reflexão e resposta pessoal a criança aprende através da afetividade e interação com contexto físico e social dentro de um sistema de interinfluência.

Em terceiro lugar está a integração trata-se das diferentes competências que compõe a aprendizagem de forma incorporada. Como por exemplo, ler e escrever, essas tarefas implicam no conhecimento prévio, auto-supervisão, a reflexão, as autoperguntas, ou seja são processos recursivos.

Em quarto lugar, está a transformação e crescimento que aborda a modificação e o amadurecimento do conhecimento, pensamento, criatividade. Mudança do pensamento pessimista da escola e aprendizagem em otimismo, criando uma ligação entre consciência, reflexão e prática.

E em quinto lugar, está globalidade ecológica, equilíbrio e ajuste em cada educando há diversos sistemas e subsistemas que interagem a cultura e a natureza, concretizado com o meio do educando de maneira equilibrada.

Esses cinco enfoques possibilitam uma concepção sobre as dificuldades de aprendizagem dando ênfase aos processos em que se aprende. Sabe-se que se algum desses elementos falharem ocorrerá uma consequência, por isso é preciso que eles sejam trabalhados em conjunto, pois caso não sejam logo será identificada uma dificuldade de aprendizagem.

Quando à dificuldade de aprendizagem é tratada como sendo algo psicológico cada autor tem uma peculiaridade de compreender e explicar essa dificuldade.

Segundo García (1998, *apud* Silver 1998), as dificuldades na aprendizagem estão relacionadas à linguagem e aos rendimentos acadêmicos independente da idade da criança, cuja causa poderia ser uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional- condutual.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, deprivação sensorial ou fatores culturais e institucionais (Garcia, 1998 *apud* Kirk, 1962, p.263).

García (1998 *apud* Bateman, 1965) salienta o papel da criança, sem elencar o tipo de dificuldade de aprendizagem, pois as mesmas estão relacionadas com as dificuldades dos problemas inespecíficos de baixo rendimento.

As crianças que têm dificuldades de aprendizagem são as que manifestam uma discrepância educativa significativa entre seu potencial intelectual estimado e o nível atual de execução relacionado com os transtornos básicos nos processos de aprendizagem, que podem ou não vir acompanhados por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central, é que não são secundárias ao retardamento mental generalizado, deprivação cultural ou educativa, alteração emocional severa ou perda sensorial(Bateman, 1965, p.220).

García (1998, *apud* Siegel e Gold, 1982) afirmam que crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam paralelamente, problemas educativos, transtornos emocionais, deficiência mental, visual ou auditiva, ou seja, não permite a existência simultânea da dificuldade de aprendizagem e de um ou mais déficits.

Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela com habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, que apresenta déficits específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos, os quais alteram a eficiência da aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunção do sistema nervoso central, que se expressam primeiramente com deficiência (Siegel e Gold, 1982, p.14).

Garcia cita algumas entidades de suma importância que abordam esse tema, dentre elas estão a NACHC (*National Advisory Committee on Handicapped Children*), Northwestern University, CEC/DCLD (*Council for Exceptional Children*)/ (*Division for Children with Learning Disabilities*). Elas elencam algumas outras possibilidades e definições da dificuldade da aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Estes podem manifestar-se em transtornos da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da silabação ou da aritmética. Incluem condições que foram referidas como *handicaps* perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem devido primariamente a *handicap* visuais, auditivos ou motores, ao retardamento mental, alteração emocional ou à desvantagem ambiental (NACHC, 1968, p.34).

Com relação às dificuldades de aprendizagem intra- escolar, pode- se considerar a grande quantidade de evasão e repetência ocorrida nos últimos anos, por conta de alguns fatores, tais como, falta de estimulação, didática inadequada e problemas emocionais (MORAIS, 1997).

Além dos fatores citados anteriormente, é muito importante que os professores saibam distinguir a diferença entre dificuldade de aprendizagem e incapacidade de aprendizagem. Um aluno com dificuldade de aprendizagem, não possui uma deficiência mental, ou seja, tem capacidade intelectual adequada, por tanto não pode ser considerada uma criança com deficiência, pois o que a difere é a maneira diferente como ela aprende as coisas, não sendo de forma convencional e nem utilizando os programas fornecidos pela escola.

Já o aluno que tem incapacidade de aprendizagem possui lesões no cérebro que interferem no intelectual, na motricidade e no emocional. (FONSECA, 1995).

Toda criança é capaz de aprender e gosta disso, quando isso não ocorre é porque algo não está indo bem. Nesse momento os professores e os adultos que convivem com essa criança devem procurar a causa desse problema. Por isso, é necessário que os profissionais fiquem atentos para diagnosticar o quanto antes, quais dos fatores citados anteriormente estão contribuindo para que ocorra essa evasão ou repetência (MORAIS, 1997).

2.2 Fatores que dificultam a aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura é um processo abstruso que envolve diversas habilidades, por tanto não pode considerar um único fator responsável pela dificuldade de aprender. Elas podem estar ligadas ha diversos distúrbios, sendo eles: dificuldades em reconhecer palavras, leitura oral- dificuldades de discriminação auditiva, dificuldades de discriminação visual, leitura silenciosa e a compreensão da leitura (MORAIS, 1997).

Segundo Morais (1997) as dificuldades em reconhecer palavras para identificar as palavras são necessários dois sistemas, o visual e o auditivo. As informações simbólicas presentes no ambiente são notadas através da via visual ou auditiva, ou pelas duas vias concomitantemente. Com relação à leitura silenciosa, as informação chegam ao cérebro através da via visual, pois não há articulação das palavras. Já com relação à leitura oral, as informações podem chegar através das vias auditivas e visuais, pois conforme os olhos visualizam as palavras impressas, estas são articuladas e os sons são capitados pelas vias auditivas. E com relação ao ditado, as informações chegam através da audição.

Se um desses sistemas estiverem recebendo informações contrárias logo serão processadas de maneira errada. É com base nisso, que são analisados os distúrbios da leitura referente à dificuldade de percepção.

Leitura oral e as dificuldades de discriminação auditiva, quando se fala disso não está se afirmando que as crianças têm perda da agudez auditiva, pois os problemas auditivos envolvem a perda da audição e dificuldade em disseminar os sons.

Na leitura, ocorrem trocas de discriminação auditiva por abrangerem sons próximos. A confusão entre esses sons esta peculiarmente ligada ao ponto de articulação de cada um, no momento da emissão sonora. Ao se pronunciar determinado fonema, os órgãos móveis e os órgãos fixos posicionam-se de uma maneira para que haja a emissão correta do som.

Os órgãos de articulação quando estão fazendo a pronúncia, são denominados ponto de articulação. Com relação aos sons com acústicas próximas os pontos de articulação tornam-se semelhantes, fazendo com que a criança confunda os fonemas, isso ocorre com mais frequência entre as consoantes surdas e sonoras, a diferença existente entre essas consoantes são as vibrações das cordas vocais (levando em consideração o ponto de articulação). Nas consoantes sonoras as cordas vocais vibram e nas surdas isso não acontece (MORAIS, 1997).

Por isso, muitas vezes, as crianças trocam as letras F por V, P por B, CH por J, T por D, S por Z e C por G, isso pode ocorrer de forma inversa, ou seja, V por F assim sucessivamente.

Assim como as consoantes, isso também ocorre com as vogais orais e nasais, pois elas podem não ser discriminadas auditivamente, havendo assim a troca entre elas. AN por A, EN por E, IN por I, ON por O e UN por U.

Essa troca auditiva e mais perceptível na escrita do que na leitura. Isso ocorre porque geralmente o professor, ao acompanhar a leitura oral, tem como base somente a pronúncia da criança e não o contexto na qual está inserido, tornando essas confusões imperceptíveis (MORAIS, 1997).

Dificuldade de discriminação visual não está ligada diretamente a um “déficits” visual, mesmo sendo indispensável uma boa visão.

Para que haja um bom rendimento tanto da leitura quanto da escrita são necessários no mínimo quatro conceitos, sendo eles: em cima e embaixo, direita e esquerda.

Os conceitos em cima e embaixo são de fácil aquisição, pois podem ser trabalhados através do próprio corpo. A criança facilmente percebe que a sua cabeça fica em cima e que o pé fica embaixo, que o céu está em cima de sua cabeça e a terra embaixo dos seus pés.

Morais (1997) afirma que com relação à leitura e à escrita, esses conceitos são importantes pois, possibilitam a distinção entre as letras “u” e “n”. O que difere essas letras é a posição da abertura, na letra u a abertura é para cima e na letra n é para baixo. Portanto, quando a criança não tem a compreensão do que é em cima e embaixo, pode ocasionar a troca das letras.

Os conceitos esquerda e direita, são mais complexos de serem adquiridos, pois tomando como base o próprio corpo, os conceitos são simétricos e relativos. Simétricos, pois o lado esquerdo do corpo e idêntico ao lado direito não havendo uma diferenciação para distinguir os lados e é relativo porque depende da posição que o indivíduo está ocupando.

Essa simetria e relatividade faz com que esses conceitos sejam aprendidos mais tardiamente e com auxílios de objetos que estejam no corpo para sinalizar o lado direito e esquerdo.

A não aquisição desses conceitos pode ocasionar trocas entre letras que são diferenciadas apenas pela localização espacial “b e d”, “p e q”, saltar uma linha ou mais durante a leitura e não respeitar o sentido esquerda direita durante a leitura.

Outro tipo de troca frequente é entre as letras que se diferem pelos pequenos detalhes “o” e “e”; “f” e “t”; “c” e “e”; “h” e “b”; “a” e “o”, ou então entre as palavras que possuem configurações gerais semelhantes. Por exemplo, a criança pode ler “prato” ou invés de “preto”, isso ocorre porque ambas as palavras tem a mesma configuração geral, passando despercebidos os detalhes internos.

As respostas inesperadas dada por uma criança frente a um texto segundo Morais (1997, *apud* Goodman, 1980) são denominadas de *miscues*.

Para Morais (1997, *apud* Gonzales e Mira, 1982) *apud* os *miscues* são equivocados, respostas inesperadas, variações que não correspondem de forma exata, às informações gráficas, semânticas ou sintática da linguagem escritas, repetições ou na. Além disso, eles podem ser classificados como substituições, adições omissões. Essa classificação leva em consideração as palavras nas orações e não palavras isoladas

A substituição ocorre quando o leitor troca uma palavra por outra que tem significado igual ou diferente; A inversão é a alteração da posição das letras dentro das palavras; A adição é quando o leitor ao ler uma frase junta com palavra que não estava escrita; Omissão é a subtração de palavras ou frases inteiras durante a leitura; Repetição o leitor repete palavras ou frases já lidas anteriormente; Não- palavras consiste na leitura de partes palavras que não têm significado.

Ao analisar um *miscue*, é necessário observar se o sentido do texto foi modificado ou não.

A leitura silenciosa é uma atividade a qual envolve apenas os movimentos visuais, tornando-se uma leitura mais rápida que a leitura oral, pois não engloba a articulação das palavras (MORAIS 1997, *apud* SILVESTRE, AZZI e FERRAZ, 1981).

A característica da dificuldade de aprendizagem da leitura está relacionada a uma leitura silenciosa lenta, isso acontece por conta da dificuldade em reconhecer as palavras rapidamente. Essa lentidão está relacionada a uma dispersão, que ocorre devido ao não reconhecimento das palavras, fazendo com que a leitura se torne algo incompreensivo, cansativo e desmotivador.

Além desta lentidão e dispersão, outra dificuldade que o leitor pode apresentar é uma leitura subvocal, na qual ele movimenta os lábios emitindo sons ou não, durante a leitura silenciosa. Neste tipo de leitura, acredita-se que as informações sejam captadas através dos órgãos visuais, porém se a criança está articulando é porque a via visual não está sendo suficiente para que haja a interpretação do que está impresso, tornando a leitura subvocal uma forma de apoio para decodificar o que está escrito.

Uma observação que pode ser feita durante a leitura silenciosa é a utilização de objetos para acompanhar as palavras que estão sendo lidas. Nesse tipo de subsídio pode estar escondida dificuldade de convergência binocular. A criança que tem dificuldade em frisar os olhos em um estímulo, precisando de um auxílio para nortear os movimentos oculares. Com base nessa dificuldade, pode-se encontrar outras que precisem de um apoio, tais como repetir a leitura da mesma palavra ou frase e pular linhas durante a leitura (MORAIS, 1997).

Por fim, o último distúrbio que dificulta a aprendizagem da leitura é a compreensão da mesma, que pode ser classificada em três níveis: a compreensão literal, que é a compreensão da proposta do texto; a compreensão inferencial, é a análise das ideias que não aparecem no texto, tendo como base a intuição ou experiência do leitor, segundo Morais (1997, *apud* Aliende e Condermarín, 1982) a compreensão inferencial é estimulada pela leitura e perguntas realizadas pelo professor que estimulem a imaginação e pensamentos que não estão presentes no texto. E por fim a compreensão crítica que é o posicionamento do leitor referente ao que foi lido. Além disso, implica no confronto entre as ideias apresentadas pelo autor e o conhecimento internalizado de cada leitor.

Existem alguns métodos adotados pelos professores para saberem se os alunos compreenderam ou não o que foi lido.

Geralmente os professores pedem para que os alunos contem o que entenderam sobre texto lido. Diante disso, os professores anotam as ideias dos alunos e depois comparam com o conteúdo do texto.

Outra maneira de analisar essa compreensão é dar um texto para o aluno ler e, em seguida, o mesmo responder a questões de múltipla escolha com relação ao texto. Além de utilizar as questões de múltipla escolha, pode-se utilizar também as questões abertas.

Além das maneiras citadas anteriormente há outra maneira de saber se o aluno compreendeu o texto a chamada técnica de “cloze”, que é uma avaliação também conhecida como “teste de complementação”, fundamenta-se em eliminar palavras de um texto, em espaços que podem variar de cinco a onze palavras. Nessa técnica não pode ser omitidos nomes próprios e nem ser modificado o início e nem o final da frase. O teste funciona da seguinte maneira, primeiro o professor entrega um texto na íntegra para o aluno que realiza uma leitura silenciosa, em seguida o professor recolhe o texto e entrega um outro porém faltando algumas palavras. Esta técnica tem por intuito medir a compreensão e verificar a capacidade da estruturação sintático-semântica do texto (MORAIS, 1997 *apud* ALIENDE E CONDEMARÍN, 1992).

A criança com distúrbio da aprendizagem de leitura como já citado anteriormente apresenta trocas auditivas ou visuais e “miscues” e possui “déficits” de compreensão. Em sua grande parte a decodificação ocorre de maneira lenta, pois a estrutura semântica do texto vai sofrendo alterações. Além disso, a dificuldade em decodificar e compreender o texto, ocasiona uma tensão e ansiedade originando uma recusa em ler. Isso ocorre porque as dificuldades impedem que o leitor desfrute da palavra escrita (MORAIS 1997, *apud* CONDEMARÍN e BLOMQUIST, 1970).

2.3 Fatores que dificultam a aprendizagem da escrita

A escrita é a última etapa do desenvolvimento verbal a ser adquirida. Tem como principal objetivo transcrever as ideias, sentimentos e registrar a história do homem.

Morais (1997 *apud* Ajuriaguerra , 1977) após seus estudos experimentais acredita que o grafismo passa por três estágios de evolução sendo eles:

Pré- calígrafo que dura por volta de dois a quatro anos e ocorre entre cinco e nove anos de idade. Este estágio tem como principais características a incapacidade motora, pois a criança não tem um domínio perfeito para realizar a grafia. Os traços retos são arqueados e tremidos, não possuindo uma curvatura arredondada, nem o controle do tamanho da letra. Nessa fase, a folha de papel permanece reta na mesa, tendo como ponto de referência o corpo da criança. Neste período, há uma excessiva curvatura do tronco e a cabeça fica muito inclinada, ou apoiada no braço oposto ao que se escreve. Ao fazer a cópia de algo e copiado letra por letra.

Caligráfico infantil ocorre entre os oito e dez anos de idade. Nesse estágio, as crianças já sabem manusear os instrumentos gráficos, já possuem noção do tamanho da letra e do espaço que deve conter entre elas, isso torna a escrita mais rápida e regular. A postura do corpo fica menos curvada, a cabeça não fica mais apoiada ao braço e nem tão inclinada. A folha de papel passa a ser posicionada de maneira inclinada. Esta fase tem como característica a semelhança gráfica entre as letras traçadas e o modelo a ser seguido, pois tende mais a copiar os modelos não tendo uma grafia pessoal.

E por fim a fase pós-caligráfica, que ocorre a partir dos onze anos em diante. Diferente da fase anterior que tem como uma de suas características a cópia perfeita da grafia modelo, nessa fase, a criança não se preocupa mais com isso, pois há uma exigência em acompanhar as atividades escolares que são rápidas. Isso faz com que as crianças nesse estágio vão desenvolvendo a sua própria escrita. As formas das letras vão se transformando, deixando de lado alguns detalhes que são considerados inúteis pela própria criança.

Assim como a grafia vai se modificando a postura corporal da criança também, a posição da coluna é quase ereta, o cotovelo fica fixo na mesa e é o antebraço que se movimenta.

É necessário que os professores reconheçam esses estágios para não elevar muito o nível de exigência com relação a escrita da criança e saibam respeitar em qual estágio ela se encontra e seus limites.

Além disso, torna-se mais fácil trabalhar com as estimulações corretas, para ocorrer à evolução da melhor maneira possível.

Além dos estágios do grafismo Moraes (1997 *apud* Ajuriaguerra ,1977) acredita que existem quatro fatores que podem prejudicar no processo gráfico, sendo eles:

O desenvolvimento da motricidade, para escrever letras ou palavras e necessário ter devida habilidade manual e uma propriedade perfeita dos gesto. O ato de escrever sugere a coordenação motora em posicionar os dedos em “pinça”, para traçar as letras com exatidão e rapidez, por isso é necessário que esteja bem desenvolvida a capacidade de coordenar e frear os movimentos.

O desenvolvimento mental em seu aspecto global e específico, o desenvolvimento mental é uma variável importante incluso no processo gráfico, pois para escrever é fundamental que se compreenda o significado dos símbolos gráficos escrito. No entanto a escrita é uma atividade gnósico- prática complexa na qual permeiam-se as habilidades de estruturação espacial e as leis de sucessão e orientação temporal. Ao escrever deve-se respeitar uma sequência espacial e dos sons.

Desenvolvimento da linguagem, a escrita é a transcrição da linguagem oral, se o domínio da mesma é bom logo facilitara a escrita. A criança que troca os sons das letras e as invertem, tem um vocabulário desprovido, terá mais dificuldades para escrever do que as que não apresentam esse tipo de vocabulário, o mesmo é válido para a ortografia correta.

Desenvolvimento sócio- afetivo, a escrita ocorre dentro da escola e para que haja o aprendizado e necessário que tenha motivação tanto para estudar quanto para aprender, é importante também que a criança tenha um bom relacionamento com os professores, pais e colegas, pois caso ela tenham problemas familiares ou desinteresse em aprender, isso poderá acarretar um distúrbio de aprendizagem.

Caso haja uma carência em qualquer um dos quatro fatores citados anteriormente, poderá incitar na criança, dificuldades de aprendizagem da escrita. Isso pode ser reconhecido através da disgrafia, trata-se de uma escrita deficiária ou seja, uma escrita ilegível e lenta, não se enquadrando em um nenhum déficit neurológico ou intelectual para explicar esse distúrbio. Ou em uma disortografia que é a dificuldade em transcrever corretamente a linguagem falada. A disgrafia está ligada a qualidade do traçado e a disortografia na troca ortográfica.

Ao terminar o Ensino Fundamental, espera-se que a criança já utilize a escrita de maneira adequada. Para que isso ocorra é preciso que conheça todas as letras que representem os sons falados, entendam a relação entre a linguagem escrita e a falada, saibam agrupar as letras para formar palavras com sentido, e usar corretamente a pontuação. No entanto, nem

todas as crianças têm facilidade em transcrever a linguagem oral, sendo consideradas crianças disortográficas (MORAIS, 1997).

A disortografia tem como base três critérios, o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros Morais (1997, *apud* Kiquel, 1985). Estes critérios permitem um diagnóstico objetivo e concreto, diferenciando as crianças que têm a disortografia das que não têm.

Durante a vida escolar da criança é normal que haja trocas ortográficas, dependendo em qual série ela se encontra. No 1º ano é normal que haja muitas trocas variadas entre as letras, pois a relação entre palavras e sons ainda não está completamente estabelecida. Da mesma maneira num 2º ano é admissível que uma criança realize erros ao escrever palavras como “necessidade”, “sucesso”, “excelência” (MORAIS, 1997 *apud* IBIDEM, 1985).

Outro critério também considerado importante para o diagnóstico da disortografia é a frequência das palavras no vocabulário oral e visual da criança. Segundo Morais (1997, *apud* Grompene e Kiquel, 1985), conforme as palavras são menos utilizadas maiores são os erros na hora de escreve-las, pois não fazem parte do seu vocabulário visual da criança, por isso não se deve esperar que uma criança a escreva correta já que desconhecem a grafia e seu significado. Neste sentido, seria o mesmo que realizar um ditado avaliativo para a região metropolitana de São Paulo, porém aplica-lo na região metropolitana de Fortaleza, isso perderia o valor avaliativo.

A variação de “tipos de erros”, possibilita a classificação das trocas ortográficas em níveis que seguem a dificuldade da escrita da criança.

Para averiguar se o aluno tem ou não dificuldade na escrita, o professor utiliza o ditado que pode ser tanto palavras isoladas como textos, ele avalia somente a quantidade de palavras escritas inadequadamente. Essa maneira de avaliar possui muitas falhas.

A primeira é que dificilmente o professor levará em conta se a palavra ditada faz parte ou não do universo vocabular da criança e se ela conhece o seu significado. Na busca em identificar a dificuldade ortográfica, a grafia correta é vista como encerramento de tal dificuldade deixando de lado a compreensão do aluno.

Outra falha nesse tipo de avaliação é a produção gráfica que considera o mesmo valor para todos os erros, sendo que há tipos diferentes de erros. Uma criança ao trocar a letra de uma palavra é um erro diferente de uma que omite uma letra, no primeiro caso a criança ainda

não tem estabelecido o conceito som- letra e, no segundo caso a criança só omite uma letra que não tem valor sonoro “h” deixando claro que o primeiro caso, o erro foi bem mais grave.

A terceira falha é a de não considerar as palavras escritas corretamente, como o objetivo do ditado é identificar os erros e pedir para que a criança escreva cinco vezes porém da maneira correta, os acertos acabam sendo deixados de lado e o conhecimento global do aluno também. Tornando-se difícil que a criança supera as suas dificuldades, pois se o professor não conhece sobre as aquisições gráficas já adquiridas, não pode elaborar uma estratégia para auxiliar a superar essa dificuldade, pois a ajuda inicia-se a partir dos conhecimentos gráficos aprendidos (MORAIS, 1997).

Para melhor compreender os erros ortográficos e o nível em que a criança se encontra existe a classificação estrutural dos erros ortográficos, que é estruturada numa hierarquização das dificuldades ortográficas, que são trabalhados ao longo das series iniciais do Ensino Fundamental, essa classificação é dividida em três etapas na qual se subdividem em cinco níveis diferentes.

De acordo com Morais (1997) a primeira e a chave primária, nesta etapa a relação entre som- letra já esta estabelecida, a criança sabe que cada letra representa um único som. As crianças que cometem os erros nesta etapa, estão em processo de alfabetização, porém ao término da 1ª série esses erros devem desaparecer.

Nível I- tem como característica os seguintes erros:

- I. Os erros mais graves nesta etapa são a utilização de letra para representar o som, porém eles não têm nenhuma correspondência. Destacando assim as trocas auditivas, visuais e mistas, além das trocas entre fonema e grafema e as trocas das vogais. Exemplo “fento” ao invés de “vento”, “babo” ao invés de “dado”.
- II. Enquadra-se também neste nível omissões de letras e sílabas, como por exemplo “tote” ao invés de “tomate”. A omissão da letra “h” no inicio das palavras não se enquadra nesse nível.
- III. Adição de palavras, sílabas ou letras, por exemplo, “caama” ao invés de “cama”. Neste nível também se enquadra a aglutinação de palavras, por exemplo, “atéque” ao invés de “até que”.
- IV. Alteração na sequencia das letras ou no som dentro das palavras, por exemplo, “prata” ao invés de “pata”, “macada” ao invés de “camada”.
- V. Separação inadequada das palavras, por exemplo, “ para bens” ao invés de “parabéns”, “flores ta” ao invés de “floresta”. (MORAIS, 1997, p.147 e 148).

A segunda é a chave secundária a característica da etapa anterior era a representação da letra por um único som. Nesta etapa a dificuldade esta na não correspondência de um único som para representar som e letra, mas sim em um som que pode ser representado por uma ou mais letras. Os erros cometidos pelas crianças evidencia sua dificuldade em cumprir determinada regra ortográfica, que facilitam na hora de representar o som com a grafia correta, pois sabendo em qual contexto ela esta inserida facilita quando tiver dúvidas sobre como escrever corretamente.

Nível II os erros pertencentes a esta etapa são:

- I. Os fonemas que são representados por dois grafemas independentes como “lh”, “nh”, “ch”, “rr”, “ss”, “qu”. Os erros nesse nível são registrados quando a criança escreve “ila” ao invés de “ilha”, “caro” ao invés de “carro”, “cocolate” ao invés de “chocolate”.
- II. Confusões envolvendo o “que”, “qui” e o “ce” e “ci”. No momento da escrita o som do “k” da palavra “quadro” a criança escreve “cadro”.
- III. Erros envolvendo a representação do “g” antes do “e” e do “i”. Isso pode ser notado nas palavras “gerra” ao invés de “guerra” e “gitarra” ao invés de “guitarra”.
- IV. Omissões das letras “r” e “l” nas combinações “bl, br, cl, cr, fl, fr, gl, gr, pl, pr e tl, tr”. No caso a criança escreve “busa” ao invés de “blusa”, “tecado” ao invés de “teclado”.
- V. Trocas entre as sílabas “al” e “au”. Por exemplo, escrever “autura” ao invés de “altura”, “pouvo” ao invés de “polvo”.
- VI. Substituição da letra “m” pela letra “n” antes das letras “b” e “p”. Eles escrevem “bonbon” ao invés de “bombom” “lanpada” ao invés de “lâmpada”.
- VII. Substituição entre as letras maiúscula pelas letras minúsculas, no caso de nomes próprios, início de frase e depois do ponto final. E o uso indevido da mesma, colocando-a no meio da palavra.
- VIII. Troca entre as sílabas “ça, co, çu, ce, ci”. Por exemplo, “çenoura” ao invés de “cenoura” “beico” ao invés de “beicho” (MORAIS, 1997, p.149 e 150).

A terceira e ultima é a chave terciária, nesta etapa a escrita é mais complexa, pois as dificuldades ortográficas só são resolvidas a partir do contexto em que a palavra se encontra. Nesta etapa nem o discernimento dos fonemas, nem o uso das regras ortográficas são capazes de orientar o aluno sobre a escrita correta de determinada grafia.

Nível III os erros recorrentes nessa etapa são:

- I. Substituição entre a letra “g” pela letra “j”. Por exemplo, “jirafa” ao invés de “girafa”, “giboia” ao invés de “jiboia”. As trocas ocorrem também entre as letras “ja,

- jo, ju” e “ga, go, gu”. Por exemplo, “gegue” ao invés de “jegue” “giló” ao invés de “jiló”.
- II. Troca da letra “q” nas sílabas “qua, quo” pela letra “c” ou então a troca inversa, ou seja, “c” nas sílabas “ca, co, cu” pela letra “q”. a criança escreve “cuatro” ao invés de “quatro” “qadeira” ao invés de “cadeira”.
 - III. Utilização da letra “s” como representação da letra “c”. Por exemplo, “sinto” ao invés de “cinto” “infansia” ao invés de “infância”.
 - IV. Trocas entre as letras “s, ss” e “ça, ço, çu”. Por exemplo, escrever “paçarinho” ao invés de “passarinho” “pedasso” ao invés de “pedaço”.
 - V. Trocas entre as letras “s” e “z”, na ilustração do som z. Por exemplo, “caza” ao invés de “casa” “aseite” ao invés de “azeite. Esta incluído também as palavras que terminam com a letra z.
 - VI. Todas as trocas existentes entre a letra “x” por qualquer outra letra. Esta incluída também as trocas dos fonemas “s” por “x”. Por exemplo, “liche” ao invés de “lixo” “esato” ao invés de “exato”.
 - VII. Erros relativos a letra “h”, que inclui a omissão ou adição da mesma. Por exemplo, “oje” ao invés de “hoje”, “hagora” ao invés de “agora” (MORAIS, 1997, p.151 e 152).

Nível IV são registrados todos os erros ofuscamentos de fonemas de acordo com.

- I. Erros envolvendo as sílabas “sc”, “xc”, “ns”, tais como: “disciplina, excelente, transparente”.
- II. Ofuscamento das vogais duplicadas, utilizando apenas uma vogal em vez de duas. Por exemplo, “zologico” ao invés de “zoológico”, “cordenadora” ao invés de “coordenadora”.
- III. Omissões de semi- vogais em ditongos. Por exemplo, “sidade” ao invés de “saudade” “paxao” ao invés de “paixão”.
- IV. Omissão ou utilização inadequada dos acentos. Por exemplo, “serie” ao invés de “série”, “maça” ao invés de “maçã”.
- V. Ofuscamento do som “l” quando antecede a letra “u”. Por exemplo, “aduto” ao invés de “adulto”, “puseira” ao invés de “pulseira”.
- VI. Omissão do som “r” das palavras escritas no infinitivo. Por exemplo, “anda” ao invés de “andar” (MORAIS, 1997, p.152).

Nível V é restrito aos erros de parônimos, ou seja, as palavras que são escritas de duas formas é o que determina se esta correta ou não é o contexto em que ela esta. Por exemplo, “inchado” e “enchada”, dependendo do contexto a palavra pode ser escrita com “in” ou com “em”.

Anteriormente foram mencionados alguns itens que fazem parte da disortografia que é o processo de aprender a usar a grafia de maneira adequada para representar a linguagem oral.

Agora o foco será na disgrafia chamada também de “letra feia”, que é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico, que nada tem a ver com neurológico ou intelectual, mas sim com uma criança de inteligência média ou acima da média, que tem uma escrita ilegível e lenta que dificulta o rendimento escolar (AJURIAGUERRA, 1977 apud MORAIS, 1997).

A disgrafia não tem ligação com a disortografia, mesmo em alguns casos a criança tendo dificuldade para escrever corretamente a linguagem oral, ela se enquadra na disgrafia, pois muitas vezes a “letra feia” é o fruto da dificuldade em lembrar a grafia correta para ilustrar um determinado som. Neste sentido a criança acaba escrevendo devagar e contornando cada letra, fazendo a junção das mesmas de maneira errada ou montada com o intuito de esconder os erros ortográficos. Apesar disso, é possível encontrar crianças disgráficas que não apresentam nenhum tipo de disortografia.

As características da disgrafia foram elencadas por Morais (1997 apud Ajuriaguerra, 1977) em três grupos distintos.

Má organização da página, este tópico está intrinsecamente ligado a orientação espacial. A criança que apresenta dificuldade em organizar a sua grafia em uma folha, revela um distúrbio de orientação espacial. Sua escrita tem como característica uma desordem no texto, margens mal feitas ou inexistentes, espaçamento irregular entre as palavras e as linhas e, escrita de tamanhos diferentes às vezes crescente e outras decrescente.

Má organização das letras, este tópico tem como principal componente a inaptidão da criança em seguir as regras caligráficas. O traçado é de má qualidade, as hastes das letras são deformados, irregulares e obsoletas em suas dimensões e atrofiadas.

E por fim estão os erros de formas e proporções, que se refere ao grau de limpeza do traçado das letras, sua dimensão, desorganização das formas e, escrita alongada ou cumprida.

Vários fatores influenciam para que a disgrafia ocorra dentre eles a maneira adequada para se sentar, segurar o instrumento de escrita, posicionar a folha de papel, a segmentação e a lateralidade da escrita, ter a coordenação motora fina, pois qualquer um destes itens podem afetar o ritmo gráfico (MORAIS, 1997).

Morais (1997 *apud* Ajuriaguerra, 1977) em seus estudos considera que a disgrafia está associada ao desenvolvimento motor, ao predomínio lateral, à orientação e à organização espacial, à ortografia e à adaptação afetiva.

Ao desenvolvimento motor, pois ele é um item importante para uma boa grafia, pois a escrita é uma atividade motora fina, na qual exige uma série de segmentos do corpo, por isso é uma atividade bem complexa. Para obter uma escrita rápida e legível, ou seja, ter uma boa coordenação motora e preciso passar por vários estágios.

Ao predomínio lateral é a relação de obrigar a criança a escrever com mão oposta a que ela tem o domínio, isso faz com que ela canse rápido, não tenha uma organização espacial e, tenha uma grafia tremida.

Outro ponto destacado é ,quando a criança não tem o lado de domínio definido, ela também pode apresentar dificuldades para traçar a grafia.

Com relação às crianças que são canhotas ou destros, ambas podem apresentar a disgrafia, se não forem orientadas desde cedo sobre a postura correta de se sentar, segurar os instrumentos da escrita e a posição da folha de papel. Neste aspecto, as crianças canhotas têm mais probabilidade de desenvolver a disgrafia, pois a sociedade valoriza o uso da mão direita e recorre a vários métodos para que as crianças tenham uma postura adequada, por outro lado, para os canhotos não há toda essa disponibilidade de recursos.

A orientação e organização espacial é a sequência de como a escrita deve feita da esquerda para direita e de cima para baixo, além disso, a criança deve saber que as letras e as palavras seguem determinadas sequências visuais e auditiva, para que assim tenham sentido as frases ou textos escritos por elas.

A ortografia pode ser uma das causas da disgrafia, pois a partir do momento que é exigido rapidez na grafia de uma criança que ainda não tem estabelecido, a relação som- letra, ela acabara escrevendo muitas vezes palavras faltando letras, pois não tem a rapidez de escrever e lembrar qual som corresponde aquela grafia. Este fato pode acarretar uma escrita ilegível, confusa e retocada.

E por fim a adaptação afetiva, o estado emocional da criança tem uma relação cordial com o desenvolvimento da disgrafia, pois quando ela não compreende qual é o intuito da

escrita, ela acaba rotulando-a como sendo algo torturante, não tendo inspiração para escrever e quando escrever fazem com um certo desleixo.

A ansiedade também é outro fator que tem relação direta com a disgrafia. Uma criança muito ansiosa apresenta uma grafia tremida, isso ocorre porque ela não tem o domínio do movimento da mão. O tamanho da letra pode indicar um pouco sobre a personalidade da criança. A letra pequena indica que seja uma criança tímida, com dificuldades de se relacionar, já a letra grande indica ser uma criança extrovertida (MORAIS, 1997).

Após as explicações sobre os fatores que dificultam a aprendizagem de leitura e escrita, relatados neste capítulo, o próximo capítulo abordará os fatores para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, dando sugestões de como o professor pode agir para facilitar essa aprendizagem, e sugerindo algumas estratégias para facilitar também.

FATORES FACILITADORES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

3.1 O papel do professor como facilitador da aprendizagem

Assim como o mundo está em constante modificação, a educação também está, a relação do professor - aluno vem se modificando. Ele deixou de ser o detentor do saber e passou a ser orientador, construtor, estimulador de todos os conhecimentos que estimulem os alunos a construir os seus próprios valores, atitudes e habilidades, para que assim possam crescer como cidadãos críticos, capazes de exercer e lutarem efetivamente pelos seus direitos. (SANTOS, 2017).

Ao assumir o papel de professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ele permite que o aluno adquira algumas habilidades essenciais, tais como consultar livros, compreender o que lê, fazer síntese, redigir conclusões, interpretar gráficos, tabelas e dados, realizar experiência e discutir sobre os resultados obtidos, escolher o texto certo para a leitura desejada. Todas essas formas contribuem para a construção da autonomia do aluno, expandindo sua participação social e o desenvolvimento mental, para que o mesmo possa exercer o seu papel de cidadão no mundo (SANTOS, 2017).

É normal que o professor busque métodos para alfabetização, pois a escola tem como um dos objetivos ensinar a ler e a escrever. Esses métodos são um conjunto de atividades programadas para o professor e o aluno, com o intuito de que atinja determinado fim.

Para que o conjunto de atividades seja eficaz, deve ser implícito de possibilidades claras sobre o objeto a ser aprendido e sobre a aprendizagem desse objeto. Além disso, para ser plenamente eficiente o professor deve ter a plena consciência sobre as hipóteses, pois isso fará com que ele tenha uma confiança maior em sua prática educacional, podendo modificá-la quando achar necessário. (KATO, 1999).

Segundo Rangel (2010), a metodologia didática é o conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem. Para obter resultados satisfatórios com relação a aprendizagem dos alunos, o professor pode recorrer a várias estratégias e métodos. Com relação aos métodos eles podem ser trabalhados de maneira individual ou coletiva.

Ao trabalhar de forma individual busca-se atender condições e interesses do aluno, suas motivações e aptidões. Os enfoques predominantes nesse tipo de trabalho são autonomia (está associada à confiança, pensamento próprio, independência e segurança), iniciativa (está

associado ao interesse, necessidade, dinamicidade, movimento e ação), concepção de ensino aprendizagem como sujeito ativo. Além disso, inclui distribuição de atividades em pequenas etapas (estão associadas à conclusão das atividades previstas) autocorreção (remete a superação de etapas no processo de evolução gradativa do conhecimento), revisão (associa-se aos avanços ou à repetição de etapas) e continuidade ou reinício de cada etapa (apoiar-se no sentido da articulação sequenciada do conteúdo)

As técnicas do ensino individualizado são estudo dirigido, tendo como característica a orientação do professor e a autonomia do aluno para realizar o que foi proposto; o estudo supervisionado, que tem como característica as atividades diversificadas de estudo, ocorrendo de maneira semelhante ao primeiro estudo, pois o professor orienta e supervisiona e o aluno executa com autonomia; a tarefa dirigida consiste em uma atividade indicada pelo professor e realizada com autonomia pelo aluno, atendendo ao objetivo de recuperação da aprendizagem; estudo livre que enfatiza o princípio de liberdade de escolha, em que o professor disponibiliza diversos tipos de textos e trabalhos e o aluno escolhe o de sua preferência.

Os métodos aplicados no coletivo (grupo) têm como base os processos de aprendizagem rotineiros à interação, diálogo, parceria dos alunos, além de enfatizar o intercâmbio de ideias, discussão e trocas.

As técnicas utilizadas no ensino coletivo são a exposição do professor, leituras orientadas, demonstrações, projeções, debates, seminários, simpósios e dinâmica. As dinâmicas possibilitam aos indivíduos diferentes práticas, sejam elas, no modo de falar, dialogar, indagar responder, ouvir os colegas com atenção e comentar o que ouviram (RANGEL, 2010).

Além dos métodos citados anteriormente para trabalhar com os alunos, outro método de trabalho é o ajuste da metodologia e dos recursos audiovisuais de maneira que ocorra uma comunicação com os alunos, isto é, uma maneira de criar situações propícias à aprendizagem. É de suma importância que o professor motive os alunos, pois isso gerará bons resultados. Um ambiente estimulante, que possibilita que o aluno crie, desenvolva, discuta, compare, pergunte, influencia diretamente em uma aprendizagem efetiva (SANTOS, 2017).

O professor deve estimular e exercitar a leitura de diferentes gêneros textuais com o aluno, pois isso irá refletir na escrita e na oralidade do mesmo, ou seja, na organização formal de seu raciocínio e expressão.

Para que o aluno desenvolva as habilidades mencionadas anteriormente é preciso saber diferenciar as palavras, método, técnica e atividades de ensino e aprendizagem. O método é o caminho sintetizado para alcançar os objetivos da aprendizagem. A técnica é como será percorrido esse caminho, seus procedimentos e passos. As atividades consistem em situações de reconstrução e aplicação do conhecimento, essas ações correspondem aos objetivos a serem alcançados (RANGEL, 2010).

3.2.Estratégias para facilitar a aprendizagem de leitura e escrita

Para que a criança saiba fazer o uso efetivo da leitura e da escrita, é necessário que o professor crie estratégias que favoreçam essa aquisição, ou seja, crie um meio que possibilite o desenvolvimento do aluno.

Para ajudar na compreensão da leitura, a autora Solé (1998), cita alguns procedimentos que podem ser realizados antes.

Ler não se trata somente de possuir muitas estratégias e técnicas, mas sim é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa. A concepção que o professor tem sobre a leitura é muito importante, pois ao ensinar a ler deve haver uma motivação de ambas as partes tanto de quem aprende, como de quem ensina.

Seguindo a ideia anterior, é necessário distinguir as atividades na escola em que “se trabalha” a leitura e a que somente “se lê”. Os alunos não acreditam que a leitura quando feita de maneira silenciosa tem a mesma importância de quando é trabalhada juntamente com o professor, por isso é importante que o professor realize a leitura silenciosa junto com eles, mostrando que sente prazer em estar lendo.

A leitura não pode ser considerada uma atividade competitiva, na qual se ganha prêmios, pois os bons leitores vão recorrer à leitura como forma de prazer e os maus leitores vão se distanciar mais dela.

É possível articular diferentes situações com a leitura, sejam elas oral, coletiva, individual, silenciosa e\ou compartilhada. A única condição que deve ser considerada é que, independente da situação utilizada, ela deve fazer sentido e ter significado para o aluno.

Por fim o professor deve observar e oferecer ajuda adequada para que os alunos possam superar os desafios nas atividades de leitura.

Além dos itens citados anteriormente, a motivação e o interesse também fazem parte desse processo. Solé (1998) destaca algumas maneiras de motivar a leitura para o aluno. Ela inicia citando que nenhuma atividade de leitura deveria ser introduzida sem que o aluno esteja motivado ou sem encontrar o sentido. Para ter um sentido é preciso que o aluno saiba o que fazer, conhecer os objetivos que se espera que ele alcance, sentir-se capaz de fazer, saber que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda, tornando assim a atividade interessante.

Para que haja o interesse do aluno por determinado material é fundamental que este seja desafiador e que o mesmo tenha algo a oferecer para o aluno. Deste ponto de vista tornam-se mais interessantes os textos desconhecidos pelos alunos, porém que aborde uma temática ou conteúdo familiar a eles. Esse tipo de atividade considera o conhecimento prévio do aluno e busca ampliá-lo, construindo um significado adequado sobre o texto.

Também é necessário considerar que existem situações de leitura mais atraentes que outras, as situações mais motivadoras são mais reais, sendo elas a leitura por prazer, resolver uma dúvida, um problema, encontrar uma informação necessária.

Por fim motivar os alunos para a leitura não consiste em o professor dizer “Fantástico! Vamos ler”, mas sim em que eles mesmos digam ou pensem isso.

A leitura pode ser realizada por vários fatores, sejam eles por prazer ou por obrigação. Independente do tipo de leitura, ela sempre terá um objetivo, seja ele pessoal ou específico.

Solé (1998 apud Brown 1984) considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela, ou seja, conforme o aluno sabe o que se espera da leitura que ele está fazendo, ele sabe se posicionar e utilizar as estratégias diferentes para cada texto.

Os objetivos propostos pelo professor com relação a leitura de um texto podem ter várias variações, pois elas ocorrem conforme cada aluno e cada objetivo que ele tem. Alguns objetivos que são de suma importância e que devem ser trabalhados na escola segundo Solé (1998) são:

Ler para obter uma informação precisa é uma leitura realizada com o intuito de localizar algum dado que interessa ao aluno. Esse tipo de leitura é seletiva, pois deixa de lado muitas informações e seleciona somente o que interessa com rapidez. Exemplo: procurar um número telefônico em uma lista, consultar um jornal para saber o local da venda de um imóvel, buscar em um dicionário para saber o significado de uma palavra.

Para atingir os objetivos citados nos exemplos anteriores, são necessárias algumas estratégias como conhecer a ordem alfabética e saber que lista telefônica e dicionários são organizados dessa forma. Devem saber que os jornais destinam páginas especiais para a venda de imóveis e que geralmente existe um índice para mostrar o número da página.

Ler para seguir instruções é uma forma que permite ao aluno fazer algo concreto, ou seja, ler para poder saber fazer. Exemplo: ler as instruções de um jogo, seguir o passo a passo para a montagem de algum equipamento, fazer uma receita culinária.

Esse tipo de leitura exige que haja uma compreensão por parte do aluno, caso contrário os objetivos podem não serem alcançados. Além disso, é uma leitura completamente significativa e funcional, pois a criança lê porque é preciso. Os fatos citados anteriormente fazem com que esse tipo de leitura seja uma forma adequada para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão.

Ler para obter uma informação de caráter geral é a leitura realizada para saber de que se trata e se é do interesse do aluno determinado texto, revista, notícia, para prosseguir com a leitura. Ao ler para obter informação não é necessário que compreenda plenamente o texto, basta compreender as ideias gerais. É uma leitura diferente das citadas anteriormente, pois o leitor é guiado pela necessidade de aprofundar-se mais ou menos nela. Exemplo: ler a introdução de um livro para saber se ele atende ou não a sua expectativa ou curiosidade, caso atenda, acaba se aprofundando mais.

É importante incentivar esse tipo de leitura, pois ela é fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica, na qual o leitor lê conforme seus interesses e propósitos.

Ler para aprender tem por finalidade explícita ampliar os conhecimentos a partir de um texto recomendado por outra pessoa ou pela vontade própria do leitor. Independente da forma o aluno lerá para aprender.

As características dessa leitura são diferentes das outras. Pois ao estudar, a leitura do texto e geral, e para poder situar-se o aluno passa a fazer relações do conhecimento prévio dele com o que ele está lendo, revendo os termos e anotando. Exemplo: ler para estudar, elaborando resumos, esquemas e sínteses do que foi lido no texto, anotando as dúvidas, destacando as palavras desconhecidas e o que pode contribuir para a aprendizagem.

O aluno não deve ler somente para aprender, mas sobretudo saber o que se espera que ele realmente aprenda, por isso o professor deve orientá-lo e deixar bem claro qual o objetivo que ele espera que o aluno atinja.

Ler por prazer é uma leitura pessoal, na qual a escolha dos gêneros textuais é relativa e a repetição da leitura também, o importante é a experiência emocional que a leitura provoca. Exemplo: reler um parágrafo ou um livro inteiro quantas vezes quiser, pular capítulos e retorná-lo quando quiser.

Ler para comunicar um texto a um auditório ou classe é saber que os ouvintes precisam compreender o que está sendo lido, e para isso o leitor pode usufruir de diversos recursos, sendo eles, entonação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos. Exemplo: leitura de um discurso, sermão, poesia em uma apresentação, leitura na igreja, homenagem a alguém.

Neste tipo de leitura, é de suma importância que o leitor faça, refaça e compreenda o que será lido, para que assim torne interessante e agradável a leitura para os ouvintes.

Ler para praticar a leitura em voz alta o intuito dessa leitura é que ela seja realizada de forma clara, rápida, pronunciada adequadamente, respeitando as normas de pontuação, com a entonação requerida e fluente. Exemplo: atividade de leitura coletiva em voz alta.

Para que haja uma compreensão por partes do aluno é preciso que primeiro o leitor faça uma leitura individual e silenciosa para depois ler para o grupo em voz alta.

Ler para verificar o que se compreendeu pode ser compreensão total ou parcial do texto lido, consistem no fato de que os alunos devem mostrar o que compreendeu. Exemplo: responder perguntas sobre determinado assunto e recapitulá-lo através de outras técnicas, sejam elas com base no conhecimento prévio ou no que acabou de ser lido.

O aluno pode responder as perguntas sem compreender totalmente o texto, por isso deve-se tomar cuidado com a sequência leitura- perguntas- respostas, para que não se

universalizem e, por sua vez generalizem também os objetivos de leitura, ler para depois responder, caindo em contradição com o de construção do significado do texto. Por isso para ser útil essa sequência de perguntas e respostas ela deve ser bem planejada pelo professor.

Seguindo para as estratégias de escrita segundo Goulart e Wilson (2013) elas não se fazem por intermédio das disciplinas, mas sim por diferentes áreas do conhecimento. Segundo o plano de trabalho do Departamento do Ensino Fundamental, a sala de aula é um espaço de interação verbal entre os sujeitos, ou seja, local de pleno diálogo. Essa interação é compreendida como um local produtivo da linguagem, é concomitante com a organização e formação da atividade mental. O conhecimento não é dado, mas construído, reelaborado pelo sujeito, individual ou coletivamente. Nesse processo de construção do conhecimento, o erro é visto como parte importante do processo de aprendizagem. O revezamento entre trabalhos individuais e em dupla ou grupo contribui para o fortalecimento da autonomia, do respeito ao outro e da troca de saberes. A leitura é a matéria prima para a escrita. A roda de leitura e os projetos afirmam-se como as principais opções metodológicas que asseguram a interação e a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. O texto é utilizado como unidade de trabalho em todas as áreas de conhecimento. É por meio dele que aluno e professor confrontam conhecimentos e saberes. O olhar atento e a tomada de posição em defesa da diversidade cultural e das práticas sócias de inclusão norteiam a prática do educador.

Uma das maneiras de trabalhar a escrita é por meio da reescrita, ela é diferente da cópia e da revisão textual, pois tem como propósito proporcionar ao aluno a apropriação de elementos da linguagem escrita, ao reproduzir com fidelidade, um texto já publicado.

Goulart e Wilson (2013, *apud*, Cardoso e Ednir, 2002; Nóbrega, 1997; Moraes, 2002) apontam que a presença de um modelo textual, conhecido e analisado pelo sujeito, permite a aproximação do escrevente com a estrutura dos gêneros textuais. Os autores defendem também que aprender a escrever através de processos de reescrita, não deve de modo algum ser confundido com a reprodução, pois todo texto é uma reescrita.

Se aprendemos a falar jogando com a linguagem, “tocando-a de ouvir”, penso ser possível aprender a escrever através dos outros textos. A intertextualidade é constitutiva no processo de apropriação das características dos diversos gêneros: escrever, dentro de um determinado gênero, é construir variações para um mesmo tema (Goulart e Wilson, 2013, *apud* Nogueira, 1997, p.101).

Por fim tanto as estratégias de leitura quanto a de escrita, exige que o professor e o aluno falem uma mesma língua, pois somente através dessa interação será possível desenvolver um trabalho que auxilie e atenda realmente as necessidades do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta compreender as dificuldades encontradas pela criança, para aprender a ler e a escrever, essa dificuldade não foi baseado nos transtornos mentais, mas sim em pequenas atitudes que os alunos têm que passa despercebidas pelo professor, isso pode ocorrer por falta de conhecimento do professor ou às vezes pela quantidade de alunos presentes na sala de aula.

Para dissertar melhor sobre o tema o primeiro capítulo abordou o conceito de leitura e escrita, destacando a importância desses dois instrumentos para nossa humanidade, pois por meio desse instrumentos foi possível que houvesse grandes evoluções.

Não bastava apenas saber o conceito, mas sim compreender a maneira como ele desenvolve, e conhecer as fases que todas as pessoas passam até obter a plena capacidade de ler e escrever. Para entender melhor sobre esse desenvolvimento o embasamento teórico teve como sustentação a teoria vygotskyana.

Com relação ao conceito da dificuldade de aprendizagem foi possível perceber que diversos fatores podem influencia o baixo rendimento escolar, isso pode estar relacionado com o físico, cognitivo, psicológico e ambiental. É importante conhecer esses fatores e averiguar se são esses fatores que estão influenciando no mau rendimento escolar ou se o problema se trata de algo intelectual mesmo. Quanto mais cedo à professora identificar o problema, melhor será a solução para ajudar o aluno.

Considerando as dificuldades de aprendizagem da leitura, ela pode estar relacionada com a dificuldade em reconhecer palavras, na leitura- oral, na discriminação auditiva, na discriminação visual, leitura silenciosa e a compreensão da leitura. Se a professora não souber disseminar esses fatores, da falta de interesse do aluno, ela pode sempre pensar que o aluno é desinteressado, quando na verdade não é.

Com relação à dificuldade da escrita, é necessário que a professora reconheça os três estágios, pré-calígrafo, calígrafo infantil e pós- caligráfica para que não exija muito da criança e saiba respeitar o estágio, na qual ela se encontra. A partir do momento que a professora souber distinguir o estágio, ela pode trabalhar melhor com a dificuldade que a criança tem. Além desses estágios outro fator que dificulta a escrita da criança é a maneira como ela segura o lápis e a postura dela perante o caderno.

Todas as dificuldades mencionadas ou não anteriormente deve considerar que cada criança é única e tem o seu próprio tempo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, umas com mais facilidade e outras com mais dificuldade.

Respeitando esse fator o último capítulo dessa monografia aborda fatores para facilitar a aprendizagem, dando destaque ao papel do professor, além das estratégias para facilitar essa aprendizagem, pois simples detalhes fazem toda a diferença, se tratando da aprendizagem.

Pode-se concluir que as dificuldades de aprendizagem vão além dos transtornos mentais, é que o olhar diferenciado do professor faz toda a diferença, pois ele permite identificar atitudes que somente uma pessoa que é apta e convive diariamente com o aluno pode perceber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTTÉRO, Jean et al. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo. ed: Ática S.A 1995, p. 20 e 21
- ESTANISLAU, Gustavo et al. *Saúde mental na escola*. Porto Alegre. ed: Artimed, 2014
- FONTES, Martins. L. S. Vygotsky *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. ed: ,1998, p. 52 à 54
- GARCÍA, Jesus Nicasio. *Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre. ed: Artemed, 1998, p. 7, 8, 40, 41.
- GOULART, Cecília. WILSON, Victoria. *Aprender a escrita com a escrita*. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=NcOUAAAAQBAJ&pg=PT116&dq=estrat%C3%A9gia+de+escrita&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjX35K45sDXAhVES5AKHeXYAOIQ6AEIUTAI#v=onepage&q=estrat%C3%A9gia%20de%20escrita&f=false>. Acesso em 15/11/17
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da Escrita*. 3ª edição. São Paulo. ed: Parábola. 2003, p. 9 à 11
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5ª edição. São Paulo. ed: Martins Fontes. 1999, p. 5 e 6.
- LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª edição. Porto Alegre. ed: Edipucrs, 2012, p. 84.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. ed: Artemed. 2002, p.17 e 18.
- LOPES, Janine. ABREU Maria Celeste. MATTOS, Maria Celia. Caderno do educador: *alfabetização e letramento 1*. 2ª edição. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192. Acesso em 25/06/2017

MALUF, Maria Regina et. al. *Alfabetização do século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre. ed: Penso, 2013, p. 60 e 63.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília*. 1997, p. 7 , 8, 9 e 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 22/04/2017.

MEDEIROS, Maria Celina Gonzala. *O que os professores conhecem sobre a dislexia e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatiidade*. São Paulo. Ed: Sesi-Sp.2012 (Prata da casa. Programa Publique-se SESI. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=snoUDAAAQBAJ&pg=PT25&dq=dislexia+o+que+%C3%A9&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjP9oSWocDVAhVOI5AKHafBLYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=dislexia%20o%20que%20%C3%A9&f=false>. Acesso em : 17/07/17

MONTEIRO, Sara Mourão et al. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos*. 1ª edição. Brasília. 2009, p.29 e 38.

MORAIS, António Manuel Pamplona. *Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 9º edição. São Paulo. ed: Edicon, 1997, p. 103 à 124, 136 à 141

OLIVEIRA, Marta Kohl. TAILLE, Yves de La. DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, ed: Summus Editorial,1992, p.27

RABELLO, Elaine . PASSOS, José Silveira. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 02/04/17.

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. 6ª edição. Campinas. ed: Papyrus Editora, 2010, p.13, 21, 22, 23, 25

ROTTA, Newra et.al. *Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita*. Arq Neuropsiquiatria, 2004 v,62(2-B), p.469-472. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v62n2b/a17v622b.pdf>. Acesso em: 14/05/2017

SANTOS, Elenir Souza. *Trabalhando com Alunos: Subsídios e Sugestões, O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem*. *Rev.Gestão Universitária*, São Paulo. v,40, 2017.

SANTOS, Patrícia. Duarte, Sandra. *Dificuldades da linguagem e escrita: Estratégia de intervenção*. Revista Diversidades, ano IX, v 33, p.11-13, 2011. Disponível em: http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_LinhasAcao_33.pdf#page=11. Acesso em: 14/05/2017

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: Articulando a psicologia a história-cultural com a pedagogia histórico- crítica*. Campinas. ed: Autores Associados, 2002, p. 52.

SCHIRMER, Carolina. FONTOURA, Denise. NUNES, Magda. *Distúrbio da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. Rev. *Jornal de Pediatria*. Porto Alegre, v.80, n.2, p.96, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 edição. Porto Alegre. ed: Artemed, 1998, p.89 à 101

SNOWLING, Margaret J. et al. *A ciência da leitura*. São Paulo. ed: Penso, 2013 p. 168