

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A COMPREENSÃO DA LEITURA EM CRIANÇAS COM  
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA**

**AUTORA: KARLA APARECIDA ZUCOLOTO**

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Karla Aparecida Zucoloto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Orientador: \_\_\_\_\_

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**CAMPINAS  
Estado de São Paulo – Brasil  
2001**

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Z83c Zucoloto, Karla Aparecida.  
A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na  
escrita / Maria da Graça Fernandes Branco. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Fermino Fernandes Sisto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Escrita. 2. Leitura. 3. Aprendizagem. 4. Técnica cloze. I. Sisto,  
Fermino Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

01-0184-BFE

**A COMPREENSÃO DA LEITURA EM CRIANÇAS COM  
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA**

**KARLA APARECIDA ZUCOLOTO**

Pedagoga

Orientador: **Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto**

**CAMPINAS**

**Estado de São Paulo – Brasil**

**2001**

Aos meus pais

Ao meu marido Nivaldo, pelo apoio, compreensão e incentivo,

***DEDICO.***

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

À Faculdade de Educação

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia - GEPESP

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto pela orientação, apoio e confiança durante a elaboração desse trabalho.

À Prof<sup>ta</sup> Marlene de Oliveira pelo exemplo de dedicação, apoio, incentivo, sugestões e colaborações que permitiram a realização dessa pesquisa.

À Prof<sup>ta</sup> Célia de Castro Amarante por ter me ensinado a enxergar muito além das minhas próprias idéias, me levando a questionar e buscar novos caminhos.

À amiga Maria da Glória Menezes pelo apoio, incentivo e colaboração para a realização dessa pesquisa.

Às amigas Rosa Maria Alves Vinhas e Valéria dos Santos Delphino por acreditarem nesse trabalho e incentivarem a sua realização.

À amiga Gabriela da Silva Raeder por sua solidariedade, seu carinho e incentivo.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Evely Boruchovity, Selma de Cássia Martinelli e Rosely Palermo Brenelli por sua colaboração, discussão e sugestões preciosas que permitiram a concretização desse trabalho.

À minha família pelo apoio e solidariedade.

***AGRADEÇO***

## SUMÁRIO

	Página
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<i>xi</i>
<b>RESUMO</b> .....	<i>xiii</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>xv</i>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM</b> .....	11
O início dos trabalhos e pesquisas.....	12
Classificação das dificuldades de aprendizagem.....	13
As dificuldades de aprendizagem e sua relação com a aprendizagem.....	17
<b>LEITURA E ESCRITA</b> .....	21
<i>Leitura e escrita.- aspectos teóricos</i> .....	22
<i>Dificuldades de aprendizagem em escrita e leitura</i> .....	29
Escrita.....	31
Leitura.....	34
Considerações.....	38
<b>AS PESQUISAS NA LEITURA E NA ESCRITA</b> .....	41
<i>Leitura e escrita – pesquisas empíricas</i> .....	41
<i>Compreensão da leitura e mensurações – instrumentos</i> .....	45
<b>DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	55
<i>Objetivo</i> .....	55
<i>Sujeitos e entorno</i> .....	55
<i>Instrumentos</i> .....	57
a) Escrita.....	57
b) Leitura.....	59
<i>Procedimento de aplicação dos instrumentos</i> .....	59
<i>Material</i> .....	60
<i>Critério de avaliação</i> .....	60
a) Escrita.....	60
b) Leitura.....	61
<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	63
<i>Segunda série</i> .....	63
Gênero, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura.....	63

Idade, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura.....	66
<i>Terceira série</i> .....	68
Gênero, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura.....	68
Idade, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura.....	71
<b>DISCUSSÃO E CONCLUSÃO</b> .....	73
Discutindo os resultados obtidos.....	73
Algumas considerações.....	80
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	85
<b>ANEXO 1</b> .....	95
<b>ANEXO 2A</b> .....	97
<b>ANEXO 2B</b> .....	99

## LISTA DE TABELAS

	Página
<b>1</b> – Critério de classificação dos alunos pelo nível de dificuldade de aprendizagem na escrita da segunda série por meio do instrumento Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (Adape).	60
<b>2</b> – Critério de classificação dos alunos pelo nível de dificuldade de aprendizagem na escrita da terceira série por meio do instrumento Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (Adape).	61
<b>3</b> - Média de erros dos alunos na leitura geral em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.	64
<b>4</b> - Média de erros dos alunos no primeiro texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.	65
<b>5</b> - Média de erros dos alunos no segundo texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.	66
<b>6</b> - Média de erros dos alunos na leitura geral em relação à idade.	67
<b>7</b> - Média de erros dos alunos no segundo texto em relação à idade.	68
<b>8</b> - Média de erros dos alunos na leitura geral em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.	69
<b>9</b> - Média de erros dos alunos no segundo texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.	70
<b>10</b> - Média de erros dos alunos na leitura geral em relação à idade.	71
<b>11</b> - Média de erros dos alunos no primeiro texto em relação à idade.	72
<b>12</b> - Média de erros dos alunos no segundo texto em relação à idade.	72

## RESUMO

As dificuldades de aprendizagem, sua relação com a escrita, a compreensão da leitura e o fracasso escolar foram alvo dessa pesquisa. Buscou-se verificar se existiam diferenças significativas na compreensão da leitura dos alunos com dificuldade de aprendizagem em escrita, e se o desempenho dos alunos nas atividades apresentava alguma diferença em função da idade ou do gênero. Assim, este trabalho teve como objetivo investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem em escrita em relação ao gênero e à idade. Os sujeitos foram 194 alunos de segunda e terceira série em uma escola pública na periferia de Poços de Caldas. Os alunos foram categorizados pela dificuldade de aprendizagem em escrita segundo o instrumento ADAPE. A compreensão da leitura foi avaliada por dois textos em cloze, que apresentavam diferentes quantidades de omissões. Os resultados mostraram que na segunda série os erros na compreensão da leitura aumentavam em função da dificuldade de aprendizagem na escrita e que os mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos e que o gênero não apresentou influências significativas no desempenho desses alunos; na terceira série os dados apontaram uma tendência semelhante. Em um segundo momento os resultados de uma série e de outra foram comparados e observou-se similaridades nas tendências, denotando que os alunos da terceira série podem estar apresentando um automatismo do erro.

## **ABSTRACT**

The learning difficulties, in relation with the written language, reading comprehension and school failure were the target of this research. The aim was to verify if there were significant differences in the reading comprehension of students facing difficulties in learning the written language, and also if the performance of the students in the activities proposed presented any difference as to age or genre. Thus, the objective of this study was to investigate the reading comprehension of difficulties faced by some children in learning the written language as to genre and age. The subjects were 194 students from second and third grades in a public school in the suburbs of Poços de Caldas. The students were ranked according to the difficulties they had in learning the written language by the instrument ADAPE. The reading comprehension was evaluated in two texts in cloze procedure, which presented different numbers of blanks. The results showed that in the second grade the mistakes in reading comprehension rose according to the difficulties in learning the written language and the older students made more mistakes than the younger ones, though the genre did not present significant influences in these students' performance. In the third grade the results pointed to a similar tendency. In a second instance, the results from second and third grade were compared and similarities followed, denoting that the students in the third grade may be presenting an automatism of the mistake.

## INTRODUÇÃO

Muitas crianças aprenderão a ler e não encontrarão nenhum problema com o método utilizado, mas algumas crianças necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade. Suas dificuldades ficam óbvias quando tentam realizar uma tarefa: param e recomeçam freqüentemente, pronunciam para si mesmas algumas palavras, buscam encontrar sentido na palavra que tentam decodificar e soletram, talvez numa busca de significação. Por que crianças ou têm sucesso ou fracassam em alguma atividade? Como tem sido abordada a questão do fracasso escolar pelos pesquisadores? O que a escola, enquanto instituição social, tem feito por essa questão?

O fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido estudado pelos mais diversos profissionais ligados à escola como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, sociólogos e entidades ligadas à educação na busca de se levantar os fatores que interferem no sucesso escolar e na busca de melhorar o ensino público no Brasil. Contudo, esbarra-se no problema da estigmatização.

Grande parte dos alunos encaminhados para atendimento clínico com queixas de distúrbio neurológico, emocional ou de aprendizagem, quando passam pelos profissionais citados não apresentam nenhum problema e, em geral, são crianças que não tiveram a sua história de vida levantada o que sugere que suas dificuldades podem estar relacionadas à prática pedagógica da escola.

O que a escola tem feito para atender às necessidades das crianças tem sido suficiente? O certo é que a história da educação pública no Brasil é marcada por constantes fracassos e esta não tem conseguido “socializar” o conhecimento, mais ainda, sequer tem garantido o seu acesso.

E qual seria o papel da escola? Seria ela responsável pelos fatores determinantes das diferenças sociais e por sua disseminação e ampliação? Os resultados de diversas pesquisas apontam para o fato de que os numerosos casos de fracasso escolar desde as séries iniciais se devem à postura da escola enquanto instituição educacional. Em um artigo sobre o fracasso escolar Roazzi cita um trecho escrito por Bourdieu:

“...só pelo efeito da inércia cultural é que se pode achar o sistema escolar um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando ao contrário, tudo leva a acreditar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, enquanto fornece a aparência de uma legitimação às diferenças sociais e sanciona a hereditariedade cultural, as capacidades sociais são tratadas como capacidades naturais” (Bourdieu, apud Roazzi, 1985b, p.11).

Em conseqüência, quando se afirma que todos têm direito à instrução, que a escola é aberta a todos e não discrimina e sim elimina as diferenças sociais, sanciona-se uma falsa neutralidade da escola e de seus programas educacionais. E por desconsiderar esse fato a escola atua selecionando, classificando, rotulando e excluindo; o sucesso fica muito distante de sua atual realidade. Percebe-se, com este fato, a função social da escola: quantificar de forma diferenciada as forças produtivas, propagar sua ideologia e o mito do fracasso do aluno e não da instituição, transmitir normas absolutas e imutáveis que assegurarão a submissão e o respeito à ordem constituída.

A escola, enquanto instituição, detém capacidade para modificar a estrutura social mas, ao contrário, confirma e sustenta esta estrutura assegurando que seus membros sejam educados e capacitados para assumir as funções que lhe caberão na vida social. Assim, não é raro que um jovem de 14 anos se torne operário, faça pequenos serviços em supermercados ou lojas.

O que se pode deduzir é que a escola mantém e agrava as diferenças sociais, selecionando quem deve alcançar os mais altos níveis profissionais e reproduzindo as estruturas de classe. Pode-se relacionar tal fato ao fracasso escolar pelo ensino que reprova e leva à evasão e que acarreta um fracasso social. Esses fatos talvez se devam à defasagem entre os currículos escolares oficiais e à quantidade de conhecimentos básicos repassados à criança marginalizada.

A escola poderia considerar os diferentes contextos socioculturais que atende para suprir o vazio cultural e a insuficiência de seus métodos para com a sua clientela; o ensino

poderia ter, aos olhos desta mesma clientela, continuidade e coerência para ser significativo. A escola, enquanto instituição social, poderia atender às necessidades educacionais dos alunos carentes de maneira qualitativa e quantitativa, pois a má qualidade de ensino, o excesso de conteúdo acadêmico, a fome, as constantes migrações, o drama familiar, a necessidade de trabalhar causam um impacto violento no desempenho destes alunos e todos os fatores citados estão presentes de forma maciça no seu cotidiano e não podem ser relevados.

Resta a questão de que quando testada em um ambiente formal a criança pobre fracassa, mas em seu ambiente natural obtém sucesso; conseqüentemente, o problema não é a criança nem seu ambiente sociocultural e sim o despreparo de quem lida com ela, de quem a ensina, de quem a avalia (segundo Souza et al., 1989).

É visível a crença de que a capacidade de aprender da criança pobre é menor no tocante aos conteúdos escolares e que a carência social deriva desse pressuposto (Gatti et al., 1981; Roazzi, 1985a). Os altos índices de reprovação e evasão escolar nas redes públicas de ensino se mantêm imunes às modificações e modismos propostos, às constantes reformas educacionais tomadas ao longo dos anos.

Em seu trabalho Patto (1988) mostra que é visível a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares – “a teoria da carência cultural” – que se estabeleceu no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos setenta. A autora analisa a questão do fracasso escolar pela natureza do discurso oficial e pela pesquisa da ruptura e repetição. Em uma outra pesquisa realizada em 1991 Patto faz uma revisão da literatura sobre o fracasso escolar, desde os anos trinta até os anos noventa, e mostra que os índices de reprovação e evasão escolar nas primeiras séries do ensino público brasileiro aumentaram significativamente sem que houvesse melhoria nas condições de atendimento a esta população.

Algumas “verdades” tentam explicar o fracasso escolar, mas só agravam as dúvidas, pois essas verdades são decorrentes de um fenômeno multideterminado onde cada autor aborda um aspecto desse fenômeno: a desnutrição interfere diretamente no desempenho escolar (Moysés e Lima, 1983), existe uma estreita relação entre desempenho escolar e a linguagem (Cagliari, 1985), a capacidade cognitiva pode determinar o desempenho escolar (Ferreiro et al., 1991; Montoya, 1996). Muitas outras pesquisas tentam justificar o fracasso

escolar, pelo sistema político vigente, pelo domínio capitalista e não chegam a um consenso sobre as possíveis causas e soluções (Roazzi, 1985b).

O fato é que o bom ou mau desempenho não pode ser atribuído a características individuais e familiares, bem como por próprios esforços ou pela falta dos mesmos, mas talvez pela relação cotidiana entre indivíduos diferentes, em meios diferentes. As pesquisas, via de regra, consideram as questões individuais relacionadas à criança, problemas pedagógicos, desenvolvimento, nutrição, questões familiares, pobreza, cultura; o que se busca, talvez seja analisar a escola, os processos, as práticas escolares e o ambiente onde elas se desenvolvem.

Os professores se queixam da apatia dos seus alunos, os pais se queixam que não conseguem ajudar seus filhos com suas tarefas por não entenderem as mesmas ou por não serem alfabetizados. Nas reuniões escolares, esses pais se limitam a ouvir os professores e não questionam a prática que percebem como inviável; muito embora participem de Associações de Pais e Mestres, do Conselho Escolar, e estejam presentes em festas comemorativas não conseguem expressar o que pensam e esses canais acabam por se transformar em espaços formais e de pouco diálogo, onde não cabe a troca de experiências ou de opinião. Para muitos pais não deveria haver discriminação de qualquer natureza, a aprendizagem deveria ser avaliada de outra maneira, as aulas não deveriam ser interrompidas com tanta frequência, o conteúdo deveria ser menor e mais voltado para a vida futura de seus filhos: para eles o fato do filho estar na escola é muito importante, contudo, os muitos fracassos os levam a questionar o trabalho da escola e a justificar o abandono.

Por outro lado, o conceito da indisciplina abarca muitas situações que parecem incoerentes para a criança: não se conversa na sala de aula, é proibido brincar e andar dentro da mesma. A questão da disciplina recai então no conceito do indivíduo dócil, obediente, quieto, que só fala quando requisitado, que só se levanta quando necessário, e que mostra sinais de “boa educação” (fala baixo, permanece sentado, come sentado e outros). O problema maior talvez seja o fato de que a “disciplina” ou o “domínio da sala” determine o bom e o mau professor. O que ocorre é que a sala de aula pode se tornar um lugar tão desagradável que o aluno se recusa a permanecer nela e, quando permanece, mostra claramente sua insatisfação por meio de um comportamento inadequado (bagunça).

Ao lado disso, o alto índice de repetência e evasão escolar no Brasil têm sido alvo de preocupações e pesquisas, pois traduz o fracasso de grande parte da população brasileira frente ao sistema educacional vigente, ao mesmo tempo que exerce importante influência na estrutura de personalidade das pessoas, e busca conhecer a extensão dessa influência e suas reais conseqüências na formação acadêmica da população marginalizada.

As pesquisas se apoiam em fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos emocionais, institucionais, orgânicos em suas muitas vertentes para explicar o fracasso escolar em suas diversas variantes (Cardoso-Martins, 1991; Brandão, 1992; Vieira et al., 1998; Leffa, 1999; Capellini et al., 2000). Por que algumas crianças apresentam tanta dificuldade em conteúdos relativamente “fáceis”, por que algumas crianças deixam a escola logo nas primeiras séries? O que leva uma criança a não se interessar pelas aulas ou a perceber a escola como um local onde ela se sente incapacitada?

Existem diversas tentativas de explicar o sucesso ou fracasso escolar: algumas concernem à capacidade cognitiva (Oliveira et al., 1994), outras à metodologia de ensino e avaliação (Nunes, 1990a/b; Oliveira, 1992), outras à análise do comportamento do indivíduo (Schiefelbien et al., 1980). Onde estaria o problema? O aluno pobre seria, então, um incapacitado intelectual? O ambiente social da classe baixa seria inadequado? Ou o problema seria o nível de instrução dos pais?

Artigos sobre fracasso escolar (André, 1996; Souza, 1989; Roazzi, 1985a; Patto, 1988; Macedo, 1992) abordam a crença da sociedade capitalista no geral que prega a igualdade de oportunidades; nesses trabalhos fica claro que cabe à escola promover esta possibilidade enquanto local privilegiado de identificação dos mais aptos, independente da sua origem social. Pode-se perceber que estes autores estão inconformados com a desigualdade social claramente definida dentro da instituição escolar e estão buscando solução para desmistificar o fracasso da criança pobre e para colocar a escola à altura da sua missão. Os autores também são unânimes ao caracterizarem o ensino público, oferecido às classes populares, como precário, e que esta precariedade já dura, no mínimo, quarenta anos, denotando que as reformas e as modificações não têm atingido os objetivos propostos.

A análise das condições de trabalho, de vida, de reações e ações dos envolvidos no processo escolar pode ser decisiva na revisão das afirmações encontradas na literatura e que

justificam o fracasso e a evasão escolar. Visando explicar as dificuldades de escolarização da maioria das crianças brasileiras podem surgir visões distorcidas, parciais, superficiais e equivocadas acerca do problema como um todo. Tem-se pesquisado se as dificuldades das crianças pobres realmente decorrem das suas condições de vida, se a escola está adequada à sua clientela, se o professor consegue atingir seus objetivos idealizando um aluno que não está em sua sala de aula e muitos outros.

É preciso desmistificar as causas do fracasso escolar e ponderar sobre a realidade destas mesmas causas. Afinal, se não houver uma causa real, perpetuar-se-á o mito de que o fracasso é oriundo das péssimas condições da escola, de que o aluno carente possui um desenvolvimento inferior, dentre outros. O fracasso escolar tem se manifestado de maneira preocupante há, pelo menos, seis décadas, por meio da alta taxa de reprovação e evasão constatadas pela escola; contudo, tem-se professores, supervisores, coordenadores ou pesquisa-se dentro da educação e todos estão envolvidos com o problema.

Baeta (1992), em uma análise da situação geral da escola, faz um retrospecto das argumentações adotadas para explicar a dificuldade de se obter sucesso na escola, e afirma que a atitude moralista que atribuía a culpa do fracasso à criança foi ultrapassada, pois os conhecimentos científicos mostraram que diversos fatores podem atuar para dificultar a permanência da criança na escola.

Do mesmo modo, cai a influência do pensamento psiquiátrico que enfatiza os aspectos patológicos, de diferentes níveis, presos a características individuais; essa teoria centrava suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo as perturbações à disfunções neurológicas ou à retardos de maturação oriundo de um equipamento genético defeituoso.

Muitas pesquisas chamaram a atenção para variáveis externas à escola, que exercem influência sobre as condições de desenvolvimento e aprendizagem. Também se questiona a situação sócio-econômica e cultural de origem da criança, determinando uma população escolar diferenciada no tocante às possibilidades, de superar ou não, as primeiras etapas da escolarização, dentro do modelo vigente (Yeagashi, 1997; Fortuna, 1990; Carraher et al., 1983b).

Apesar de todas essas ponderações os profissionais da educação seguem avaliando somente o aluno, ficando a prática e o sistema educacional relegados a um segundo plano.

O reflexo de todas essas considerações pode ser encontrado nas atividades cotidianas dos alunos e pode-se constatar esse fato nas atividades de leitura e escrita.

Segundo Macedo (1992) o problema não é o lugar que a leitura e a escrita ocupam na produção de um conhecimento e sim as ações do sujeito, a ação de ler ou interpretar um texto, a ação de escrever. O aluno tem que reconstituir, transformar, tomar consciência de suas características e do quão bem ele cumpre suas funções para que suas ações possam ser significativas, ou seja, não basta que ele leia ou escreva, é necessário que ele atribua significado à sua ação, critique, infira. O aluno tem que ser agente na construção de seu conhecimento para que o mesmo lhe seja significativo. Afinal, qual é a importância de ler? Qual é a importância de escrever? Essas questões devem estar pontuadas de forma clara para o aluno.

O mesmo autor ressalta que quando se observa a dificuldade que os alunos apresentam em interpretar o material lido não leva-se em consideração o texto, seu conteúdo, suas estruturas gramaticais. De igual modo, quando se olha o texto não se leva em consideração quem irá fazer a leitura, sua origem social, o sentido da mensagem em sua vida. Enfim, os textos apresentam conceitos acabados, fechados, indiscutíveis e os leitores possuem noções, idéias precárias, confundidas, intuitivas. Por outro lado, a escrita não é significativa e também não faz parte do cotidiano escolar; o professor dita palavras às quais atribui uma certa importância acadêmica. Podem decorrer dessa dissociação as dificuldades de aprendizagem. O que se escreve, ou o que se lê, fica muito distante da realidade e da necessidade do aluno. Se não se consideram os interesses, as diferenças, a aprendizagem se torna uma atividade isolada na vida do aluno, ou seja, não podendo ser aplicada em sua vida, o mesmo pode perder o interesse e a motivação, o que pode acarretar as dificuldades de aprendizagem.

Muito pode ser encontrado na literatura específica a respeito da escrita ou mesmo da leitura, mas poucos trabalhos abordam a leitura e a escrita como uma prática integrada, nos quais ambas determinam o sucesso ou o fracasso escolar com a mesma importância e amplitude. A evolução da escrita e a análise de suas diversas fases, da garatuja até o domínio do código, tem sido o alvo de diversas pesquisas dentro da área da educação.

A leitura consiste em um conjunto de habilidades complexas, entre as quais se incluem reconhecer palavras impressas, determinar o significado das palavras e coordenar

esse significado com o tema geral do texto. A escrita consiste em ordenar os pensamentos de modo coerente e coeso com o propósito de transmitir uma mensagem. Aprender a escrever envolve o domínio do estilo do idioma escrito formal. Escrever é pensar. O ato de tentar expressar-se por escrito pode se tratar de um processo extremamente complexo para alguns sujeitos (Ellis, 1995).

Considerando esses aspectos é importante ressaltar que para se tratar de forma eficaz uma dificuldade de aprendizagem é preciso reconhecê-la, determinar os objetivos de uma tarefa, determinar tarefas e gerar, nos alunos, condutas que permitam superar as dificuldades. É preciso conhecer as capacidades e as limitações dos alunos para poder compensá-las. Vale lembrar que os alunos maximizam suas forças e minimizam suas limitações, porém, uma atitude freqüente diante das dificuldades é o fatalismo: perde-se a criatividade, a iniciativa para se buscar novos caminhos, a visão crítica do processo. As necessidades psicossociais dos alunos se perdem, muitas vezes, dentro do processo de baixo rendimento acadêmico, caracterizando a aprendizagem pelo retraimento, que gera a falta de habilidade e tolhe a espontaneidade.

Um outro fator a ser considerado é o meio social. O aluno pode ser observado em seu meio sociocultural a fim de se aferir até que ponto o ambiente escolar se diferencia com relação aos agentes determinantes da aprendizagem, agentes esses que podem ser os determinantes das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar.

Vale ressaltar que a reprovação vem associada ao baixo nível sócio-econômico e que a escola pode contribuir para a discriminação social e para a perpetuação das injustiças sociais. Ou pode-se considerar também que a criança vai mal na escola porque é isso que se espera dela, predizendo seus futuros rendimentos acadêmicos, valorizando o êxito e discriminando o fracasso.

Considerando as várias facetas do fracasso escolar e os vários determinantes das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelo aluno tem-se a difícil tarefa de analisar os vieses da educação, em que cada particularidade pode ser o objeto de uma pesquisa. Em se tratando de uma dissertação de mestrado, não será possível analisar todos os pormenores dos dados coletados, ficando essa pesquisa atrelada à busca de relações entre as dificuldades de aprendizagem da escrita e da leitura.

Para a realização desta pesquisa, tomou-se por hipótese, as relações entre a leitura e a escrita. Seriam os bons leitores bons escritores? Até que ponto é possível relacionar a leitura, a escrita e o fracasso escolar? Foram selecionados dois testes com o objetivo de analisar a leitura e a escrita. As duas técnicas se complementam na investigação das relações entre a leitura e escrita: os alunos que apresentaram um baixo rendimento na leitura são os mesmos que apresentaram dificuldade de aprendizagem na escrita?

Os dados coletados foram analisados pelos níveis de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Para que essa análise fosse possível fez-se um levantamento na literatura sobre os temas que têm sido objeto de pesquisa em leitura, escrita e dificuldades de aprendizagem. Após, fez-se a fundamentação teórica desse trabalho no estudo das dificuldades de aprendizagem, tema este que foi relacionado ao fracasso escolar na busca de interpretações para os dados. Essa questão se torna relevante na medida em que a maior parte das pesquisas realizadas sobre a escrita concentra-se na ortografia, isto é, sobre a capacidade de recordar e reproduzir cadeias de letras aceitas como ortografia correta de determinada palavra, ficando a leitura em segundo plano.

A proposta de ciclo veio para modificar a prática de avaliação exercida pela escola, contudo a mesma ainda avalia o produto de sua atuação sobre o aluno, ou seja, está interessada em seu método, no resultado de sua ação sobre os alunos. O que essa pesquisa propôs foi que se avalie o processo de desenvolvimento na aprendizagem da leitura e escrita como um todo, e não como duas partes independentes. Muitas dificuldades de aprendizagem que se manifestam no contexto escolar são decorrentes dessa prática educacional fragmentada e dissociada.

## I - DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, de como e por que ela se manifesta, ou como evitar que o índice de fracasso escolar seja tão alto. Sabe-se que os principais tipos de dificuldade de aprendizagem referem-se a: alterações de fala, perturbações emocionais, incapacidade de aprendizagem, deficiências de saúde. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, classificá-las como temporárias ou permanentes, ou afirmar que uma criança possui dificuldade de aprendizagem.

Apesar do tema dificuldade de aprendizagem ter sido bastante pesquisado, muitos autores não chegaram a um consenso sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como se manifesta, como pode ser prevenida e o que pode ser feito no âmbito da intervenção clínica ou institucional, muito embora diversas pesquisas abordem este tema e proponham soluções (Garcia, 1998; Fonseca, 1995).

A origem da utilização do termo dificuldades de aprendizagem data de uma reunião de pais em Chicago em 1963, quando estes buscavam respostas para o problema de aprendizagem de seus filhos que, aparentemente, não apresentavam nenhum comprometimento neurológico. Os pais organizaram a “*Association of Children with Learning Disabilities*” e seus objetivos eram pressionar as autoridades para a obtenção de fundos para a criação de serviços educacionais especializados, para que seus filhos, que manifestavam alguma dificuldade de aprendizagem, fossem atendidos de forma pertinente e por profissionais especializados.

Sua constituição, como uma divisão da “*International Council for Exceptional Children*”, é bastante recente, e data de aproximadamente 34 anos. É um campo propriamente norte-americano e canadense com influência por todo mundo e tem se desenvolvido como uma nova disciplina por suas contribuições.

Na realidade, dificuldades de aprendizagem existiam muito antes de 1963, o que houve foi a unificação da terminologia. É claro que houve a incidência de fatores culturais, econômicos e históricos que permitiram falar de dificuldade de aprendizagem como a construção social de uma categoria da educação especial.

#### *O início dos trabalhos e pesquisas*

O desenvolvimento infantil e o trabalho com crianças com retardo mental, sob o enfoque instrucional inovador das dificuldades de aprendizagem, foi estudado por Strauss (apud Bermejo e Llera, 1997), enfatizando a necessidade de um programa educativo especial; ele acabou por influenciar seus seguidores e seu mérito decisivo foi a criação da “*International Academy of Research in Learning Disabilities*”. O tema também foi investigado por Hammill (1990 apud Dockrell e McShanne, 1997), que analisa cinco vias para interpretar as dificuldades de aprendizagem: a constituição de organizações sobre dificuldades de aprendizagem, a legislação sobre o campo de trabalho, a criação de serviços educativos, a definição de setores e profissionais implicados no processo, o enfoque dos processos básicos de aprendizagem e a instrução direta. A proposta de dificuldade de aprendizagem frente a termos mais específicos lhe obrigou a reconhecer como é complexo o fenômeno, que congrega problemas diferentes que podem coincidir em uma mesma pessoa. Pelo predomínio da concepção lingüística da dificuldade de aprendizagem surgiu a dificuldade de aprendizagem de linguagem, com ênfase na leitura e escrita. Um trabalho referindo-se à dificuldade de aprendizagem sob o enfoque acadêmico e que permita a comunicação entre diversos profissionais na busca de soluções é proposto por Samuel Kirk (apud Bermejo e Llera, 1997).

Torgesen (1991) fala sobre uma série de problemas básicos que se enfrenta no campo das dificuldades de aprendizagem: definição, etiologia, aspectos específicos da instrução e prognóstico, a disputa pela heterogeneidade e subtipos de dificuldade de aprendizagem. Pode ocorrer também, devido à não consideração das diferenças entre as pessoas e relevando uma série de características, o mau uso do termo.

Uma primeira definição, por aproximação, surgiu com Hammill em 1990. Tal definição foi apresentada pelo National Joint for Learning Disabilities nos Estados Unidos (1990, apud Bermejo e Llera, 1997, p. 35):

“termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, supondo-se serem devidas à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Podem existir problemas de condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas que não constituem por si mesmas em dificuldade de aprendizagem. Mesmo as dificuldades podem concomitantemente ocorrer com outras condições desfavoráveis (como, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios emocionais) ou com influências ambientais (como diferenças culturais, instruções inadequadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências.”

### *Classificação das dificuldades de aprendizagem*

As dificuldades de aprendizagem podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes e podem ocorrer a qualquer momento no desenvolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem permanentes, categorizadas na Educação Especial, afetam as categorias sensorial, cognitiva, física, motora, afetiva, emocional, social e cultural. As dificuldades de aprendizagem transitórias aparecem em algum momento do desenvolvimento afetando as bases psicológicas ou neurológicas e seus parâmetros cognitivos são normais, porém seu rendimento e seu nível de adaptação ao processo instrucional de ensino/aprendizagem são deficientes. As categorias das dificuldades de aprendizagem transitórias/temporárias correspondem aos *déficits* funcionais superiores: cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998) .

Os sistemas de classificação das dificuldades de aprendizagem podem apresentar os mais variados objetivos. O sistema de classificação etiológico baseia-se nas causas que originam as dificuldades de aprendizagem e o sistema funcional baseia-se no nível atual de funcionamento, o qual pode ser medido de diversas maneiras. É útil diferenciar os dois tipos de classificação: o primeiro possui uma causa identificável de dificuldade e o outro possui hipóteses (idem).

Uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento. Alunos que sofrem fracasso escolar podem apresentar as seguintes características: atraso no desenvolvimento, classe social baixa, repetência. A longo prazo, o fracasso escolar pode estar associado aos fatores que produzem o baixo rendimento escolar,

então por que separá-lo das dificuldades de aprendizagem como categoria se é possível pesquisar instrumentos que permitam avaliar os problemas nos processos cognitivos responsáveis pela aprendizagem?

Apesar das definições históricas se encontrarem tão distintas (Kirk, 1962; Bateman, 1965; NACHC, 1968; Kass e Myklebust, 1969; Wepman et al., 1975; USOE, 1977; Sigel e Gold, 1982; ACLD, 1986; ICLD, 1987; apud Garcia, 1998), associadas à forma de diagnosticar, avaliar e intervir instrucionalmente, hoje já se admite o fato de que as dificuldades de aprendizagem afetam crianças, jovens e adultos e que não constituem um problema único, mas um problema heterogêneo de dificuldades não acadêmicas, com base principal na linguagem. Alguns elementos como o nível sócio-econômico, ambiente familiar, problemas de atenção e outros têm um certo valor explicativo para as causas primárias, supondo-se que a base do problema seja de ordem da linguagem. As características secundárias podem ser derivadas do fracasso acadêmico devido à baixa motivação, êxito, auto-estima, autorregulação, metacognição (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998).

Segundo os autores citados anteriormente muitas considerações a respeito das dificuldades de aprendizagem podem ser pontuadas. Tais considerações envolvem o sistema de classificação das dificuldades de aprendizagem, o processo de avaliação, abordagens da avaliação e da pesquisa entre outros.

Muitas crianças experimentam dificuldade para aprender e essa dificuldade pode ter caráter específico (dificuldade em alguma área cognitiva) ou geral (aprendizagem lenta). Uma dificuldade de aprendizagem é identificada observando-se sua evolução e conhecendo-se sua origem. A distinção mais óbvia pode ser encontrada entre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem gerais e, portanto, maior comprometimento e aquelas que apresentam alguma dificuldade específica, com menor comprometimento.

Pode-se avaliar as dificuldades de aprendizagem pelo diagnóstico orgânico para aferir o funcionamento do sistema sensorial, neurológico, cognitivo e intelectual. É possível fazer a investigação pela origem da dificuldade e, considerando que essa tem etiologia desconhecida, contudo sua causa e efeito e podem ter origem similar. Essa classificação é fundamental para se adotar uma prática de intervenção.

Pode-se avaliar as dificuldades de aprendizagem pelo sistema de classificação funcional ou etiológico. O sistema de classificação funcional se distingue, com frequência, pelos testes de inteligência, determinando um grupo formado por aqueles que possuem um desenvolvimento intelectual abaixo da média e, por conseguinte, apresentam um rendimento inferior, são os aprendizes lentos ou deficientes mentais. O sistema de classificação etiológico atende aqueles cujo nível de desenvolvimento é normal, mas os sujeitos apresentam alguma dificuldade específica para a resolução de alguma tarefa.

Os mesmos autores tratam que a avaliação psicopedagógica é um processo dinâmico e complexo, onde os melhores testes são aqueles que ajudam no conhecimento da dimensão das características a serem estudadas, o critério na seleção dos instrumentos é fundamental, bem como a comparação dos dados e a interpretação dos resultados obtidos. A suspeita da existência de uma dificuldade de aprendizagem é seguida de avaliação e diagnósticos extensos. A avaliação é um processo através do qual se recolhe a informação para um propósito específico, que deveria guiar as decisões tomadas com relação ao aluno mediante a identificação de um perfil de necessidades e potencialidades.

Tradicionalmente, o processo da avaliação está centrado no aluno, o que implica em três passos, que nem sempre aparecem diferenciados explicitamente: identificar a existência de um problema, avaliar a natureza do problema e fazer um diagnóstico. Identificar a natureza de um problema nem sempre é fácil, supõe julgar o desenvolvimento de um aluno em relação a seus colegas. Os problemas de desenvolvimento anteriores podem apontar a informação para análise, mas o fator decisivo para a identificação deve ser a atuação no presente; o problema pode apresentar formas distintas e pode-se perceber uma relação com o atraso em determinadas tarefas (em relação a seus colegas) e com um comportamento inadequado.

Com frequência são os pais e professores quem detectam inicialmente o problema; os pais têm muita experiência acerca do desenvolvimento do aluno e os professores podem comparar o desempenho em situações grupais, conhecendo as demandas da tarefa e o desempenho que cada um pode mostrar. Nem sempre é possível identificar um problema na família ou na sala de aula, ambos podem identificar um aluno com necessidades educativas especiais com a interpretação errônea de dificuldade de aprendizagem.

A avaliação normalmente implica em uma prova formal das habilidades cognitivas do aluno, como de seus êxitos acadêmicos; esses valores servem para confirmar que o desenvolvimento do aluno está alterado ou atrasado. Nos contextos clínicos ou educativos a avaliação cumpre funções adicionais: oferece uma base empírica para o diagnóstico diferencial e estabelece áreas para a intervenção. Na essência, o processo de avaliação quer descobrir se existe alguma dificuldade de aprendizagem e de qual dificuldade se trata, por que o aluno está apresentando tal dificuldade e em que esta dificuldade se parece com os demais problemas apresentados.

Uma vez reconhecido o problema a avaliação prossegue para controlar os progressos, reavaliar as necessidades educativas especiais, e para fazer frente às necessidades educativas especiais; a avaliação deve ser diagnóstica e prescritiva com o objetivo de analisar, ao longo do tempo, as interações particulares entre o aluno, a tarefa e o meio. Uma avaliação deste tipo reduz a probabilidade de rotulamento e, sem o rótulo, diminui-se as possibilidades de instrução individual.

É muito importante ressaltar que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não são, necessariamente, pouco inteligentes, suas dificuldades podem ser resultado de um ambiente familiar desfavorável ou de instituições educacionais. De fato, a maior deficiência dos sistemas tradicionais de avaliação é a tendência de ignorar a natureza interativa do ensino/aprendizagem, empurrando toda a responsabilidade para o aluno.

Existem muitas formas de avaliação e o centro de atenção de uma avaliação, em particular, estará determinado pela forma e conceituação do sistema cognitivo e dos processos de aprendizagem. Existem três abordagens principais na avaliação, baseadas em conceituações de fatores cognitivos subjacentes às dificuldades: avaliação da inteligência, avaliação das habilidades específicas e avaliação dos componentes do processamento da informação.

Inicialmente buscava-se variáveis psicológicas que poderiam explicar as dificuldades de aprendizagem específicas e se limitavam a identificar uma única variável do processo, mas hoje se tem consciência de que estas variáveis formam um grupo heterogêneo e que não é possível explicar um problema por uma única variável. As dificuldades de aprendizagem específicas são um complexo e multi-variado conjunto de

problemas que não se pode explicar facilmente por alterações em uma área de funcionamento cognitivo; estes processos, se bem relacionados, são indissociáveis.

Os mesmos autores mostram que a avaliação da inteligência se faz por meio de diferenças quantificadas nos testes psicométricos. As escalas de habilidade são feitas para avaliar a capacidade mental geral ou a educabilidade, o modelo psicométrico explica a inteligência em termos de uma estrutura hierárquica e correccional de diversas habilidades intelectuais. Não fica claro quais informações nos oferece os testes de QI acerca da natureza das dificuldades de aprendizagem, mas podem ser úteis para estabelecer a existência de uma dificuldade de aprendizagem.

Até bem pouco tempo, o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, relacionadas às variáveis afetivo-motivacionais haviam se desenvolvido muito lentamente e vinham oferecendo resultados escassos e pouco esclarecedores, e discorriam linhas de trabalho e de investigação sobre cognição e motivação por caminhos separados. Na atualidade são cada vez mais numerosos os estudos que destacam a importância de se considerar a inter-relação entre cognição e motivação, a fim de se obter uma explicação coerente da aprendizagem, da conduta acadêmica e do rendimento dos alunos.

#### *As dificuldades de aprendizagem e sua relação com a aprendizagem*

O meio é o contexto externo no qual se manifestam as dificuldades de aprendizagem e seus aspectos podem ser os geradores, ou agravantes, dessa dificuldade. Contudo, as dificuldades de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores tais como uma dificuldade cognitiva que faz com que alguma das destrezas dos alunos esteja abaixo do normal ou de uma prática educacional inadequada no sentido de que não atende às necessidades de sua clientela.

O objetivo do ensino diagnóstico e prescritivo se converte na análise e reestruturação das interações específicas entre a tarefa, o meio e a criança, que poderiam dificultar a aprendizagem (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998). Tal avaliação pode especificar conjuntos de estratégias específicas de domínio e estratégias gerais. A avaliação deve se dirigir para aquelas habilidades e comportamentos funcionais, que são essenciais para a vida acadêmica e social da criança. Esta aproximação não implica que exista um *déficit* de processamento que explique todas as dificuldades de

aprendizagem, nem tão pouco um *déficit* específico que seja responsável por todos os problemas existentes.

O que se busca é descobrir por que ocorre tal dificuldade para se poder fazer algo a respeito. Pode-se desdobrar a tarefa em partes menores para que se possa descobrir onde se encontra a dificuldade e como a criança adquire destreza e se desenvolve. Uma vez identificados os componentes básicos da tarefa, pode-se verificar a execução pela criança e como ela relaciona cada elo.

Quando se trata do tema dificuldades de aprendizagem escolares podem-se definir três aspectos chave: a aprendizagem é um processo ativo porque os alunos têm que realizar uma série de atividades para assimilar os conteúdos; é um processo construtivo porque as atividades que os alunos realizam têm uma finalidade construtiva; é um processo significativo porque os alunos deverão gerar estruturas cognitivas organizadas e relacionadas. Considerando estes três aspectos ao explicar o modelo sistêmico relacionado aos processos de aprendizagem, estratégias e técnicas de aprendizagem, os quais são considerados elementos chave na construção do conhecimento, pode-se definir o que é a aprendizagem em situações educativas (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998).

Segundo os autores, a aprendizagem da criança da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental deve girar ao redor de cinco áreas: perceptivo/atencional, psicomotricidade, lingüística, sócio/afetiva, pensamento lógico que implica em uma série de conteúdos. A aprendizagem começa antes do nascimento e segue ao longo de todo o processo de desenvolvimento, associando situações naturais em uma estreita interação com o meio, através das capacidades psicológicas superiores enquanto mecanismos possibilitadores do crescimento educativo. O processo de aprendizagem é, de modo permanente, um todo unitário que pode ser reduzido a uma função ou a uma classificação mais ou menos funcional. Portanto, a aprendizagem básica universal responde pelas funções superiores humanas: percepção, linguagem, atenção, memória.

Os processos pelos quais as crianças constróem o conhecimento constituem o verdadeiro núcleo da aprendizagem e significam acontecimentos internos e a manipulação da informação relacionando-se ao fim e às estratégias. A serviço do processo estão as estratégias que integram o plano de ação e servem de base para as operações, possibilitando

o desenvolvimento emocional do processo da atenção, que irá determinar a quantidade de informação a ser assimilada. Quando esse processo ocorre há o desencadeamento de uma série de operações mentais que facilitam a seleção, organização, aquisição, elaboração, retenção e recuperação dos conteúdos informativos. Para reter uma informação, o aluno usará estratégias para compreendê-las e transformá-las, gerando significado para o que está adquirindo e organizando ou elaborando, as informações da memória (denominada de memória de longo prazo) - é um processo de acumulação, ajuste e reestruturação (Bermejo e Llera, 1997; Dockrell e McShanne, 1997, Garcia, 1998). Segundo os mesmos autores, a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem está na relação com os conteúdos onde a instrução cognitiva se vê centrada no pensamento como habilidade intelectual geral.

## II – A LEITURA E A ESCRITA

A linguagem é uma manifestação da representação simbólica e, das funções, é a mais complexa por indissociar significante e significado, ou seja, a palavra é um significante. O signo é um significante diferenciado do significado. O símbolo tem uma grande semelhança com o objeto, é individual e motivado; toda a construção do símbolo vai permitir o pensamento simbólico, que vai ser a linguagem interna do sujeito. O signo é um significante social, arbitrário, convencional e irá constituir a linguagem racional. Os sistemas de significação são constituídos pela relação entre significado e significante, sendo que o significado é o que se quer representar e o significante é o representante. Os sistemas lógicos são constituídos por implicações conceituais, que são lógicas, explicam algo, diferente dos sistemas de significação que são constituídos por implicações significantes, que são subjetivas.

Só se pode, ou conceituar, por signos; o conceito faz uso dos signos e não dos símbolos. Na construção dos pré-conceitos há o predomínio, entre os primeiros esquemas verbais e simbólicos, do símbolo. E o que é conceituar? É estabelecer uma relação hierárquica, ou uma relação simétrica ou assimétrica, classificar, seriar; conceituar é um desenrolar da atividade que atinge a representação; a conceituação exige a coordenação de diferentes pontos de vista.

O conceito possui uma definição fixa que corresponde a uma progressão estável e que atribui sua significação ao signo verbal, à inclusão de um objeto em uma classe e dessa em uma classe maior; no conceito o sujeito emprega a imagem apenas a título de ilustração. O conceito libera a imagem pois essa vira um suporte para o desenvolvimento e deixa de fazer parte do processo, é como se sujeito reproduzisse em palavras aquela atividade que a representa. Vale pontuar que os primeiros raciocínios no sujeito são simbólicos, imaginativos e surgem da constatação dos resultados da ação e da dedução.

A reversibilidade é uma mobilidade que garante ao sujeito lembrar-se do anterior, antecipar, retroagir, proagir e é esse processo que leva à lógica. A linguagem não é uma simples atribuição de nome, mas é um enunciado de uma ação produzida; a linguagem, a princípio, está ligada ao ato presente e imediato, mas passará às representações verbais propriamente ditas. Ou seja, primeiro a linguagem está ligada ao ato, depois acontecem as representações verbais, isto é, juízos de constatação e não mais juízos de ação, e nas representações, o signo começa a ter um poder de constatação; a linguagem deixa de reconstituir a ação passada e começa a fornecer o começo da representação, que traduz uma espécie de conceito. É na medida em que a natureza coletiva do pensamento transforma o conceitual é que o sujeito se torna capaz de constatar e de buscar a verdade. A relação entre a linguagem e o conceito é recíproca.

#### *Leitura e escrita – aspectos teóricos*

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola. Elas são o fundamento para a avaliação escolar. Ambas implicam em um duplo sistema simbólico pois permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário.

A leitura envolve uma síntese; surge como um sistema simbólico secundário alicerçado em um primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado.

Segundo Garcia (1998) pode-se analisar o processo da leitura de duas maneiras diferentes. Uma delas parte da palavra escrita a partir da qual se põe em funcionamento processos perceptivos de análise visual. Aqui começa o processo de decodificação, existe um código e é preciso atribuir significado a esse código, significado esse que é coletivo, fixo e lógico. A partir dessa análise visual recorre-se diretamente ao léxico visual que implica no reconhecimento da palavra e na atribuição de significado. Do léxico visual parte-se ao sistema semântico para recuperar o léxico fonológico, chega-se ao armazém da pronúncia e traduz-se a palavra escrita em fala. Ou seja, é atribuir significado ao código, ou significante.

O sujeito precisa recorrer à sua estrutura representativa para atribuir significado ao signo, para tornar a mensagem escrita significativa.

Outra maneira de se explicar a leitura é recorrer à transformação grafema-fonema, pela análise visual, ou seja, é atribuir significado ao signo. Feita a transformação recorre-se ao armazém da pronúncia que leva ao reconhecimento da palavra. É extrair o significado do que se lê, é conceituar. Através do reconhecimento da palavra, ou processamento léxico, recorre-se ao léxico auditivo que se conectará com o sistema semântico, de onde extrairá o significado pertinente. Esse processo conduz ao léxico fonológico e, de novo, ao armazém da pronúncia para traduzir a palavra escrita em fala.

Pelos dois caminhos (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000) fica claro que para que o sujeito possa decodificar a mensagem, e atribuir significado ao que está escrito, é preciso que ele ative sua estrutura representativa, que atribua significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir-lhe significado e compreender a mensagem. É de fato um processo de síntese, pois parte-se do todo para chegar a uma informação específica que deverá ser conectada com as demais informações no todo. É preciso atribuir significado às letras, às palavras, às frases e ao texto. É preciso coordenar essas informações de modo a conseguir relacionar a mensagem dentro de um contexto, isso é coerência.

Pelo modelo léxico (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000) parte-se da recuperação do conceito associado à unidade lingüística. Isso pode ocorrer por dois caminhos. Um visual, ou ortográfico, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, ou atribuição de significado ao significante. Esse caminho inclui o léxico visual e sua conexão com o sistema semântico para a extração do significado das palavras.

O outro, fonológico, recupera a palavra através da aplicação das regras de transformação de grafema em fonema, o que leva a descoberta do significado, ou atribuição de significado ao significante. Esse caminho inclui os processos componentes da análise grafêmica para a seguir efetuar uma atribuição de fonemas, levando ao léxico auditivo. Através do processamento léxico, ou de reconhecimento da palavra, há uma conexão com o sistema semântico para a extração do significado. A seguir se recorre ao léxico fonológico e à memória de pronúncia.

A compreensão da leitura implica no reconhecimento das estruturas gramaticais, na consideração da ordem das palavras, no papel funcional das palavras, no reconhecimento e

uso dos sinais de pontuação. Os conhecimentos prévios necessários exigem a integração léxica, integrando as palavras em um todo coerente que permita a extração do significado da mensagem, além do que cada parte componente represente. A extração do significado implica em dotar uma letra de significação, dotar uma palavra de significação, dotar uma frase de significação, dotar um texto de significação, ou seja, o leitor deverá coordenar a estrutura gramatical, o contexto lingüístico e extra-lingüístico, a inter-relação dos significados.

A leitura, portanto, põe em funcionamento diversos processos cognitivos. O sujeito deverá conceituar e classificar letras e números para poder conceituar as palavras. O reconhecimento dos códigos envolvem percepção, memória, atenção. À medida que atribui significado ao significante o processo de reconhecimento das palavras se acelera. O sujeito deverá estruturar os elementos léxicos na estrutura sintática, ou seja, deverá atribuir um sentido ao que decodifica, além de reconhecer o significado do código deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000).

Ao contrário da leitura, a escrita implica em uma análise. A escrita é um processo complexo, que envolve habilidades diferentes da leitura, mas que implica na construção da mesma estrutura, a representação cognitiva.

Segundo Garcia (1998) pode-se analisar a escrita no ditado, forma que foi utilizada nessa pesquisa, por dois caminhos diferentes. Um consiste em partir da análise acústica dos sons através da qual se pode identificar os fonemas componentes da palavra. É a identificação do código. Segue-se com um reconhecimento das palavras que estão representadas no léxico auditivo e a identificação dessas pela atribuição de significado; produz-se a extração do significado do sistema semântico. A seguir ativa-se a forma ortográfica das palavras armazenadas no léxico ortográfico e os processos motores. É a atribuição de significado ao significante. Esse caminho supõe a compreensão do significado do que está escrito e a aferição da ortografia correta.

O outro caminho parte da análise acústica (Garcia, 1998), ou da identificação do signo. Depois fará a conversão acústico-fonológica, atribuindo significado ao significante. No caso do sujeito repetir para si a palavra ditada significa que ele recorreu ao mecanismo

de conversão de fonema a grafema para chegar ao armazém grafêmico e daí aos processos motores.

Em suma, para escrever uma palavra que lhe foi ditada o sujeito deverá ter construído a noção de letra, de número, de vogal, de consoante, de palavra, de frase. Além dessas construções, que implicam na construção do sistema de representação e na construção do código, o sujeito deverá dominar o sistema de significação de modo a diferenciar significado e significante.

Portanto, para escrever o sujeito deve saber articular as letras de modo a produzir uma mensagem dotada de significado, deve conhecer as regras de representação. É fundamental que ele domine os processos léxicos, sintáticos e semânticos para escrever uma mensagem coesa e coerente, mesmo que essa mensagem se trate de apenas uma palavra. O sujeito precisa diferenciar significado e significante, precisa vencer o simbolismo para poder conceituar.

Fica claro que se as representações não forem devidamente construídas a aquisição do código ficará lacunada. Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem se tornará bastante complexo e sua representação poderá apresentar formas distorcidas e alteradas.

Assim, ler e escrever se relacionam e essa relação, entre duas significações, são interdependentes pois a primeira leva à segunda e vice-versa. E se existe uma lógica das significações, porque ler e escrever são operações mentais e dessa forma comportam significações, essa lógica deve levar à compreensão dessas relações simbólicas na aquisição do código. Essa relação é solidária pois existem implicações entre as ações, de ler ou escrever, que tratam de suas significações, ou seja, é uma relação transitiva e reversível. Transitiva porque um conceito leva ao outro e reversível porque os processos de leitura e escrita supõem síntese e análise (Coll et al., 1995; Garcia, 1998).

A partir da elaboração da função semiótica essas implicações entre a codificação e a decodificação serão possíveis devido ao aparecimento das operações concretas, que desvinculam a ação da representação. As diversas representações possíveis serão desvinculadas do realismo nominal, serão mais móveis, articuladas e rápidas, assegurando a conexão entre os conceitos na mensagem. Ou seja, o conceito haverá passado por três graus de significação: locais enquanto relativos a dados limitados ou contextos particulares,

sistêmicos enquanto preparam a construção das estruturas e estruturais enquanto tratam das composições internas de estruturas já construídas.

Isso quer dizer que o sujeito rabisca pelo prazer de imprimir uma marca. Aos poucos esse rabisco vai sendo dotado de significação individual, esse rabisco vai querer dizer algo, vai ter um significado. Esse significado vai ser elaborado com letras que vão corresponder, no início, ao tamanho do que se quer representar; e finalmente vai alcançar uma forma mais coerente, uma forma dotada de significação coletiva. De igual modo o que está representado terá um significado individual, ou seja, o sujeito pode “ler” o código como bem entender. Aos poucos ele dominará o processo de decodificação pelo reconhecimento do signo e depois pela atribuição de significado ao significante. A implicação significante é uma forma de inferência que constitui a operação central da lógica das significações. Trata-se de uma ligação, do ponto de vista do sujeito, entre duas operações que têm significação comum. Com a representação aparecem as implicações entre representações acompanhadas de enunciados.

Para ler e escrever o sujeito tem que ativar três formas de implicação, ou seja para codificar o sujeito precisa compreender o mecanismo de decodificação (proativa), precisa conhecer o código (retroativa) e precisa estabelecer conexões de forma a elaborar um sentido para a mensagem (justificadora). Essa noção atribui um papel maior ao que é significativo ao sujeito, motiva e sustenta as atividades cognitivas; permite também compreender a continuidade existente entre a lógica elementar e a lógica abstrata. Assim, a forma proativa que considera um fato como consequência de outro, a forma retroativa que considera que um fato implica em outro como condição prévia e a forma justificadora que consiste em ligar condições e consequências pelas condições necessárias que exprimem as razões. Isso justifica as regras ortográficas, as regras de estrutura gramatical, pois o sujeito tem que compreender as implicações causais a fim de poder estruturar uma mensagem coerente, e de igual modo, deve tomar consciência dessas regras para poder decodificar a mensagem e dela extrair seu significado.

Já foi tratado que a leitura e a escrita são processos complexos que requerem múltiplas atividades cognitivas e a construção da linguagem. Mas como acontece essa construção? Para construir a noção do código o sujeito precisa tomar consciência de que um texto é constituído por frases, as frases por palavras, as palavras por letras, que nada mais

são do que uma seqüência de signos onde cada grafema corresponde a um fonema; esses signos obedecem a uma seqüência e qualquer modificação nessa seqüência implica na alteração da mensagem. Tanto para ler quanto para escrever, o sujeito tem que estar consciente do processo como um todo (Piaget, 1978) .

Para que o sujeito possa tomar consciência do signo, de sua significação grafêmica ou fonêmica, das estruturas léxica e sintático-semântica que vai utilizar para compor a mensagem, ele precisa, antes de qualquer coisa, construir o conceito. É preciso que ele interaja com os diferentes tipos de conceito, vogais, consoantes, letras, números, sinais de pontuação; é preciso que ele faça uma série de operações utilizando esses conceitos, ele precisa agir classificando, relacionando, generalizando, integrando, diferenciando. Ao iniciar esse processo o sujeito estará estabelecendo relações entre os diferentes significados e poderá construir a negação, pois para ler e escrever qualquer palavra ele utilizará uma seqüência de signos mas não utilizará outras. Para escrever BOLA ele precisa de códigos específicos e não dos outros e para ler a mesma palavra ele precisa estar diferenciando os grafemas e associando grafema-fonema. Esse processo de diferenciação e integração se dá graças ao processo de assimilações recíprocas, ou seja, o sujeito incorpora as novas informações às suas estruturas e essas modificam as estruturas anteriores.

Muitas vezes, para ler ou escrever, o sujeito encontrará certas dificuldades de natureza diferentes, ele se verá em conflito ao tentar organizar, ou reorganizar, os signos e suas respectivas significações. Ele pode encontrar dificuldade para atribuir significado ao significante, para estar classificando letras e números ou vogais e consoantes, bem como pode não ser capaz de diferenciar os fonemas-grafemas para construir uma mensagem ou pode apresentar dificuldades perceptivas, auditivas, entre outras. Isso denota que os esquemas de que dispõe não lhe são suficientes, o que pode dar origem, ou ser decorrente, as lacunas no desenvolvimento. Essa lacuna será um obstáculo à sua ação e gerará uma perturbação.

As perturbações são extremamente fecundas no sentido de gerar uma possibilidade de superar o obstáculo; quando essa perturbação é condizente com o nível de desenvolvimento cognitivo, pode ser comparada ao desafio no jogo. Para o autor o progresso no desenvolvimento está, justamente, na reequilibração, ou seja, ocorreu o aparecimento de uma lacuna no processo de desenvolvimento da leitura, ou de qualquer outro tipo de

conteúdo, e essa quebra deu origem a uma perturbação. É essa perturbação que faz com que o sujeito retome a forma de equilíbrio anterior e a transforme, melhorando sua forma, ou seja, houve uma ampliação do conhecimento. A esse processo Piaget dá o nome de *equilíbrio majorante*.

Por que o sujeito se desequilibra? Segundo Piaget (1975), a razão dos desequilíbrios reside na não-correspondência entre afirmações e negações, entre o que é e o que não é; a negação implica em não usar outros esquemas, a construção das negações é um processo complexo e o progresso do conhecimento reside na busca de vencer as contradições. A contradição dessa indiferenciação entre o que é e o que não é, constituindo assim uma lacuna. O progresso do desenvolvimento então fica relacionado à busca da eliminação das contradições e, nesse processo de superação das contradições, o sujeito se vale das regulações, que nada mais são do que maneiras de reagir a uma perturbação.

Como o sujeito pode reagir às perturbações? Ele pode reagir a uma perturbação tentando corrigir um erro, ou um fracasso, e essas regulações são consideradas regulações por *feedback negativo*, ou seja, o sujeito precisa corrigir uma ação errada. O sujeito pode também reagir a uma perturbação mantendo o que construiu e buscando superar a lacuna que gerou a perturbação, essas são consideradas regulações por *feedback positivo*, ou seja, o sujeito precisa aprimorar a ação, precisa melhorá-la. A escola trabalha na linha das regulações por *feedback negativo* pois corrige os erros e não os analisa buscando encontrar as lacunas no desenvolvimento. A escola pode também não perceber a dificuldade da tarefa imposta ao aluno e pode levá-lo a simplesmente repetir a ação pelo ato de repetir, é o caso do aluno que só copia, ou pode levá-lo a cessar de praticar a ação, é o caso dos alunos que se recusam a fazer determinadas tarefas; nesses casos não há perturbação que implique em regulação, ou seja, a atividade não conduziu o sujeito a uma reequilíbrio, não produziu a necessidade de uma ação.

A tomada de consciência no processo de leitura e de escrita depende do processo de conceituação, onde o sujeito deixa de simplesmente codificar e decodificar para atribuir um significado cada vez mais completo à sua ação, passa a buscar a razão da regra. Para Piaget (1968) um ato é mais inteligente quanto mais evoluídas forem as estruturas a ele subjacentes. Segundo o autor o conhecimento é decorrente de uma relação afetiva e

cognitiva, onde o aspecto afetivo fornece os fins da ação e o aspecto cognitivo fornece ao sujeito os meios para alcançá-la.

Dessa forma é possível ao sujeito vencer os conflitos, superar as perturbações e buscar um equilíbrio cada vez mais móvel, dinâmico, composto por autocorrekções, orientado para uma reversibilidade operatória e tendo como objetivo um melhoramento contínuo, uma totalidade organizada.

Piaget (1975) afirma que existe um caminho para o desenvolvimento estrutural. O mesmo autor afirma que é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas, ou seja, existe um paralelismo entre o aspecto formal e o aspecto real na aquisição do conhecimento. Em resumo, é na medida que o sujeito constrói as relações formais é que ele vai construir as relações no mundo real.

#### *Dificuldades de aprendizagem em escrita e leitura*

No capítulo anterior a questão das dificuldades de aprendizagem foi abordada de forma global e histórica. Mas como essas dificuldades se manifestam de forma específica? Como os pesquisadores têm abordado a dificuldade de aprendizagem em escrita e em leitura? O que vem a ser a dificuldade de aprendizagem em escrita e em leitura?

As dificuldades de leitura implicam normalmente em uma falha no reconhecimento, ou na compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico destes processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio à compreensão da mesma. As dificuldades de compreensão não são, normalmente, no âmbito das palavras, e sim no âmbito de orações e da integração da informação das orações (Oakhill y Garnham, 1988, apud Dockrell e McShane, 1997). Quando o texto é fácil de ser compreendido, a leitura transcorre tranqüilamente para o leitor normal, mas quando surgem as dificuldades de compreensão o leitor normal detecta a existência de um problema e busca estratégias de que dispõe para uma releitura.

Quando afirma-se que uma criança não lê bem ou não escreve bem, pode-se estar se referindo a coisas diferentes tais como a criança não aprendeu ou realiza a tarefa mecanicamente. A leitura e a escrita não são atividades simples, são tarefas que exigem a coordenação de uma ampla variedade de atividades, cada uma das quais complexa em si mesma como atribuir um significado (lingüístico-semântico) aos símbolos escritos.

Existe uma tendência de identificar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita com as dislexias e disgrafias (Garcia, 1998; Cruz, 1999). O que ocorre muitas vezes é a dificuldade de se delimitar o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita devido à escassez de produções referentes a esses temas, principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem em escrita. No estudo das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita é difícil separar os conteúdos verbais do que os sujeitos costumam apresentar.

A aquisição da linguagem não é um processo simples, e a utilização da linguagem também não o vem a ser, implica na ação conjunta de diferentes processos, tais como intenção e formulação, donde as lacunas na aprendizagem. A aprendizagem da linguagem é complexa e supõe mais que sons, palavras e frases; supõe a aquisição de forma integrada de, pelo menos, três componentes: forma, conteúdo e uso.

A aprendizagem das formas da linguagem (Coll et al., 1995) inclui a aprendizagem da fonologia em seus aspectos segmentais como fonemas e sílabas e aspectos supra-segmentais como entonação, acento e pausa; da morfologia, que inclui o léxico, seja de palavras com seu conteúdo como os verbos, seja de palavras funcionais como os pronomes, seja de substantivos ou relacionais; e da sintaxe que supõe a aprendizagem da ordem das palavras. O outro componente é o conteúdo ou aspectos semânticos da linguagem. Aprender semântica implica em conhecer os “objetos” e a relação existente entre eles, ou seja, as relações dentro de uma mesma classe ou em classes diferentes, a ação de um sobre o outro, o tempo e o modo da ação, dentre outros. Quanto ao uso da linguagem, que decorre da forma e do conteúdo, dois aspectos são de máxima importância: as intenções e a adaptação ao contexto para se provocar os efeitos ou funções desejadas.

Assim pode-se entender que a criança pensa a linguagem, extrai regularidades, antecipa as intenções, representa a realidade, as necessidades e as próprias representações da linguagem. A linguagem passa a exercer a função de mediadora nos conflitos sócio-cognitivos que potenciam a aprendizagem do uso do próprio instrumento. Dessa forma, é importante considerar que as dificuldades de aprendizagem da linguagem têm a ver com as diferenças individuais na aquisição da linguagem, com variações como cultura, ambiente, nível cognitivo.

## *Escrita*

Quanto às dificuldades e aprendizagem em escrita seu início pode ser constatado por volta dos sete anos, não que tenha surgido nessa idade, mas é no período de alfabetização onde sua manifestação pode ser mais facilmente percebida. Trata-se de uma dificuldade significativa no desenvolvimento das habilidades relacionadas como processo da escrita. Deve-se excluir os casos de deficiência mental, *déficits* visuais e auditivos, escolarização inadequada ou insuficiente.

As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por: confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, transposição de letras, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, entre outros. Essa dificuldade pode se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. A escrita vai exigir vários anos de escolaridade para sua aprendizagem.

Escrever supõe tomadas de decisões acerca do que está escrito, como é escrito, que letras devem ser empregadas. Antes de se escrever algo é preciso ter em mente o que se vai escrever, ocorre a geração da informação, sua organização em um plano coerente, a revisão do que foi escrito. Por exemplo, se alguém pede ao sujeito que escreva a palavra ANIVERSÁRIO houve a geração da informação; a partir daí ele terá que organizar as letras em um plano coerente e depois revisar o que foi escrito. O sujeito tem que lidar com diferenciações e com negações para escrever, ou seja, ele tem que diferenciar os signos entre si e excluir as letras que não devem ser utilizadas. Assim, para escrever a palavra solicitada ele precisa diferenciar as letras dos demais signos e deve determinar quais são as letras que devem ser empregadas.

É um processo que vai se tornando automatizado com o tempo, e essa automatização implica em economia de memória e atenção, simplificando a tarefa. O mesmo se aplica à escrita espontânea. É interessante colocar que a explicação dos processos cognitivos envolvidos na atividade da escrita e seus processos de composição data de 1970, começo dos anos oitenta.

Segundo Hayes e Flower (1980, apud Bermejo e Llera, 1997) o processo da escrita é composto por três processos: o sujeito deve construir a representação mental do que pretende escrever antes da ação, a transformação da representação mental em representação escrita mediante um determinado sistema de convenções lingüísticas e a revisão, ou análise,

da representação escrita. São processos que se tornam extremamente rápidos, embora muito lentos a princípio, devido à automatização.

O que potencialmente pode gerar uma dificuldade de aprendizagem em escrita está relacionado com (Garcia, 1998):

- a) convenções lingüísticas: onde é possível analisar e identificar os problemas relacionados ao conhecimento, e à expressão desse, na escrita, onde a expressão do conhecimento supõe a interação de diferentes processos cognitivos;
- b) integração, ou simultaneidade, das exigências cognitivas com a atividade da escrita: supõe empregar o conhecimento anterior para organizar o conteúdo, avaliar e controlar o resultado e implica em se considerar a escrita como um processo dinâmico que envolve muitos processos cognitivos, tais como conhecimento das unidades significativas e organização do conteúdo, portanto, a dificuldade aqui decorre de uma interferência na relação funcional entre os fatores cognitivos;
- c) sistema de produção semântica e lingüística independente: o processo da escrita precisa do apoio da fala, ou seja, o sujeito com dificuldade de aprendizagem em escrita tem dificuldade na produção escrita sem ajuda externa;
- d) conhecimento do processo da escrita: as dificuldades podem decorrer de um conhecimento insuficiente dos componentes envolvidos no processo da escrita, a saber geração, organização e revisão;
- e) conhecimento dos componentes da linguagem: aqui se enquadram os sinais de pontuação, as construções sintáticas, a estrutura fonológica, as regras ortográficas e gramaticais, a representação da linguagem a nível grafêmico.

Aprender a escrever envolve o domínio do sistema formal da escrita, ou seja, das convenções lingüísticas aceitas pelo idioma (Garcia, 1998). A escrita deve integrar a produtividade (linguagem produzida), sintaxe (correção gramatical) e a relação entre o que é abstrato e o que é concreto (significação). No caso do português, nosso idioma, cuja estrutura gramatical além de ser complexa é cheia de exceções, as dificuldades de aprendizagem em escrita podem decorrer de inúmeras combinações. É importante ressaltar que se o sujeito pode ler uma palavra corretamente não implica que o mesmo possa grafá-la com precisão. Uma coisa é ler e outra coisa é escrever, muito embora as duas atividades se desenvolvam integrando-se.

Os sinais fonéticos têm que corresponder aos sinais gráficos. A escrita envolve a transformação dos sinais fonéticos em sinais gráficos e lhe confere significação. A leitura envolve a decodificação dos sinais gráficos e lhe confere significado. A aprendizagem da leitura constitui uma relação simbólica entre o que se ouve e diz com o que se lê. Contudo, vários fatores podem estar relacionados ao aparecimento, ou agravamento, das dificuldades específicas. Esses fatores podem se manifestar de forma isolada, ou combinada, dependendo da extensão da dificuldade manifestada (Garcia, 1998).

As dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita não podem ser explicadas por uma deficiência mental, nem por uma escolarização insuficiente, nem por uma alteração neurológica. Elas podem ser avaliadas por alterarem o rendimento acadêmico, ocasionando erros que vão desde a soletração até a sintaxe. Esse tipo de dificuldade pode ocorrer concomitantemente com as dificuldades relacionadas à linguagem, à leitura e ao cálculo. O mesmo autor ressalta que a leitura e a escrita, contudo, envolvem processos diferentes; a escrita não é leitura embora envolva habilidades diferentes e relativamente semelhantes. Segundo Garcia (1998) as dificuldades relacionadas à escrita podem ser oriundas de *déficits* no processamento do planejamento da mensagem, ou nos processos de construção sintática, ou nos processos de recuperação de elementos léxicos, tais *déficits* podem ocorrer de forma conjunta ou isolada em determinado contexto.

Esse mesmo autor ainda ressalta problemas como a escrita espelhada, onde o aluno pode apresentar lateralidade deficiente, dislexia, esquema corporal deficitário, ou “não possuir uma representação estável dos traços componentes dos grafemas”; o intercâmbio de letras mostra que o aluno pode apresentar uma representação léxica deficitária, dificuldades na transformação de grafema a fonema, na construção da representação léxica ou na codificação da linguagem. Também levanta algumas possíveis causas para o atraso na escrita tais como o mau funcionamento nos processos léxicos, escolarização inadequada, escassa motivação, rebaixamento intelectual ou ambiente familiar desfavorável.

Os estudantes com dificuldade de aprendizagem podem ter uma disfunção nas habilidades necessárias para uma aprendizagem efetiva: trocas, omissões e transformações da palavra na escrita, problemas na compreensão da leitura, na organização e retenção da informação, na interpretação do material escrito, na integração do conhecimento prévio à informação nova.

A escrita é a forma de linguagem que leva o maior tempo para ser adquirida pelo ser humano (Garcia, 1998). O processo de alfabetização pode levar anos do período de escolarização; no ato da escrita o sujeito coloca em ação inúmeras operações cognitivas: intenção, formulação de idéias, chamada das palavras à consciência (fator semântico), colocação das palavras segundo as regras gramaticais (fator sintático), seqüência das unidades gráficas (relação parte e todo), troca dos símbolos fonéticos pelos símbolos gráficos correspondentes (conversão fonema-grafema). Para essa pesquisa os dois últimos itens são os mais importantes pois a avaliação da escrita se deu em função da não correspondência entre os símbolos fonéticos e os símbolos gráficos (conversão fonema-grafema) e pela alteração da seqüência das unidades gráficas, ou seja, omissão, troca. Ou seja, foi contabilizado como erro a palavra escrita com trocas, com omissões, palavras transformadas.

A escrita, como um processo de *output*, requer a transformação dos sons da fala em equivalentes visuais e simbólicos. O processo da escrita depende da percepção auditiva, da discriminação auditiva, da memória seqüencial e da chamada (*recall*). A escrita é um processo analítico. No ditado ocorre um *input* auditivo, sua análise e um *output* motor que é a escrita propriamente dita; a escrita integra correção gráfica, memória seqüencial e relação abstrato-concreto (significação).

### *Leitura*

A leitura, assim como a escrita, consiste em um conjunto de habilidades complexas, em um processo que requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação. O processo da leitura está relacionado ao reconhecimento das palavras, conhecido como decodificação, e à compreensão daquilo que se reconhece. As dificuldades de aprendizagem em leitura implicam normalmente em uma falha no reconhecimento, ou na compreensão, do material escrito, sendo que o reconhecimento é o mais básico desse processo. Essa dificuldade em estabelecer sentido à mensagem lida pode decorrer do *déficit* na orientação direita-esquerda, na percepção temporal, na organização perceptiva, na coordenação óculo-manual, na discriminação auditiva e visual (fatores psicomotores ou sensoriais); ou pode estar relacionada a uma alteração significativa no processo da leitura, como da aprendizagem no geral (fatores cognitivos), ou pode decorrer de disfunções na lateralização

das funções cerebrais em relação à leitura (fatores neuropsicológicos), dentre outros (Garcia, 1998).

Um fator a se considerar é o processamento da estrutura sintática e semântica das orações; para entender o significado de uma oração é necessário entender a estrutura da mesma, além do significado de cada uma das palavras; é necessário integrar a informação das orações. A capacidade de fazer inferências pode ser especialmente importante quando se processa uma oração ou uma maior proporção de texto, porque para se compreender um texto, ou uma fala, é necessário recorrer a elementos do conhecimento que não foram explicitamente mencionados. Esses são alguns fatores que podem atuar no aparecimento das dificuldades de aprendizagem da leitura.

Assim, há diferentes níveis onde é possível a ocorrência das dificuldades de aprendizagem da leitura: na conversão da letra em som, na fluidez da leitura, compreensão do que se lê. Várias operações cognitivas estão relacionadas ao processo da leitura: reconhecimento das palavras, associação do significado ao significante, integração das informações em um todo coerente.

Dessa forma é possível encontrar sujeitos que têm dificuldade em reconhecer as palavras, aqueles que têm dificuldade em compreender o que lêem, aqueles que têm dificuldade em integrar as informações ou de retirar informações da mensagem, aqueles que lêem bem mas não compreendem o que acabaram de ler, ou seja, podem ler BOLA mas não associam o significado ao significante.

Para ler é necessário transformar uma seqüência de grafemas em um todo coerente, assim é preciso unir cri-an-ças em crianças, integrando a informação em um todo coerente. O mesmo ocorre ao nível das palavras. É preciso integrar em um todo as palavras “Um-menino-esqueceu-seu-tambor-no-mato.” em “Um menino esqueceu seu tambor no mato.” e daí ser capaz de ordenar as informações de forma coerente.

Existem vários caminhos para ler (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000). Pode-se recorrer ao caminho fonológico transformando palavras escritas em fala antes de reconhecê-las, transformando signos ortográficos em sons e sons em uma palavra completa para reconhecê-la e lhe atribuir significado. O outro caminho, léxico, consiste no reconhecimento imediato da palavra. Pode-se pressupor que cinco fases constituem o processo da leitura: decodificação de letras e palavras, identificação, correspondência

símbolo-som, integração por análise e síntese dessa correspondência e significação que envolve a compreensão e dá sentido às palavras, cada qual constituindo um ponto de análise na investigação das dificuldades de aprendizagem da leitura.

Para se extrair idéias e informações de um texto o sujeito precisa ativar muitos processos cognitivos, dos quais a decodificação é apenas mais um deles, embora uma decodificação pobre leva a uma compreensão pobre (Smiley et al., 1977; Curtis, 1980, apud Dockrell e McShane, 1997). De igual modo, uma boa decodificação não é a garantia de uma compreensão. Uma possível interpretação para esse problema é que uma decodificação lenta pode ser um obstáculo no processo da compreensão da leitura, pois devido ao seu reconhecimento lento a memória de trabalho passa a trabalhar com uma capacidade limitada.

Outro fator a se considerar é a estrutura sintática e semântica das frases (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000). Já foi tratado que para que se extraia uma informação de uma frase é necessário compreender a estrutura da mesma além do significado de cada palavra. Os sujeitos que apresentam esse tipo de dificuldade tendem a ler palavra por palavra, de modo que sua leitura fica restrita ao reconhecimento e o significado fica em segundo plano. Dessa forma a informação a ser retirada pela leitura fica fragmentada, impossível de ser reconstituída de maneira significativa. O sujeito reconhece as palavras mas tem dificuldade em coordenar a informação em um todo coerente.

Outro fator é integração das informações entre as frases e esse fator tem a ver com a capacidade de fazer inferências, recorrendo a elementos mencionados anteriormente (idem). Dessa forma é preciso perceber a função das palavras no texto, por exemplo, os pronomes pessoais estarão substituindo o sujeito da ação, que os pronomes possessivos estão apontando o sujeito da posse. Se o sujeito apresenta dificuldade em integrar os significados nas frases, e no texto como um todo, a informação nesse caso também vai apresentar falhas ao ser reconstituída e a mensagem perderá seu sentido.

As estratégias que o sujeito utiliza na leitura também podem influenciar na compreensão da leitura. Se o sujeito é capaz de detectar a existência de um problema pode agir na busca de solucioná-lo. Assim, a leitura passa a transcorrer de maneira mais eficaz. Os sujeitos com dificuldade de aprendizagem em leitura não têm facilidade em detectar um problema na compreensão do que estão lendo, simplesmente continuam decodificando.

Como a escrita, a dificuldade de aprendizagem na leitura pode decorrer de fatores cognitivos, neuropsicológicos, sensoriais, entre outros ou pode estar relacionada ao processamento da informação. Então, levando-se em conta que a leitura ativa diversos processos cognitivos, pode-se pressupor que as dificuldades de aprendizagem na leitura decorrem de *déficits* nos processos perceptivos, nos processos léxicos ou de reconhecimento das palavras, nos processos sintáticos e semânticos. Assim o aluno não pode coordenar os elementos léxicos na estrutura sintática e dar-lhe um sentido.

Segundo (Garcia, 1998) as dificuldades de aprendizagem na leitura podem ser caracterizadas por dificuldades relacionadas às tarefas que implicam na leitura, por transtornos nas habilidades leitoras causados por déficits motivacionais, culturais, econômicos. A mesma questão é pontuada de modo semelhante, mas com diferenças relevantes por Fonseca (1995). Para esse autor a leitura é uma atividade extremamente complexa e que envolve diversos processos como linguagem, psicomotricidade, percepção auditiva e visual, comportamento emocional, cultura, nível sócio-econômico e outros.

Dessa forma é natural que os aspectos relacionados a esse tipo de dificuldade sejam variados e se permitam ser analisados sob diferentes aspectos. Garcia (1998) pontua a leitura como uma conexão entre formas escritas de linguagem e seus significados, tratando-se de um processo de decodificação dos símbolos expressos para traduzi-los em termos de linguagem falada ou em termos de significação lingüística.

O autor (Garcia, 1998) defende que o processo da leitura possui propriedades tais como: envolve a integração de processos sensoriais, perceptivos, imagéticos, memória, simbolização e conceituação. Para ele esses processos são interdependentes, acontecem segundo uma hierarquia de complexidade crescente, exige auto-regulação e controle, intercâmbio com o exterior. O processo da leitura, em sua opinião, envolve também equilíbrio, adaptabilidade e uma finalidade. Com base nesses dados o autor afirma as diversas dificuldades do processo para no desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, sendo frustrante na medida que o mesmo encontra dificuldade para reter ou relembrar o significado das palavras ou mesmo das letras, na velocidade da decodificação, na integração e na compreensão das informações – é como se cada palavra fosse lida como na primeira vez.

Fonseca (1998, p.214) faz as seguintes colocações com relação à leitura e à escrita:

“... o aspecto relativo à linguagem escrita (leitura) está significativamente relacionado com o aspecto expressivo (escrita), dialeticamente dependentes da função verbal que integra os equivalentes auditivo-visuais (escrita) com os visuoauditivos (leitura).”

### *Cosiderações*

Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. A consciência sintática se refere à capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pela representação das palavras, e dessas no seu contexto. A consciência fonológica se refere à capacidade de manipular as subunidades da linguagem falada, ou seja, fonemas e palavras. A falta de consciência fonológica pode contribuir para uma vagarosa aquisição da habilidade de reconhecer palavras (Santos, 1998).

Fica claro que o processo da escrita, como o da leitura, está longe de ser simples. São processos marcados por constantes construções, projeções, retroações, correções e revisões. A leitura é uma maneira particular de decodificar a linguagem e a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem; no começo a criança pode acompanhar os sinais que vão representar seu próprio nome. Se considerarmos o fato de que o sujeito é ativo no que se refere à sua aprendizagem, e que o mesmo age por diferenciações e negações, as propriedades da escrita serão observáveis para o sujeito. O desenvolvimento da escrita, como da leitura, não é linear, se dá de forma cíclica juntando um conhecimento prévio a um conhecimento novo e corrigindo os erros.

Muitas dificuldades de aprendizagem em escrita foram atribuídas à fala e ao mito de que escreve bem quem fala bem, é preciso pronunciar bem as palavras. O que ocorre é que a escrita não é uma transcrição da fala e a criança é capaz de distinguir os fonemas entre si. O sujeito é o centro do processo da aprendizagem e é preciso ensiná-lo a construir e organizar seu conhecimento.

Afirma Ferreiro et al. (1991, pp. 29): “Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo o seu nível de desenvolvimento).” Pode-se ponderar se as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita não são decorrentes de uma prática de ensino que passa longe dessa afirmação, para transmitir um

conteúdo sistematizado e estagnado. Assim, para compreender os mecanismos da leitura e da escrita, e construir as mesmas, o sujeito precisa compreender as suas leis de composição e como pode construir e reconstruir a linguagem através desses mecanismos.

### III – AS PESQUISAS NA LEITURA E NA ESCRITA

A questão da leitura e da escrita, bem como os aspectos que podem originar as dificuldades relacionadas à essas habilidades, vem sendo estudada há vários anos. É possível encontrar um material rico e diversificado sobre leitura, escrita, dificuldades de aprendizagem relacionadas a ambas, contudo poucos trabalhos abordam a leitura e a escrita de forma conjunta.

Apesar disso, o tema é polêmico e pode-se encontrar diversas linhas de interpretação a cerca do que é a leitura e de como ela ocorre, o que é compreensão de leitura e quais são os problemas relacionados à leitura e quais são os problemas relacionados à escrita. O problema tem sido abordado pela metodologia de ensino, dificuldade de aprendizagem, instrumentos de avaliação e de intervenção. Entre esses instrumentos pode-se encontrar a técnica cloze (cloze procedure) que visa avaliar o índice de inteligibilidade de um texto ou a compreensão da leitura, segundo a mesma técnica.

#### *Leitura e escrita – pesquisas empíricas*

Em uma abordagem do assunto Carraher et al. (1983a) aponta o realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura e sugere a existência de dois tipos de leitura: um que se apóia na memorização da correspondência entre grafema e fonema e outro que se apóia na verdadeira compreensão entre a palavra falada e a palavra escrita. O processo da leitura e sua importância, bem como o que o processo da leitura envolve foi alvo de estudo por Brandão (1992). A dificuldade na compreensão dos textos e uma proposta de remediação da leitura embasada na instrução de se fazer a imagem mental das histórias ouvidas foi o tema de estudo de Dias et al. (1995). Os fatores da compreensão na leitura como características do texto, momento histórico em que o texto foi produzido, as

características do leitor, o momento histórico em que o texto é lido, o papel do texto, o papel do leitor foram estudados por Leffa (1999).

A conexão escrever para ler e seus efeitos na compreensão da leitura foi o objetivo da pesquisa de Whyte (1985). A pesquisa e a observação indicaram que há uma conexão entre leitura e escrita. A autora afirma que teóricos cognitivistas acreditam que a leitura e a escrita envolvem estruturas similares e que muitos pedagogos defendem o ensino da leitura e da escrita de modo conjunto e contextualizado.

Quatro instrumentos psicométricos de avaliação da prontidão para a leitura e da escrita, teste metropolitano de prontidão (tmp), teste diagnóstico das habilidades do pré-escolar (dhp), teste de prontidão para a leitura (tpl) e o instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização (iar) foram estudados por Oliveira (1986). A autora conclui que se faz necessário a elaboração de um novo instrumento de avaliação da leitura e da escrita.

Os fatores subjacentes às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas por 19 alunos de ambos os sexos, com idades entre 9 e 13 anos e que cursavam da primeira à quinta série do ensino fundamental na região de Londrina, foram o tema do trabalho doutorado de Tiosso (1989). A autora submeteu a amostra a avaliações realizadas por uma equipe multidisciplinar. Os resultados mostraram que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não estavam, obrigatoriamente, relacionados com o potencial intelectual deficiente, assim como os achados neurológicos não justificavam tais dificuldades.

A questão da leitura por uma perspectiva psicopedagógica foi o trabalho de Barone (1990) e a autora pretendia desvelar o sentido inconsciente da dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita de uma criança, bem como estudar a complexa rede de relações do aluno com as tarefas e com o experimentador. O sujeito foi um menino de 7 anos e 3 meses com dificuldades emocionais, de linguagem, psicomotoras, defasagem no raciocínio lógico e hipotonia. O método consistia em atividades de leitura e escrita a partir de desenhos, histórias contadas pelo sujeito e textos literários associados a uma intervenção psicopedagógica. O progresso alcançado pelo sujeito atesta o sucesso da intervenção psicopedagógica.

A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita foi o objetivo da pesquisa de Cardoso-Martins (1991). A autora investigou a relação entre a consciência fonológica e o progresso inicial na aprendizagem da escrita do português; fizeram parte da pesquisa 32 sujeitos alfabetizados pelo método fonético e 26 sujeitos alfabetizados pelo método silábico, que foram divididos em dois grupos. Os sujeitos, todos de classes populares, foram divididos em dois grupos, segundo o método de alfabetização, e avaliados pelo desenvolvimento intelectual, pela consciência fonológica, e pela aprendizagem da leitura e da escrita de modo individual. Os resultados mostraram que, de modo geral, as variações na consciência fonológica correlacionam-se com as variações na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na literatura é possível encontrar autores pesquisando a leitura e a escrita sob diferentes enfoques. Vellutino (1991) pesquisou o processo de aquisição da leitura enfocando o papel da identificação da palavra no contexto, a importância da conexão contexto e decodificação e a relação código e fonema na aprendizagem da leitura; seus resultados apontam a importância de um trabalho de instrução de leitura. As estratégias de leitura de estudantes adultos foi o objeto de estudo de Bell et al. (1994); a autora enfocou o processamento da informação e a compreensão oral e escrita. Hiebert (1999) avaliou diversos tipos de textos usados na alfabetização e no início do trabalho de formação de leitores e as tarefas propostas aos alunos. A questão da leitura e da escrita aparece relacionada à dificuldade de aprendizagem nos trabalhos de Thomas et al. (1987), Berninger e Whitaker (1995), Marosi et al. (1995).

As relações entre a linguagem oral e escrita foram pesquisadas por Johnson (1993) através do uso de notas e estudos clínicos que identificaram muitas relações entre os vários processos da leitura e da escrita. A autora considerou os processos da linguagem receptiva e expressiva, incluindo discriminação fonética, consciência fonológica, compreensão acústica (escrita), recuperação de palavras, sintaxe, formulação, habilitação metalingüística e os déficits na leitura e na escrita.

Um grupo de professores da Universidade Estadual de Campinas, a saber Oliveira et al. (1994) pesquisou os fatores que poderiam explicar o desempenho de crianças em um ditado. Participaram da pesquisa 30 alunos da 2ª série de uma escola da periferia da cidade de Campinas; as crianças passaram por um processo de ensino com base nas idéias de

Emília Ferreiro e eram consideradas crianças problema por seus professores. As crianças foram avaliadas em diferentes aspectos: desempenho em três ditados, tendência operatória, tendência criativa, psicomotricidade, leitura e compreensão da leitura. O grupo foi estabelecido pela mediana (fortes e fracos) de acordo com a somatória dos erros no ditado.

Uma análise das interações professor-aluno em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita foi o tema da tese de doutorado de Maciel (1996). Seu trabalho contribui para o desenvolvimento metodológico de procedimento de investigação voltados para a descrição e compreensão dos processos construtivos da leitura e escrita que ocorrem entre uma professora e uma criança com história de atraso no desenvolvimento, em um ambiente estruturado e mediado por objetivos bem definidos. A autora discute os modos como a professora organiza e articula as atividades em função das suas estruturas de objetivo e as da criança.

Um estudo sobre a capacidade de compreensão através de questões de múltipla escolha, questões abertas e resumo foi proposto por Vieira (1998). Os textos selecionados eram narrativos, explicativos e argumentativos; os sujeitos, 32 crianças com idades entre sete e dez anos, de ambos os sexos e de classes sociais diferentes, fizeram as tarefas propostas coletivamente e durante as aulas. Os resultados, submetidos a uma análise de variância, mostraram que os desempenhos aumentaram significativamente em função da escolaridade e que os alunos da classe social mais favorecida obtiveram os melhores resultados.

Um estudo longitudinal envolvendo a leitura e sua compreensão foi desenvolvido por Moore (1998) com 121 crianças de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries da Austrália e Nova Zelândia. O estudo comparou a leitura por idade e pelo tempo de escola. Suas performances foram avaliadas por meio de dois instrumentos e os resultados evidenciaram o progresso que o grupo, após sessões de ensino e treinamento de leitura, alcançou.

A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares foi o tema da tese de doutorado de Sawaya (1999). O objetivo desse trabalho foi contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem a alfabetização das crianças de classes populares no Brasil. A análise das informações obtidas nas pesquisas e as contribuições teóricas trazidas pelos trabalhos dos autores estrangeiros sobre a leitura e a escrita permitiram que a autora problematizasse as afirmações sobre a

ausência de leitura e escrita nos meios populares e suas supostas conseqüências cognitivas, que não se reduzem às formas gráficas e ao texto escrito. A autora aponta também que as classes populares se relacionam com os textos escritos mas não fazem deles os mesmos usos, e nem estabelecem com eles as mesmas relações, que os grupos letrados.

Um outro estudo dentro desta mesma questão foi desenvolvido por Capellini et al. (2000) e teve como objetivo avaliar a consciência fonológica de crianças com distúrbio específico de leitura e de escrita. Os sujeitos freqüentavam da 2ª a 4ª séries de um escola pública e foram divididos em três grupos: crianças com história de fracasso escolar, crianças com distúrbios específicos de leitura e de escrita e crianças com distúrbio de aprendizagem e sinal neurológico de lateralidade não definida. Foram usados testes de avaliação fonoaudiológica, de avaliação neurológica e inteligência, provas de leitura e escrita. Os resultados mostraram que as crianças com história de fracasso escolar apresentaram nível de leitura ortográfico, nível intelectual superior médio e bom nível de consciência fonológica. As autoras concluíram que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre concomitantemente com o processo de aprendizado da leitura.

A leitura aparece envolvida nos mais diversos temas de pesquisa tais como programas de remediação (Goodwin, 1996; Denton, 1997; Longo, 1997; Ediger, 1997; Kane et al., 1997; Batjes et al., 1997; Hiebert, 1999), dificuldades na leitura (Bigenho, 1997; Lyon et al., 1998), o trabalho do professor no ensino da leitura (Denton, 1998), a leitura e seu contexto (Kang, 1999), a transição de leitura oral para leitura silenciosa (Kragler, 1995) entre outros.

#### *Compreensão da leitura e mensurações - instrumentos*

Em 1953 Taylor publica um novo instrumento de mensuração da inteligibilidade de um texto, denominado Técnica Cloze (Cloze Procedure). Esta técnica consistiu na retirada sistemática de cada enésima palavra da mensagem, cuja dificuldade pretendia-se avaliar. A maior ou menor facilidade que o leitor encontrou para reconstruir a mensagem mutilada fornece um índice da inteligibilidade do texto e da habilidade de compreensão da leitura.

Essa perspectiva engloba aspectos que haviam sido investigados isoladamente, e o faz por meio de um procedimento simples, flexível e que não requer uma elaboração estatística sofisticada nem coloca intermediários entre o leitor e o texto, porque o texto é o

próprio teste. O autor ainda elaborou diferentes testes, retirando respectivamente cada 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> palavra de uma passagem e obteve resultados similares, não sendo controladas experimentalmente as distâncias mínima e ótima entre cada lacuna.

Quando Taylor (1953) propôs a técnica cloze mostrou que o sistema de eliminação das palavras, baixa (10%) ou alta (20%), não fazia diferença; a suposição básica era a de que, se um número suficiente de palavras fosse eliminado, todas as categorias de palavras seriam eliminadas. O resultado do teste é representado pelo número de palavras que o aluno consegue “adivinhar” corretamente.

O autor comparou os resultados de testes considerando a palavra exata e sinônimos. Ele concluiu que o problema do uso de sinônimos está na análise discriminatória e que a aceitação dos sinônimos dificulta a correção e não melhora a precisão da medida.

A técnica avalia o nível funcional da compreensão da leitura, como um instrumento específico surgido do próprio texto. A vantagem dessa técnica, como meio de avaliação da compreensão da leitura, pode ser definida pelo fato do leitor contar com o contexto como único apoio e não se correr o risco de que ele use palavras chaves da pergunta para adivinhar a resposta, evitando a utilização de perguntas cuja compreensão pode ser mais difícil do que a própria leitura. A técnica serve ainda como um meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, ao permitir ao aluno adivinhar as palavras que se encontram omitidas no texto, graças ao seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e de seus conhecimentos anteriores acerca do conteúdo do texto.

Existem pesquisas ligadas à validação do instrumento, relacionadas à compreensão e à inteligibilidade (Garrido, 1979; Carelli, 1992), ligadas à intervenção e ao processo de remediação da leitura (Marini, 1980; Santos, 1981; Braga, 1986) entre muitos outros temas.

Dois estudos foram conduzidos por Rankin (1970) com o objetivo de verificar o uso da técnica cloze na determinação do grau de interpretação, ou escores de inteligibilidade. Um primeiro estudo comparou os escores da escala de Bormuth com a fórmula de inteligibilidade Fry and Dale-Chall. Em um segundo estudo foi usado um método criado pelo autor, o qual concluiu que a avaliação da inteligibilidade pode ser válida com um pequeno grupo de sujeitos.

O cloze aparece em diversas pesquisas e relacionado aos mais diversos temas. Em sua pesquisa Haugh (1975) utilizou o cloze como um instrumento de avaliação da

inteligibilidade do material a ser lido pelo aluno; Bennett (1967) utilizou o mesmo instrumento visando uma possível aplicação no estudo do desvio das funções da linguagem. Em 1968 Weintraub pesquisou os estudos que utilizavam o cloze e concluiu que o método é seguro na avaliação da leitura e da inteligibilidade do material a ser lido, determinando o grau de dificuldade da leitura. Em seu trabalho Jongsma (1980) concluiu que o cloze é um instrumento válido para avaliar a habilidade da leitura e o nível de compreensão da leitura. Outro aspecto investigado foi a determinação do nível de instrução com a utilização da técnica cloze (Pollock, 1974).

O cloze foi associado a um ditado para avaliar a inteligência e o desenvolvimento em linguagem. O autor investigou o nível de proficiência na língua nativa e em uma segunda língua (Stump, 1977). Uma comparação da habilidade de alunos das primeiras séries foi desenvolvida por Froese (1983); o autor examinou a passagem da escrita dirigida (ditado) para a escrita independente e encontrou pequenas diferenças nos modos de expressão. O estudo investigou a linguagem em termos qualitativos. Os efeitos do conhecimento prévio na leitura de um material na técnica cloze foi o estudo de Reutzel e Morgan (1990) e os autores concluíram que os dados encontrados são significativos, exceto nas tarefas onde o cloze avalia a coesão dos textos. Pico (1990) utilizou a leitura, um texto em cloze e um ditado para avaliar a compreensão em alunos estrangeiros.

Em outra pesquisa o cloze parece relacionado ao trabalho em grupo, como um instrumento de desafio na instrução e como um possível substituto aos testes padrões. A autora, Rosenkranz (1975) investigou a eficácia do cloze na avaliação da habilidade de leitura em um programa de educação fundamental para adultos, bem como a inteligibilidade do material de leitura do mesmo programa.

As respostas incorretas no teste cloze foram comparadas em relação à habilidade de leitura por Pacheco (1979). O autor avaliou 410 alunos e considerou seis tipos de respostas consideradas incorretas: sinônimo, sintaticamente aceitável mas semanticamente inaceitável, sintática e semanticamente inaceitáveis, sintática e semanticamente aceitáveis pela idéia, gíria ou resposta incompleta. O autor examinou os erros e não os considerou significantes na determinação da habilidade de leitura.

O teste em cloze também foi o tema de estudo de Garrido (1979); a autora faz uma análise dos conceitos inteligibilidade dos textos, compreensão de leitura, dos tipos de teste

em cloze, do critério de correção dos testes, das escalas de pontuação, do tamanho das lacunas. É um trabalho didático que visa explicar o que vem a ser a técnica cloze e sua importância na avaliação da compreensão da leitura. Participaram da pesquisa alunos da 6ª série de uma escola da periferia da cidade de São Paulo, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos, que responderam a 3 testes do tipo cloze. A autora conclui que o critério de inteligibilidade está relacionado ao conhecimento prévio da mensagem e que a técnica cloze apresentou índices de confiabilidade, embora tenha se mostrado sensível e variável ao tamanho da sentença.

Um outro estudo, conduzido por Kirkwood (1980), apresenta o uso do teste cloze como um método para avaliar a habilidade de leitura dos alunos e a inteligibilidade dos textos usados nas salas de aula e conclui que os textos são muito difíceis para os alunos, especialmente para aqueles que apresentaram um baixo nível de habilidade na leitura.

O processo de compreensão da leitura é abordado por Guszak e Hoffman (1980) por duas perspectivas diferentes: um processo no qual se descreve as teorias mencionadas à estrutura do conhecimento, como esse conhecimento pode ser armazenado e como esse conhecimento interage com as estruturas do sujeito para gerar o conhecimento; e um produto no qual o processo de compreensão é descrito como resultado da leitura proficiente.

Em sua dissertação de mestrado Marini (1980) compara a eficiência da técnica cloze e do curso programado individualizado (CPI) em um programa de remediação da compreensão. A autora dividiu, em um primeiro estudo, 18 sujeitos da 5ª série do 1º grau em três grupos a saber: grupo cloze de leitura, grupo de curso programado e grupo de controle. Tanto no pré-teste como no pós-teste os sujeitos deveriam ler um texto de ciências e um texto de português em cloze. Nos grupos de curso programado e cloze de leitura foram aplicados 10 textos de português e no grupo controle as técnicas convencionais de ensino. Os textos aplicados foram sorteados de livros da 5ª série. Em um segundo estudo 56 alunos, da 4ª à 7ª série, foram distribuídos em grupos de 14 alunos e deveriam ler os textos utilizados para o pré e pós-teste do primeiro estudo. A autora verificou a superioridade da técnica cloze sobre o CPI e concluiu que ambas técnicas permitem o progresso nas habilidades de leitura compreensiva mas o material de leitura dos dois estudos se mostrou pouco inteligível aos alunos da 5ª série, dentro das características dos sujeitos amostrados.

Uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adolescentes foi o tema da pesquisa de Santos (1981). A autora, utilizou o cloze com o objetivo de testar a eficácia de um sistema motivacional no estabelecimento de hábitos de leitura e compreensão de texto, bem como um parâmetro para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Considerando a importância da leitura como instrumental de trabalho do aluno, apresenta algumas propostas de programas que visam o desenvolvimento da compreensão da leitura e, dentre essas propostas, a autora cita a técnica cloze como um instrumento que encoraja o leitor a exercer um papel mais ativo e consciente durante o processo da leitura tornando-o mais capaz de controlar o próprio processo de compreensão. Carelli (1992) utilizou o cloze com o objetivo de testar a eficiência dos programas de remediação e desenvolvimento da leitura, a criticidade, e os efeitos sobre as atitudes e a leitura em geral.

A técnica de avaliação da compreensão com o cloze foi estudada por Levenston (1982). O autor avaliou a habilidade de leitura considerando o microcontexto e o macrocontexto e concluiu que o instrumento é importante no ensino da técnica da compreensão da leitura.

A questão da escrita também é abordada sob diferentes enfoques. Aparece relacionada à dificuldade (Faulkner,1975; Clow et al.,1975; Johnson, 1977; Deffenbaugh, 1977; Usova,1978), relacionada ao diagnóstico de crianças com problemas educacionais (Vinsonhaler, 1982).

Um outro pesquisador, Scott (1983), adverte que embora alguns leitores possam reconhecer e compreender todas as palavras de um texto, esse fato não lhe garante capacidade de compreensão satisfatória do texto como um todo. É preciso que o leitor disponha de mecanismos que o levem a perceber a coerência entre as palavras e frases, e perceber a coesão entre as frases.

Poucas referências puderam ser encontradas relacionando o cloze à leitura e à escrita em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Contudo o material relacionado somente à leitura ou à escrita é amplo: Jenkins (1983), Fleisher (1983), Graves (1986), Pany et al (1988). Entretanto, embora haja um consenso sobre a relevância da leitura, o mesmo não ocorre em termos de sua conceituação.

No Brasil outro aspecto, a compreensão de leitura, um processo cognitivo de difícil estudo segundo Molina (1984), foi pesquisado pelo desempenho do leitor e pela

inteligibilidade do material de leitura. A autora usou textos em cloze como instrumentos de avaliação de ambos conceitos. Seu estudo explora os aspectos técnicos da técnica, os resultados do nível de compreensão dos leitores e de inteligibilidade do material proposto para leitura. A autora aborda compreensão segundo vários autores que a estudam e avalia o nível de inteligibilidade dos livros didáticos de primeiro e segundo graus.

Os autores sugerem que é preciso estar atento para as operações da linguagem e para as operações racionais implícitas na atividade verbal, bem como para o problema da padronização da eliminação das palavras. Brooks (1971) investigou a relação existente entre o grau de interesse que o leitor atribui a um texto e a compreensão que apresenta em relação ao mesmo. Salzinger, Portnoy e Feldman (1962) concluíram que a eliminação de cada quinta palavra, no teste em cloze, produz ótimos resultados para contextos distribuídos bilateralmente, isto é, com texto procedendo e seguindo as palavras omitidas (Molina, 1984).

Em 1985 Wardell fez uma revisão histórica sobre a técnica cloze. Ele define então o que vem a ser essa técnica, fala de seu uso como instrumento de inteligibilidade e de compreensão da leitura, cita que essa técnica também foi utilizada por psicólogos, mostra como Taylor, seu autor, a introduziu como instrumento de avaliação dos aspectos já mencionados.

Outro trabalho desenvolvido por Braga (1986) analisa a influência de um treino em leitura e escrita utilizando diferentes tipos de estimulação suplementar. A autora utiliza a textos em cloze para estudar as relações entre a leitura e a escrita, aborda questões relativas à forma como foram conduzidos os treinos, faz considerações sobre a linguagem e a produção de texto. A mesma autora (1981) em sua dissertação de mestrado analisa a eficiência dos textos em cloze em dois níveis de linguagem: oral e escrita (compreensão de leitura). Os sujeitos, 12 alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries que apresentavam dificuldades de aprendizagem, foram divididos em dois grupos (G1 e G2) e submetidos a pré e pós-testes no desempenho: verbal, descrição, leitura oral e compreensão de leitura por meio da técnica cloze. Foram realizadas sessões de treino segundo as situações experimentais: correção oral com o experimentador, correção com leitura silenciosa individual, dois textos para leitura oral, 17 textos preparados segundo a técnica cloze. Os resultados mostraram que não houve um ganho significativo em função dos treinos realizados, embora um ganho qualitativo nas

respostas pudesse ser observado, e que houve uma generalização da escrita. A autora propõe uma seqüência de treino com textos em cloze, respeitando-se o dimensionamento adequado das variáveis manipuladas.

Outro aspecto interessante, como o leitor entende o texto a partir dos significados construídos e reconstruídos, foi o tema da pesquisa de Hittleman (1988 apud Hayes, 1991). O autor defende a idéia de que este entendimento está vinculado aos seus conhecimentos e experiências prévias, sua maturidade e sua proficiência no uso da linguagem.

Um grupo de professores utilizou o cloze para avaliar a inteligibilidade do material de leitura e concluiu que o cloze não mostra a habilidade de leitura se os alunos não estiverem interessados pela leitura do texto e recomendam que o texto esteja de acordo com o nível do leitor para que o mesmo possa aprender com a leitura sem se frustrar (Allison et al., 1995).

O teste em cloze é aquele onde cada enésima palavra, usualmente a quinta ou a sétima, é suprimida no texto. O inventor dessa técnica era um jornalista que propunha um instrumento para avaliar a inteligibilidade dos textos; desde então o cloze tem sido usado com uma variedade de propostas: para avaliar a habilidade de leitura (Anderson, 1971, apud Trollope, 1995), para avaliar a habilidade de escrever (Fotos, 1991, apud Trollope, 1995); entre outras. No geral, a afirmação da capacidade do cloze foi embasada na correlação com outros instrumentos e um alto índice de correlação pode ser encontrado usando testes como ditado, leitura, escrita, compreensão auditiva, testes de vocabulário. Fica evidente a idéia de que o cloze não está avaliando apenas uma habilidade, mas uma proficiência geral na linguagem (Hinofotis, 1987, apud Trollope, 1995).

Um outro estudo foi conduzido por Bower e Gonzales (1998). As autoras pesquisaram três áreas da leitura em estudantes universitários: a conexão entre a leitura e a escrita, instrumentos de avaliação. O estudo envolveu a conexão leitura-escrita, avaliação da leitura por meio de testes de múltipla escolha, cloze e testes de vocabulário e os resultados apontaram a instrução na leitura como um importante componente no desenvolvimento acadêmico.

O cloze também foi utilizado como um instrumento de avaliação embasado na pesquisa da prática da interpretação e no levantamento do vocabulário dos estudantes. Bader (1998) desenvolveu um guia dividido em três partes; na primeira parte discute o

vocabulário e seu desenvolvimento, na segunda parte o autor discute a preparação para o uso desse vocabulário e finalmente na terceira parte o autor propõe uma bateria de testes, com dificuldades graduadas, onde o autor sugere a avaliação do vocabulário e da escrita.

Um outro trabalho relacionado ao cloze foi desenvolvido por Joly (1999). A autora comparou o uso de programas educacionais por computador ao ensino tradicional de leitura e escrita; participaram desta pesquisa 80 alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental divididos, por série, em grupo experimental e grupo controle. Os objetivos desse trabalho foram avaliar a influência da criatividade sobre o desempenho dos sujeitos em leitura e escrita, bem como analisar o efeito dos programas de treino sobre o desempenho dos sujeitos e verificar a influência do nível de escolaridade sobre o desempenho da leitura e escrita criativas. A análise dos resultados mostrou que a técnica cloze, independente de ser utilizada no modo convencional ou através do computador, mostrou-se motivadora e efetiva para promover a compreensão crítica e criativa e que o programa de escrita através do computador revelou-se significativamente superior ao convencional para incrementar a escrita criativa.

O uso do cloze como um instrumento para encorajar o aluno a buscar novas informações no texto foi o tema da pesquisa de Weldon (1999). O autor aplicou o instrumento em classes do ensino médio e sua proposta consistia em suprimir palavras específicas do texto, o que incluía conceitos. Os dados apontaram que o uso do cloze aumentou o interesse dos alunos para completar a leitura e serviu como um guia para a leitura.

Segundo Hines e Warren (apud Santos, 1981) o termo “cloze” é derivado do conceito de “closure” (fechamento); a idéia é completar de maneira lógica com base nas idéias passadas ou na intuição. Desde que foi introduzida essa técnica tem sido utilizada como material textual para ensino ou para testagem da legibilidade, ou estabelecer relações, entre a compreensão oral e escrita (Braga, 1986, Tiosso, 1989; Maciel, 1996). É também utilizada para avaliar a influência da posição sintática das palavras numa sentença e o uso de pistas do contexto para determinar as características lingüísticas em sujeitos portadores de distúrbios físicos, mentais ou psicológicos; vale ressaltar que a técnica também é empregada em programas de remediação da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem (Joly, 1999; Sawaya, 1999).

O tema é polêmico e existem diversas linhas de interpretação e análise do problema, mostrando a heterogeneidade das dificuldades relacionadas à aprendizagem. Fica claro em muitas pesquisas que para se diagnosticar uma dificuldade qualquer é necessário fazer uma ampla investigação de todas as variáveis que podem compor o caso, e que as dificuldades relacionadas à leitura não formam um grupo isolado.

#### **IV – DELINEAMENTO DA PESQUISA**

A quantidade de pesquisas dedicadas ao estudo da leitura é superior ao número encontrado de pesquisas sobre a escrita, levando a crer que o processo da escrita tem sido relativamente negligenciado pelos pesquisadores. A maior parte das pesquisas realizadas sobre a escrita concentra-se na ortografia, isto é, sobre a capacidade de recordar e reproduzir cadeias de letras aceitas como ortografia correta de determinada palavra. Poucos estudos procuram relacionar a leitura à escrita de forma conjunta.

Devido ao número restrito de pesquisas relacionadas à leitura e à escrita é que esse trabalho se torna relevante.

##### *Objetivo*

Esse trabalho tem como objetivo:

- a) Estudar as relações entre o gênero, a idade, níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita e a compreensão de leitura em alunos de segunda e terceira séries.

##### *Sujeitos e entorno*

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da periferia de Poços de Caldas, cujo nível sócio-econômico é baixo. É um bairro antigo na cidade e possui fábricas, parques, muitas lojas, pontos comerciais. Nesse mesmo bairro funcionam quatro creches e sete escolas municipais.

Dentro dessa realidade encontra-se os mais diversos tipos de famílias: famílias tradicionais, famílias com pais separados, netos criados por avós, irmãos criando irmãos. Pode-se encontrar muitas famílias interessadas no desenvolvimento do aluno e encontrar famílias que não comparecem à escola e não participam da vida escolar do aluno. Nas

salas de aula pode-se perceber alunos que estão completamente fora de sua faixa etária, na maioria das vezes por reprovações.

Constata-se também uma ação pedagógica reprodutora, que dá ênfase à transmissão de conhecimentos, que procura um sujeito passivo negligenciando a experiência pessoal e o seu universo cultural. As condições sociais, que não deveriam limitar a aquisição cultural dessa população e o seu desenvolvimento cognitivo, podem ser fatores determinantes do fracasso escolar dentro da instituição.

É uma escola pequena, pobre, com poucos recursos audiovisuais e com um grande número de professores que possuem somente o curso de magistério. Muitos professores estão em final de carreira e não mostram interesse em cursos de aperfeiçoamento. É uma escola que atende apenas ao ensino fundamental. O espaço físico é bastante limitado, as salas de aula são pequenas e escuras, as carteiras ficam sempre muito próximas e quase não há possibilidade de se trabalhar em grupo. Essa escola foi escolhida devido à facilidade de contato com a direção e pelo interesse da mesma em que a pesquisa fosse realizada nesse local.

Nas salas era notório o número de alunos repetentes, ou multirrepetentes, alunos excepcionais, histórico de dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento; evasão escolar, desinteresse e notas baixas. No geral são alunos que, pela manhã, freqüentam um programa da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas (RECRANÇA) onde dispõem de aulas de trabalhos manuais, reforço escolar e outros.

Os alunos da segunda série estavam agrupados em quatro turmas; os da terceira série também se encontravam divididos em quatro turmas e, segundo a direção da escola, as turmas eram homogêneas. Participaram desta pesquisa 194 alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série, a saber 49 meninas e 52 meninos com idades compreendidas entre 7 e 16 anos de idade na segunda série e 47 meninas e 46 meninos com idades compreendidas entre 7 e 18 anos de idade na terceira série.

Para efeito de análise formou-se dois grupos etários para ambas as séries. Na segunda série, a) o grupo dos mais novos, com 7 e 8 anos de idade e b) os mais velhos, com idades compreendidas entre 9 e 16 anos. Na terceira série, a) o grupo de alunos mais novos, cujas idades estavam compreendidas entre 8 e 9 anos de idade e b) o grupo de alunos mais velhos, cujas idades estavam compreendidas entre 10 e 18 anos de idade.

### *Instrumentos*

#### a) Escrita

Um instrumento para avaliar as dificuldades de aprendizagem da escrita (ADAPE – Instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita) foi desenvolvido por Sisto (2000) e consiste em um ditado de um texto composto por 114 palavras. Por meio dessa técnica avalia-se encontros consonantais, dígrafos, sílabas complexas, sílabas compostas, o uso correto do parágrafo, o uso correto da letra maiúscula (Anexo 1).

Considerando esses aspectos e as dificuldades na escrita mais comuns encontradas na primeira e na segunda séries do ensino fundamental o mesmo autor desenvolveu então um texto para ser ditado. Para isso o autor realizou uma busca das palavras comuns no material didático que as crianças utilizavam que pudessem ser convertidas em dificuldades; após essa busca estabeleceu-se os critérios para a construção do texto a ser ditado: 1) as palavras deveriam ser usuais no cotidiano escolar das crianças; 2) uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade; e 3) o texto deveria ser composto por em pelo menos um terço por palavras trissílabas e/ou polissílabas.

O texto final ficou constituído por 114 palavras sendo que 60 delas apresentando algum tipo de dificuldade classificadas como encontro consonantal (**tarde**, **campo**, **bastante**, **quando**, **contaram**, **festinha**, **Vanda**, **aniversário**, **Amparo**, **brincadeiras**, **engraçadas**, **esparadrapo**, **jogando**, **mercúrio**, **companheiros**, **Márcio**, **brincar**, **crianças**, **gostam**, **perto**, **Jumbo**, **correndo**, **gente**, **Valter**, **estava**, **certo**, **voltar**, **divertido**, **pensando**, **quente**, **vontade**), dígrafos (**quando**, **lhe**, **festinha**, **chácara**, **chegou**, **machucou**, **joelho**, **achou**, **necessário**, **passar**, **burrico**, **companheiros**, **Cássio**, **cachorro**, **vizinho**, **chegaram**, **correndo**, **quente**, **velhos**, **tenho**), sílabas compostas (**alegre**, **sobre**, **brincadeiras**, **esparadrapo**, **crianças**, **brincar**, **outros**, **engraçadas**, **atrás**), e sílabas complexas (**José**, **sobre**, **engraçadas**, **necessário**, **seus**, **Márcio**, **Adão**, **crianças**, **não**, **sai**, **gente**, **difícil**, **certo**, **casa**, **pensando**, **verão**, **visitar**, **aniversário**); as outras 54 palavras não apresentavam as dificuldades citadas. Cada uma das palavras foi considerada como um item ou uma unidade de medida para efeitos de pesquisa. Esse instrumento possui validade de critério e precisão altos.

Para que o ditado fosse validado como instrumento de avaliação da escrita foi aplicado em 302 crianças da primeira série do ensino fundamental na cidade de Campinas. As crianças, de ambos os sexos, tinham passado pelo ensino pré-escolar, iniciaram a alfabetização sistemática na primeira série e estavam com 7 anos de idade (94%). Com base no resultado obtido foi elaborado o percentual de erro. Das 302 crianças escolhidas, 154 de ambos os sexos, em sua maioria (94%) com 7 anos de idade e que estavam sendo alfabetizadas de forma tradicional por professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras, foram consideradas como crianças critério e foram usadas como referência para determinar o quanto poderiam alcançar, em termos de aprendizagem, com um profissional experiente.

Concluída essa fase passou-se para a verificação da precisão do instrumento com uma segunda coleta de dados, para o estabelecimento de normas de comparação do aluno com seus pares e para a classificação dos níveis de dificuldade de aprendizagem da escrita. O mesmo ditado foi aplicado em outras 616 crianças de primeira e segunda séries do ensino público da cidade de Campinas e região, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 7 e 13 anos. Os desempenhos foram comparados da seguinte forma: crianças critério, crianças da primeira série e crianças da segunda série.

Os critérios de classificação foram baseados em: a) distanciamento entre o ponto de aquisição do instrumental da escrita fornecido pelas professoras e detectado pelo instrumento nas crianças critério e do grupo da primeira série, cuja pontuação mais alta foi 38 erros; b) o sistema de ciclo adotado para alfabetizar as crianças e a necessidade de se ter mais um ano escolaridade para que as crianças tenham mais familiaridade com a língua escrita levou a se adotar o critério de dificuldade de aprendizagem em escrita para as crianças que estivessem no segundo semestre do segundo ano do ensino fundamental; c) a formação do automatismo ou hábito em razão da repetição do erro, pois quanto mais automática ficar a forma errada da escrita mais inconsciente vai se tornar o processo e a mais difícil se tornará a correção e d) o tempo gasto na experiência pedagógica para sanar ou minimizar as dificuldades das crianças nessas condições.

## b) Leitura

A técnica cloze é usada como instrumento de avaliação, diagnóstico e intervenção da compreensão da leitura. A mesma técnica também pode ser usada para avaliar e selecionar textos para os alunos segundo o critério da inteligibilidade. A maior ou menor facilidade que o leitor encontra para reconstruir a estrutura do texto determinará o índice de inteligibilidade do mesmo e a habilidade de compreensão da leitura.

Para essa pesquisa adotou-se como critério suprimir a quinta palavra, mantendo intactas a primeira e a última frase, sendo suprimida do texto 20% da mensagem. No lugar da palavra suprimida apareceu uma lacuna de tamanho constante. O leitor preencheu essas lacunas de modo a devolver o sentido ao texto, contando apenas com o contexto da mensagem. O primeiro texto (anexo 2A) ficou com dez lacunas e o segundo texto (anexo 2B) ficou com quinze lacunas.

### *Procedimento de aplicação dos instrumentos*

Os testes foram respondidos de forma coletiva na própria sala de aula durante o mês de setembro do ano 1999. Primeiro foi aplicado um texto em cloze em todas as turmas, a seguir foi aplicado o ditado em todas as turmas e finalmente, quinze dias depois, foi aplicado um outro texto em cloze em todas as turmas.

Em relação aos textos de compreensão de leitura, solicitou-se aos alunos que primeiro lessem o texto silenciosamente até o final e em seguida completassem as lacunas, que eram de tamanho constante, de modo a garantir sentido ao texto. Não foi estipulado tempo para a realização da tarefa.

Em relação ao ditado, a técnica consistiu em se entregar ao aluno uma folha em branco para que o mesmo colocasse seu nome, sua série, sua data de nascimento e seu sexo. A seguir o examinador explicou à turma que seria efetuado um ditado de um texto, que as palavras seriam ditadas uma a uma e não seriam repetidas; solicitou-se aos alunos que não repetissem a palavra ditada e foram orientados para que escrevessem a palavra ditada como a houvessem compreendido, pois a mesma não seria repetida. A seguir iniciou-se o ditado de forma sistemática, palavra por palavra. Quando todas as palavras foram ditadas a folha foi recolhida. A correção foi feita pelo índice de erros em determinada categoria, por letra ou por palavra. Nessa pesquisa foi considerada a categoria das palavras, ou seja, cada palavra representava uma unidade de medida.

Em relação ao ditado, solicitou-se aos alunos que não repetissem a palavra ditada e foram orientados para que escrevessem a palavra ditada como a houvessem compreendido, pois a mesma não seria repetida. Após as devidas explicações, a experimentadora ditou cada palavra do texto de forma pausada.

### *Material*

O material empregado nessa pesquisa foi bastante simples. Consistia em lápis, borracha e as folhas para o ditado e com os textos em cloze.

### *Crêterios de avalia o*

#### a) Escrita

Os alunos da segunda série foram categorizados segundo o critério ADAPE pelo nível de dificuldade de aprendizagem em escrita. A escala do instrumento para essa série se encontra no quadro abaixo:

Quadro 1: Critério de classifica o dos alunos pelo nível de dificuldade de aprendizagem na escrita da segunda série por meio do instrumento Avalia o de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (Adape).

Palavra errada	Categoria	2 <sup>a</sup> série
Até 20 erros	0	Sem indícios de DA
50 – 79 erros	2	DA leve
80 ou + erros	3	DA m�dia

Os alunos da terceira série também foram categorizados segundo o critério ADAPE pelo nível de dificuldade de aprendizagem em escrita, segundo a escala do instrumento no quadro abaixo:

Quadro 2: Critério de classificação dos alunos pelo nível de dificuldade de aprendizagem na escrita da terceira série por meio do instrumento Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (Adape).

Palavra errada	Categoria	3ª série
Até 10 erros	1A	Sem indícios de DA
11 –19 erros	1B	DA leve
50 – 79 erros	3	DA média
80 ou + erros	4	DA acentuada

b) Leitura

A análise da compreensão de leitura se deu em função de três medidas: a) leitura geral, produto da somatória de erros nos dois textos, b) em relação ao primeiro texto, o qual continha dez omissões, c) em relação ao segundo texto o qual continha quinze omissões. Para a correção dos textos em cloze a aceitação dos sinônimos, desde que o sentido da frase não seja alterado nem haja quebra do contexto, mostrou-se viável. A aceitação dos sinônimos é bastante polêmica. A questão é lembrada por Rankin (1975) e McKenna (1976, apud Santos, 1981) que defende a frequência do uso de sinônimos, embora aconteça de uma sentença inteira ser alterada denotando um desvio estilístico, embora mantendo o mesmo sentido. O problema levantado é o da subjetividade da correção o que acarreta diferentes escores quando diferentes avaliadores corrigem o mesmo texto.

Alliende et al. (1994) propõe a avaliação pelo nível geral de compreensão dos textos ou pela rapidez de compreensão da leitura. Para essa pesquisa foi adotado o nível geral de compreensão dos textos. Apurou-se o número de respostas corretas, considerando os sinônimos, desde que o contexto e o sentido do texto não fossem alterados. Para se categorizar o desempenho na leitura fez-se a somatória dos erros nas duas provas de leitura.

## V – ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de oportunizar um estudo das possíveis relações entre a compreensão da leitura, a escrita, a idade, o gênero, por série, foi feita uma análise de variância dos dados. O objetivo foi verificar o comportamento dos dados em diferentes situações. Para isso foi feita uma investigação em função da dificuldade de aprendizagem em escrita, da compreensão da leitura, da idade e da série; em outro momento não se considerou a idade e sim o gênero. Os resultados serão apresentados por série.

### *a) Segunda série*

Na categoria compreensão de leitura a análise se deu em função de três medidas: a) leitura geral, produto da somatória de erros nos dois textos, b) em relação ao primeiro texto, o qual continha dez omissões, c) em relação ao segundo texto o qual continha quinze omissões. Essas medidas foram analisadas por gênero e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita e depois por idade e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

### *Gênero, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura*

No intuito de se analisar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão da leitura e o gênero, foram consideradas como variáveis independentes a dificuldade de aprendizagem em escrita e o gênero, e a compreensão da leitura considerada variável dependente. Utilizou-se o procedimento estatístico de análise de variância (2X3).

Com relação à leitura geral os valores de F e p foram, respectivamente, 1,168 e 0,283 para gênero, 19,762 e 0,000 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,702 e 0,499 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita. Assim, só o

nível de dificuldade de aprendizagem em escrita mostrou diferenciar o desempenho da leitura geral de forma significativa. As estatísticas estão no quadro 3.

Quadro 3: Média de erros dos alunos na leitura geral em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nível de DA	Média	Desvio padrão	n
Sem indícios de dificuldade	7,7143	3,4503	7
DA leve	12,0882	4,6669	34
DA média	16,8500	4,3178	40
Total	14,0617	5,2947	81

Pelo quadro 3 pode-se verificar que conforme aumentam as dificuldades de aprendizagem em escrita aumentam os erros na compreensão da leitura, ou seja, os alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita tiveram menos erros na compreensão da leitura (média 7,71), enquanto que os alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita média tiveram mais erros na compreensão da leitura (média 16,85).

Outro fator a ser considerado é o número de sujeitos que foram classificados como não tendo dificuldade de aprendizagem em escrita em relação aos que apresentaram dificuldade em escrita leve e média. O número de alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita leve, 34 alunos, está muito próximo do número de alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita média, 40 alunos; a minoria dos alunos dessa série, 7 alunos, não apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita. Os dados indicam que constituem exceção os alunos dessa série que não apresentam dificuldade em escrita.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem em escrita leve tiveram uma média de 12,08 erros na compreensão da leitura, quando o máximo seria 25 erros. A maioria dos alunos, portanto, escreve com muitos erros e compreende muito pouco o que está lendo.

Em síntese, pode-se perceber que, independente do gênero, conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem em escrita aumentam os erros na compreensão da leitura, ou

seja, os alunos com mais dificuldade na escrita apresentam mais erros na compreensão da leitura. Pode-se perceber também que para esses alunos os textos não foram fáceis.

Para estudar a compreensão da leitura no primeiro texto seguiu-se o mesmo procedimento anterior. Os valores de F e p foram, respectivamente, 1,274 e 0,262 para gênero, 12,099 e 0,000 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,194 e 0,824 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita, o que denota que somente a dificuldade de aprendizagem em escrita é significativa para análise em relação ao primeiro texto. As estatísticas estão no quadro 4.

Quadro 4: Média de erros dos alunos no primeiro texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nível de DA	Média	Desvio padrão	N
Sem indícios de dificuldade	3,1429	1,3452	7
DA leve	4,5833	2,5114	36
DA média	6,7209	2,3230	43
Total	5,5349	2,6377	86

Pelo quadro 4 pode-se perceber que os alunos sem dificuldade de aprendizagem apresentaram uma média de erros de 3,14. Os alunos com dificuldade de aprendizagem leve apresentaram uma média de erros de 4,58 e os alunos com média dificuldade apresentaram uma média de erros de 6,72.

A compreensão da leitura neste primeiro texto segue a mesma tendência anterior, ou seja, conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita, aumentam os erros na compreensão da leitura. Pode-se perceber que esse texto não foi de fácil leitura para esse grupo de crianças, pois a média de erros na compreensão da leitura foi 5,53 e o máximo seria 10 erros.

A análise do segundo texto segue o mesmo padrão anterior. Os valores de F e p foram, respectivamente, 0,357 e 0,552 para gênero, 21,251 e 0,000 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 1,080 e 0,344 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita, mostrando que o gênero não influencia de forma significativa a

compreensão da leitura desses alunos, mas sim o nível de dificuldade de aprendizagem. As estatísticas se encontram no quadro 5.

Quadro 5: Média de erros dos alunos no segundo texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nível de DA	Média	Desvio padrão	N
Sem indícios de dificuldade	4,5714	2,9358	7
DA leve	7,3421	2,6435	38
DA média	10,2500	2,7328	48
Total	8,6344	3,2396	93

Pelo quadro 5 não se percebe uma mudança significativa nos grupos, ou seja, os 7 alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita tiveram uma média de erros de 4,57; os 38 alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita leve tiveram uma média de erros de 7,34 e os 48 alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem média tiveram uma média de erros de 10,25. Pode-se perceber que a tendência continua a mesma, ou seja, os alunos com mais dificuldade de aprendizagem em escrita apresentaram mais erros na compreensão da leitura do que os alunos com menos dificuldade de aprendizagem em escrita. Para esse grupo de alunos o segundo texto não foi de fácil leitura, pois a média de erros foi de 8,63, sendo o máximo 15 erros.

#### *Idade, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura*

No intuito de analisar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão na leitura e a idade, foram consideradas como variáveis independentes a dificuldade de aprendizagem em escrita e a idade, e a compreensão da leitura foi considerada variável dependente. Utilizou-se o procedimento estatístico de análise de variância (2X3) para observar o comportamento dos dados.

A primeira análise considera o desempenho geral de leitura. Os valores de F e p foram, respectivamente, 7,233 e 0,009 para a idade, 5,354 e 0,007 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,433 e 0,650 para a interação de idade e dificuldade de aprendizagem em escrita, denotando que são significativas a idade e a dificuldade de

aprendizagem em escrita. As estatísticas estão no quadro 6. Considerando que a relação entre dificuldade de aprendizagem em escrita e leitura já foi analisada anteriormente e não houve efeito de interação entre idade e desempenho em leitura, serão apresentadas apenas estatísticas em relação à idade.

Quadro 6: Média de erros dos alunos na leitura geral em relação à idade.

Idade	Média	Desvio padrão	n
8	11,4048	4,7630	42
Mais de 9	16,9231	4,2821	39
Total	14,0617	5,2947	81

Pelo quadro 6 pode-se perceber que o grupo dos alunos mais novos teve uma média de 11,40 erros na compreensão da leitura, e que os alunos mais velhos tiveram uma média de 16,92 erros na compreensão leitura, denotando que a compreensão da leitura dos alunos mais velhos é bem mais comprometida do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos.

Para a análise do primeiro texto seguiu-se o procedimento anterior. Os valores de F e p foram, respetivamente, 0,860 e 0,357 para idade, 5,111 e 0,008 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,943 e 0,394 para a interação da dificuldade de aprendizagem e a idade, assim, somente a dificuldade de aprendizagem em escrita é significativa, já analisada anteriormente.

O mesmo procedimento foi adotado para a análise do segundo texto. Os valores de F e p foram, respetivamente, 13,235 e 0,000 para idade, 6,607 e 0,002 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 2,680 0,074 para a interação da dificuldade de aprendizagem e a idade, sendo significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. As estatísticas da idade estão no quadro 7 e as da dificuldade de aprendizagem em escrita já foram analisadas anteriormente.

Quadro 7: Média de erros dos alunos no segundo texto em relação à idade.

Idade	Média	Desvio padrão	n
8	7,0816	2,6913	49
Mais de 9	10,3636	2,9262	44
Total	8,6344	3,2396	93

Pelo quadro 7 percebe-se que em relação à idade existe uma diferença significativa na compreensão da leitura dos alunos em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita. A compreensão da leitura dos alunos mais velhos apresenta mais erros do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos.

#### ***b) Terceira série***

Como foi feito para a segunda série, na terceira série para categoria compreensão de leitura a análise se deu em função de três medidas: a) leitura geral, produto da somatória de erros nos dois textos, b) em relação ao primeiro texto, o qual continha dez omissões, c) em relação ao segundo texto o qual continha quinze omissões. Essas medidas foram analisadas por gênero e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita e depois por idade e nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Para efeito de análise o grupo dos alunos sem indícios de dificuldade de aprendizagem foi aglutinado ao grupo dos alunos com dificuldade de aprendizagem leve, sendo denominado grupo com dificuldade de aprendizagem leve, devido ao número restrito de alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita.

#### *Gênero, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura*

Com o objetivo de analisar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão da leitura e o gênero, foram consideradas como variáveis independentes a dificuldade de aprendizagem em escrita e o gênero, e a compreensão da leitura considerada variável dependente. Utilizou-se o procedimento estatístico de análise de variância (2X3).

Com relação à leitura geral os valores de F e p foram, respectivamente, 3,115 e 0,081 para gênero, 3,697 e 0,029 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 1,217 e

0,301 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita. Desse modo, só a dificuldade de aprendizagem em escrita mostrou ser significativa em relação à leitura geral. As estatísticas estão no quadro 8.

Quadro 8: Média de erros dos alunos na leitura geral em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nível de DA	Média	Desvio padrão	N
DA leve	7,1000	3,3149	10
DA média	8,3016	3,4577	63
DA acentuada	13,0714	5,4697	14
Total	8,9310	4,2146	87

Pelo quadro 8 pode-se verificar que conforme aumentam as dificuldades de aprendizagem em escrita aumentam os erros na compreensão da leitura, ou seja, os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem em escrita leve tiveram menos erros na compreensão da leitura (média 7,10), enquanto que os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem em escrita acentuada tiveram mais erros na compreensão da leitura (média 13,07).

Outro fator a ser considerado é o número de sujeitos classificados como tendo dificuldade de aprendizagem em escrita. A maioria dos alunos desta série apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita média; constituem exceção os alunos dessa série, 10 alunos, que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita leve. Um grupo razoável, contudo, apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita acentuada (16,1% da amostra).

Os alunos com dificuldade de aprendizagem em escrita acentuada apresentaram uma média de 13,07 erros na compreensão da leitura, quando o máximo seria 25 erros. A maioria desses alunos, portanto, escreve com muitos erros e apresenta dificuldade para compreender o que está lendo.

Em síntese, pode-se perceber que, independente do gênero, conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem em escrita aumentam os erros na compreensão da leitura, ou seja, os alunos com mais dificuldade na escrita apresentam mais erros na compreensão da

leitura. Pode-se perceber que para esses alunos os textos não foram fáceis; a prova de escrita também não ofereceu facilidade considerando-se que 72,41% dos alunos apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita média.

Para estudar a compreensão no primeiro texto seguiu-se o mesmo procedimento anterior. Os valores de F e p foram, respectivamente, 2,182 e 0,143 para gênero, 1,366 e 0,261 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,753 e 0,474 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita. Os valores não são significativos e as diferenças encontradas podem ser atribuídas ao acaso.

A análise do segundo texto segue o mesmo padrão anterior. Os valores de F e p foram, respectivamente, 2,761 e 0,100 para gênero, 3,946 e 0,023 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 0,796 e 0,454 para a interação de gênero e dificuldade de aprendizagem em escrita, mostrando que somente a dificuldade de aprendizagem em escrita influencia de forma significativa a compreensão da leitura desses alunos. As estatísticas se encontram no quadro 9.

Quadro 9: Média de erros dos alunos no segundo texto em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nível de DA	Média	Desvio padrão	N
DA leve	4,0833	2,7122	12
DA média	5,6000	2,1923	65
DA acentuada	8,5000	3,6321	14
Total	5,8462	2,7886	91

Pelo quadro 9 os 12 alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita leve tiveram uma média de erros de 4,08; os 65 alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita média tiveram uma média de erros de 5,60 e os 14 alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem acentuada tiveram uma média de erros de 8,50. Pode-se perceber que a tendência continua a mesma, ou seja, os alunos com mais dificuldade de aprendizagem em escrita apresentaram mais erros na compreensão leitura do que os alunos com menos dificuldade de aprendizagem em escrita. Vale pontuar que nesse caso a média de erros entre o nível leve e acentuado é o dobro.

Para esse grupo de alunos o segundo texto não foi de fácil leitura uma vez que a média de erros foi de 5,84, sendo o máximo 15 erros; assim, a terça parte da mensagem ficou fragmentada.

*Idade, dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura*

No intuito de analisar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão na leitura e a idade, foram consideradas como variáveis independentes a dificuldade de aprendizagem em escrita e a idade, e a compreensão da leitura foi considerada variável dependente. Utilizou-se o procedimento estatístico de análise de variância (2X3) para observar o comportamento dos dados.

Os valores de F e p foram, respectivamente, 12,224 e 0,001 para a idade, 4,450 e 0,015 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 1,951 e 0,149 para a interação de idade e dificuldade de aprendizagem em escrita, denotando que são significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. Considerando que a relação entre dificuldade de aprendizagem em escrita e leitura já foi analisada anteriormente e não houve efeito de interação entre idade e desempenho em leitura, serão apresentadas apenas estatísticas em relação à idade. As estatísticas em relação à idade estão no quadro 10.

Quadro 10: Média de erros dos alunos na leitura geral em relação à idade.

Idade	Média	Desvio padrão	n
9	7,5200	3,0388	50
Mais de 10	10,0714	4,8334	37
Total	8,9310	4,2146	87

Pelo quadro 10 pode-se perceber que o grupo dos alunos mais novos teve uma média de 7,52 erros na compreensão da leitura, e que os alunos mais velhos tiveram uma média de 10,07 erros na compreensão da leitura, denotando que a compreensão da leitura dos alunos mais velhos apresenta mais erros do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos.

Para a análise do primeiro texto seguiu-se o procedimento anterior. Os valores de F e p foram, respectivamente, 11,603 e 0,001 para idade, 1,944 e 0,150 para dificuldade de

aprendizagem em escrita e 1,105 e 0,336 para a interação da dificuldade de aprendizagem e a idade, assim, somente a idade é significativa. As estatísticas estão no quadro 11.

Quadro 11: Média de erros dos alunos no primeiro texto em relação à idade.

Idade	Média	Desvio padrão	n
9	2,2549	1,5472	51
Mais de 10	4,0526	2,5988	38
Total	3,0225	2,2360	89

Pelo quadro 11 percebe-se que os alunos mais novos apresentaram uma média de 2,25 erros na compreensão da leitura e os alunos mais velhos apresentaram uma média de 4,05 erros na compreensão da leitura. A tendência continua mantida, ou seja, os mais velhos apresentam mais erros na compreensão da leitura do que os mais novos.

O mesmo procedimento foi adotado para a análise do segundo texto. Os valores de F e p foram, respectivamente, 4,256 e 0,042 para idade, 5,877 e 0,004 para dificuldade de aprendizagem em escrita e 2,451 0,092 para a interação da dificuldade de aprendizagem e a idade, sendo significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. As estatísticas estão nos quadros 12.

Quadro 12: Média de erros dos alunos no segundo texto em relação à idade.

Idade	Média	Desvio padrão	n
9	5,2353	2,0745	51
Mais de 10	6,6250	3,3641	40
Total	5,8462	2,7886	91

Pelo quadro 12 percebe-se a diferença na compreensão da leitura dos alunos em relação à idade. A compreensão da leitura dos alunos mais velhos apresenta mais erros do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos, contudo as médias se encontram próximas.

Os dados encontrados serão observados à guisa de conclusões no próximo capítulo. Para discutir os dados encontrados será válido considerar as diferentes vertentes abordadas.

## **VI - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

Esse estudo buscou analisar as relações entre a leitura e a escrita que pudessem ser estabelecidas com alunos de segunda e terceira série. Os resultados indicaram que a dificuldade de aprendizagem em escrita está relacionada à compreensão da leitura e à idade, independentemente da série. Para discutir os resultados obtidos é válido considerar algumas reflexões sobre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão da leitura e suas implicações na escola.

### *Discutindo os resultados encontrados*

A hipótese que norteava essa investigação versava que o aluno que apresentasse dificuldade de aprendizagem na escrita também poderia apresentar baixa compreensão da leitura. Com isso buscava-se investigar se os desempenhos nas atividades eram significativamente diferentes e se existiam diferenças significativas quando se comparou uma série com outra. Os dados encontrados já foram analisados e agora serão considerados à guisa de conclusões.

Os dados apontaram que na segunda série os resultados para a dificuldade de aprendizagem em escrita e a compreensão da leitura não sofreram influências do gênero, ou seja, independente do sexo os erros na compreensão da leitura aumentaram na mesma proporção que aumentou a dificuldade de aprendizagem em escrita, denotando que a maioria desses alunos escreve com muitos erros e compreende pouco daquilo que lê. Ao lado disso, percebe-se que os alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita constituem exceção e que a maior parte dos alunos nessa série se encaixa ou no nível leve ou no nível médio de dificuldade de aprendizagem em escrita.

O gênero não mostrou influências significativas no desempenho desses alunos, mas idade mostrou. Com relação à leitura geral pode-se perceber que os alunos mais velhos

apresentam mais erros na compreensão da leitura do que os alunos mais novos. Assim, a compreensão da leitura desses alunos tende a se fragmentar, a fluência tende a desaparecer fazendo com que esses alunos mal consigam retirar as informações do texto.

Os resultados mostraram que o teste de escrita e os textos de leitura não foram fáceis para esse grupo de alunos. O nível de dificuldade oscilou entre leve e média, mostrando que esses alunos apresentaram muita dificuldade para escrever e uma baixa compreensão da leitura.

Quanto à terceira série, pôde-se perceber que o gênero não teve uma influência significativa no desempenho dos alunos. Os alunos dessa série escrevem com muitos erros e compreendem pouco daquilo que lêem. Vale ressaltar a questão do automatismo do erro, pois esses alunos já haviam passado por dois anos completos de escolarização.

Os resultados são semelhantes quando se observa a leitura geral ou quando se analisa os textos isoladamente. Pode-se perceber que a maior parte dos alunos dessa série apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita média e muitos erros na compreensão da leitura. Os erros na compreensão da leitura dos alunos crescem conforme aumenta a dificuldade em escrita, ou seja, quanto mais acentuado o nível de dificuldade na escrita, mais erros na compreensão da leitura os alunos apresentaram, independentemente do sexo.

Se o gênero não mostrou ter influência significativa no desempenho desses alunos, a idade influenciou significativamente. Quanto à leitura geral percebe-se que os alunos mais velhos apresentaram mais erros na compreensão da leitura do que os alunos mais novos. Fica claro que para esses alunos as atividades de leitura e escrita não foram muito fáceis.

Quando os resultados encontrados em uma série são comparados com os resultados obtidos para a outra série percebe-se que o desempenho geral da segunda série é inferior ao desempenho geral da terceira série, o que era esperado. Essas diferenças, contudo, se mostraram muito próximas, ou seja, o desempenho esperado para a terceira série foi inferior ao que era esperado.

É importante ressaltar também que em ambas séries os alunos apresentaram média dificuldade de aprendizagem em escrita e muitos erros na compreensão da leitura. Vale pontuar que a progressão nos erros na compreensão da leitura acompanha o nível de dificuldade de aprendizagem em escrita em ambas as séries, ou seja, quanto mais acentuada

a dificuldade de aprendizagem em escrita menor o desempenho na leitura dos alunos. O gênero não influenciou o desempenho dos alunos em ambas séries.

Com relação aos textos alguns dados interessantes precisam ser pontuados. Quanto à leitura geral, os seguintes aspectos podem ser ressaltados: a) a média de erros na compreensão da leitura dos alunos sem dificuldade da segunda série e com dificuldade leve na terceira série foi praticamente a mesma (em torno de 7,00 desvio padrão 3,00) o que mostra que quando há pouca dificuldade na escrita a compreensão da leitura desses alunos é semelhante; b) nos demais níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita a diferença oscila um pouco, ou seja, os alunos da terceira série apresentaram uma média de 3 erros a menos na compreensão da leitura do que os alunos da segunda série; c) existe uma concentração de alunos da segunda série nos níveis leve e médio de dificuldade em escrita, os alunos da terceira série em sua maioria apresentaram dificuldade de aprendizagem média, mostrando que a maioria dos alunos em ambas séries apresentou média dificuldade de aprendizagem em escrita.

Nos dois textos a compreensão da leitura nas duas séries seguiu a tendência, ou seja, conforme se acentuou a dificuldade de aprendizagem na escrita aumentaram os erros na compreensão da leitura. Contudo, as médias de erros permaneceram muito próximas, oscilando entre 0,50 e 2,10.

Com relação à idade, o desempenho dos alunos em ambas séries não apresentou grandes diferenças. Os alunos mais novos apresentaram menos erros na compreensão da leitura do que os alunos mais velhos e a diferença das médias de erros na compreensão da leitura dos alunos mais novos entre uma série e outra ficou em torno de 2,50 erros.

Um aspecto a ser considerado é o proposto por Velutino (1991) que enfoca a importância da conexão contexto, decodificação, relação código e fonema na compreensão da leitura. Percebe-se que grande parte dos erros na compreensão da leitura dos alunos, em ambas séries, esbarra em algum dos aspectos citados, principalmente no que diz respeito à conexão do contexto.

A compreensão da leitura exige a coordenação de uma ampla variedade de atividades. Essas atividades podem ser condensadas em dois grandes grupos: atividades envolvidas em atribuir significado (lingüístico-lexical) aos símbolos escritos e atividades que integram esses significados na compreensão da mensagem escrita (Coll, et al., 1995).

Os dados encontrados mostraram que essa integração dos significados ofereceu muita dificuldade na compreensão dos textos em cloze.

De todas as atividades presentes no ato da leitura a mais básica é que ao ler reconhece-se os signos e atribuí-lhes significado. Duas operações distintas podem ser observadas nessa fase. Quando o aluno está diante de uma palavra conhecida age com rapidez e o reconhecimento é instantâneo. Quando se encontra diante de uma palavra desconhecida o reconhecimento se torna mais lento e pode tender a transformar em sons as unidades ortográficas que a compõe, dando lugar à pronúncia da palavra (Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Capovilla, 2000).

Certas crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura vão encontrar muita dificuldade ao ler determinadas palavras e, no entanto, podem ler facilmente um grande número de outras palavras. Essas crianças podem apresentar algum comprometimento no reconhecimento fonológico e por isso reconhecem as palavras familiares sem muitos problemas, mas apresentam dificuldades para ler palavras desconhecidas. Existem outras crianças que podem ler com facilidade palavras novas, mas como se apóiam na via fonológica, podem se equivocar ou encontrar problemas com a ortografia dessas palavras, o que irá dificultar o reconhecimento das mesmas (Coll et al., 1995; Capovilla, 2000).

Quando o aluno leu MATO, a palavra estava inserida em um contexto como: “O menino esqueceu seu tambor no...”. A compreensão da frase tem a ver com a atribuição do que o menino esqueceu, onde o menino esqueceu, que há um menino em questão. O aluno precisou orquestrar os diferentes significados em um todo coerente e atribuir um significado coerente e coeso à informação. Se o aluno teve problemas na identificação das palavras, enquanto unidades menores, manifestou sua dificuldade sendo incapaz de retirar da frase uma mensagem completa, coerente e coesa. O que ocorre nas frases também irá ocorrer no texto.

Esse mecanismo consiste em extrair o significado global da mensagem e ao mesmo tempo seguir organizando os significados locais. É um processo constante em que o aluno deve decodificar e juntar os significados entre si de modo global. Algumas possíveis causas para a baixa compreensão da leitura podem ser encontradas nesse nível, uma vez que muitas crianças podem ter deixado de resgatar o significado passado e integrá-lo ao significado presente.

Outro aspecto que deve ser considerado é a relação do leitor com o texto, ou seja, a mensagem e o conhecimento que o leitor tem acerca da mensagem. As crianças possuem e usam durante a leitura conhecimentos que lhe permitem antecipar, ou seja, proagir (Coll, et al.,1995; Capovilla, 2000). Dessa forma, pode-se perceber que as crianças podem ter encontrado dificuldade, por exemplo, em compreender o ataque da raposa ao tambor e o porquê dela tê-lo achado tão magro.

Pode-se dizer que os leitores que se esforçaram lendo palavra por palavra não puderam construir um significado mais amplo, ou pôde ler com fluência e não ter encontrado o significado global. As crianças podem ter apresentado uma baixa compreensão da leitura pela ação de diferentes fatores, que podem ter atuado de forma conjunta ou isolada: dificuldade em diferenciar a forma visual-ortográfica dos signos escritos, podem ter apresentado dificuldade para processar a ordem seqüencial dos estímulos, podem ter se concentrado na decodificação e se esquecido de integrar o significado no todo, podem ter sentido dificuldade para criar um significado global e ordenar a informação segundo a lógica organizacional do texto, bem como as dificuldades podem ser oriundas de problemas de vocabulário.

As dificuldades de aprendizagem na escrita encontradas podem ser oriundas de diversos fatores: dificuldade em reconhecer as formas, letras ou sílabas, dessa forma ao registrar a palavra acontece as trocas, as inversões, as omissões. Pode-se valer da tradução do código, ou seja, a dificuldade reside na transformação do signo verbal em signo escrito. Um outro caminho é afirmar que não existe uma correspondência entre o léxico auditivo e a atribuição de significado semântico, ou seja, a dificuldade está em se fazer a correspondência entre o que se ouve e o que se deve escrever (Coll et al., 1995; Fonseca, 1995; Garcia, 1998).

Considerando o fato de que muitas crianças experimentam diferentes tipos de dificuldade para aprender e que o desempenho escolar sofre influências do esforço e do interesse, para Sisto (2000) as dificuldades podem surgir quando se converte uma cadeia de sons em letras e/ou quando se combina os sons com seus símbolos para escrever uma palavra. O mesmo autor afirma que outro fator a se considerar se relaciona com a facilidade e a rapidez na execução da escrita.

O autor afirma que é preciso considerar que se esses erros persistem após uma experiência escolar prolongada pode-se falar em dificuldade de aprendizagem na escrita. Essa afirmação pode ser percebida com clareza pelo número de alunos que apresentaram médio nível de dificuldade de aprendizagem em escrita em ambas séries.

Para escrever uma palavra que lhe foi ditada o aluno deve ter realizado uma série de discriminações entre um grande número de estímulos. Pode-se verificar casos de crianças que tiveram certa dificuldade em diferenciar signos simples tais como *f* e *v* ou *d* e *b* ou *m* e *n*; assim a não-correspondência entre o fonema e o grafema pode ser oriundo dessa confusão entre os signos. A dúvida, no caso do ditado, pode ter gerado ansiedade, baixado o nível de atenção, o que pode ter levado ao erro.

Outra interpretação pode estar na dificuldade para processar a ordem seqüencial dos estímulos. Assim, o aluno pode ter apresentado dificuldade em reproduzir a seqüência de letras de uma palavra que lhe foi ditada. Ao escrever ANIVERSÁRIO ele deveria saber quais são as letras que devem ser utilizadas, negar o uso das demais, ativar o léxico para estabelecer a seqüência correta, planejar, rever e corrigir. Como o tempo destinado para o registro de cada palavra foi pequeno o sujeito pode ter se deixado levar pela ansiedade e se confundido; no caso dos alunos que podem ter recorrido à via fonológica para escrever ainda há o agravante do tempo que essa atividade demanda e com isso a revisão vai se perdendo na busca de acompanhar o ritmo. Alguns alunos recorreram para escrever à via fonológica, isto é repetiram para si mesmos as palavras, analisando-as, antes de escrevê-las; dessa forma o aluno dividiu a palavra em unidades menores para poder escrevê-la.

No caso das terminações no passado, *beberam*, existe uma semelhança profunda entre a forma no pretérito e a forma no futuro do presente, a diferença está justamente no tempo verbal. O aluno precisou ter se mantido atento ao contexto para escrever corretamente a palavra. No caso do aluno que já estivesse apresentando dificuldade na conversão fonema-grafema, ou precisou recorrer à via fonológica, as dificuldades da tarefa se tornaram ainda mais complexas.

Outro caso é o uso do *m* antes de *p* e *b*. Trata-se de uma regra bastante simples, mas o aluno que apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita pode não ter diferenciado o som, que no caso é semelhante, e pode ter apresentado dificuldade para recordar da regra

no momento que estava escrevendo a palavra. A mesma letra em questão é significativamente diferente em *Mário*, *machucou* e *mercúrio*. Um outro caso pode estar relacionado à palavra *Jumbo*, pois para um aluno com problemas na linguagem oral a palavra em questão poderia perfeitamente ser escrita *Chumbo*.

Ainda pode-se considerar o *s* em aniversário, outra questão gramatical. O *s* nesse caso tem som de *s* inicial, dessa forma o aluno pode ter escrito *aniverssário*. Um outro caso com *s* é de José, pois o *s* em questão tem som de *z*, pois está entre vogais, e o aluno pode ter escrito *Jozé*. Esses são erros comuns de crianças que recorrem à via fonológica para escrever. As dificuldades podem ter aparecido na hora de se estabelecer o que se representa em cada fonema e não na diferença dos fonemas entre si; foi preciso isolá-los da corrente de sons que constituem as palavras e transformar os sons em sílabas e as sílabas em palavras.

No ditado, portanto, ocorre um *input* auditivo. O aluno ouve a palavra que lhe foi ditada e aciona o seu léxico auditivo; também aciona seu mecanismo de correção gramatical. Esse processo é totalmente analítico, ou seja, o aluno ativa uma série de mecanismos para escrever uma palavra: reconhecê-la, transformar os sons da fala (unidades auditivas) em seus equivalentes gráficos, em seguida ativar seus mecanismos de revisão e correção gramatical. Finalmente temos o *output* motor, a palavra escrita (Garcia, 1998).

Em meio a todo esse processo não é possível descrever todas as variações que a percepção auditiva pode gerar. O aluno pode ter apresentado dificuldade em identificar e discriminar os estímulos, falhas na discriminação auditiva; e se não discrimina bem pode manifestar sincretismo, ambigüidade, confusão, hesitação, distorção, falhas, omissões, transformações na escrita. O aluno precisou contar com um léxico vasto o bastante para poder agilizar o processo, diminuindo o tempo de conversão de fonema em grafema.

O que fica claro é que as atividades de leitura e escrita estão frustrando os alunos, ou seja, para um pequeno grupo de alunos, independentemente da série, o ditado foi fácil e as leituras foram fáceis. Mas, para grande parte dos alunos as atividades ofereceram muita dificuldade. Sabe-se que o sujeito pode reagir de diferentes maneiras a uma perturbação: ele pode ignorá-la, pode buscar vencê-la ou pode nem sequer percebê-la. Assim, diante de uma palavra desconhecida, na escrita ou na leitura, ele pode ter tentando vencer a dificuldade.

Pôde-se perceber que para a maioria dos alunos a dificuldade nas atividades foi um grande obstáculo. Alguns sequer tentaram vencer a perturbação, iniciaram as atividades, sentiram a dificuldade e não prosseguiram e entregaram suas atividades em branco. Esse fato retrata como esses alunos estão lidando com suas dificuldades: eles se perceberam incapazes até de tentar executar a atividade. Outros ignoraram a perturbação e deixaram de escrever uma palavra, ou escreveram somente parte da palavra; ao ler somente decodificaram, pois não conseguiram completar as lacunas de modo a reestruturar o texto. Um pequeno grupo conseguiu vencer as dificuldades e executou as tarefas com poucos erros.

Um outro aspecto a ser ressaltado é que os erros na escrita dos alunos da terceira estão se automatizando. Quanto mais automatizado o erro estiver, mais difícil se torna sua correção, uma vez que a forma assimilada é a forma errada. É relevante destacar a importância da avaliação das crianças logo no final da primeira série. A investigação dos casos de dificuldade de aprendizagem no início do processo de escolarização minimiza os efeitos das mesmas e possibilita sua superação em tempo hábil.

Uma das conclusões a que se pode chegar é que os alunos, dessa escola, não estão alfabetizados a nível de uma primeira série bem trabalhada. Talvez o grande problema de rendimento escolar seja decorrente do fato de que esses alunos ainda não adquiriram o código, não dominam as relações da escrita e da leitura, são os pseudoleitores e pseudo-escritores. Vale ressaltar a ausência de diferença no desempenho dos alunos da segunda e da terceira série, bem como o fato de que o instrumento não era difícil.

### *Algumas considerações*

Já foi considerado que qualquer pessoa pode apresentar dificuldade de aprendizagem em algum momento de sua vida. O quanto essa dificuldade irá durar vai depender da habilidade do sujeito em desenvolver estratégias para superá-la, do auxílio externo que vier a receber, do nível da dificuldade apresentada, de sua motivação para superá-la. O problema é que muitas vezes o sujeito não percebe a dificuldade, apenas lida com suas limitações como se fosse uma coisa muito natural. Essa dificuldade pode estar relacionada com a tarefa que está sendo desempenhada no momento, com o nível de

conhecimento que o sujeito possui, com sua motivação para desempenhar a tarefa. Como sugestão pode-se pensar em analisar as relações do aluno com a tarefa.

Algumas das dificuldades de aprendizagem que o aluno irá apresentar não apareceram logo no seu ingresso na escola, mas é no ambiente escolar que elas irão se manifestar. É importante destacar o papel do professor na identificação das dificuldades de aprendizagem. A identificação precoce, bem como a prática da intervenção, possibilitam ao aluno superar as dificuldades que estava apresentando, contudo, estratégias de intervenção precisam ser adequadas à nossa realidade escolar e os professores precisam ser preparados.

É evidente que sempre ocorrerão casos de dificuldade de aprendizagem nas escolas, e que o fracasso escolar não irá desaparecer, mas sempre existe a possibilidade de reestruturação do sistema com vistas a atender os alunos que apresentam mais dificuldade e que podem vir a fracassar. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para a reflexão dos educadores sobre as causas do fracasso escolar e sobre as dificuldades de aprendizagem, ou seja, que possam refletir sobre a importância do seu trabalho, de conhecer seu aluno e de buscar sempre novas práticas para ensinar.

Fica claro que as condições de ensino são determinantes das dificuldades de aprendizagem dos alunos nessa escola, afinal, não se pode ter tantos alunos em uma mesma escola escrevendo e lendo tão mal. Não se pode negar que questões como a relação do professor com seu aluno, a metodologia de ensino, a atividade são fatores que podem estar relacionados com as dificuldades de aprendizagem que foram encontradas, e que podem ser a causa do fracasso escolar, mas não foram aplicados instrumentos para avaliar esses fatores, ficando aqui outra sugestão para futuros trabalhos.

Longe de conter todas as respostas, esse estudo contém vários outros aspectos a serem investigados; existem muitas questões que ficaram sem respostas e que oportunizarão outras pesquisas. Os resultados encontrados mostram que os alunos nessa escola não se encontram alfabetizados, mas não podem explicar as causas do alto ou baixo desempenho desses alunos. Acredita-se que seria importante investigar outras explicações para as causas das dificuldades de aprendizagem em escrita e da baixa compreensão da leitura desses alunos, como os mesmos se percebem e como lidam com suas dificuldades.

A questão do fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido associada à condição sócio-econômica dos alunos, à privação cultural, às suas

características psicológicas. Não se pode desmerecer as privações enfrentadas pelas crianças de baixa renda, mas é inaceitável usá-las como as únicas causas determinantes do fracasso escolar.

Dentro dessas perspectivas a escolarização é saber ler, escrever e fazer operações, conhecimentos suficientes para o trabalho. Poucos alunos continuam seus estudos, pois são muitas as dificuldades que enfrentam: baixa qualidade do ensino, a distância da escola, classes superlotadas, cansaço pelo trabalho, conteúdos alheios à sua realidade. Os pais, também, esperam que a escola atue como disciplinadora, como veículo para aquisição de conhecimento acadêmico. Ocorre que aqueles que passam grande parte de tempo na escola não sentem que essa faz parte de suas vidas, pois não demonstram interesse pelas atividades extraclasse, pouco significativas para eles. Os pais, por sua vez não se preocupam com a frequência de seus filhos, não acompanham seu desempenho acadêmico e estar ou não na escola acaba não fazendo muita diferença. Para esta população a escola é um espaço alheio às suas vivências e não pode lhe beneficiar socialmente; percebe-se que existe um hiato entre a escola pública e a sua clientela, pois a escola não se identifica com os interesses e necessidades de seus alunos, os mesmos acabam por deixá-la e serão responsabilizados por seu desinteresse (Schiefelbien, 1980; Roazzi, 1985 a/b).

Vale questionar os resultados das últimas medidas adotadas pela educação, qual seja, Parâmetros Curriculares Nacionais e a Nova Lei da Educação. Em 1986 foi implantado o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) determinando que as crianças seriam automaticamente promovidas da primeira série do ensino fundamental para a segunda série. O resultado foi desastroso, pois crianças que não dominavam a estrutura da escrita (requisito fundamental para a aprovação antes do ciclo) chegaram à segunda etapa do ciclo sem saber “escrever” dentro dos padrões da instituição. Tal proposta foi reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o ensino fundamental foi dividido em dois grandes ciclos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série – a partir de 1997.

Na prática, entretanto, pode-se perceber que os professores se mantiveram resistentes à essa política e à idéia de se mudar o sistema de avaliação, bem como não conseguiram pensar como professores de ciclo e dar continuidade ao trabalho do ano anterior. O resultado foi que as propostas do ciclo se perderam e não se efetivaram na prática educacional.

A consequência do processo foi que a insatisfação dos professores levaram os mesmos a levantarem, novamente, questões da subnutrição, distúrbios físicos ou neurológicos, déficit de inteligência, imaturidade, estrutura familiar e outros fatores como justificativas para o fracasso. O fato é que o número de crianças que não são alfabetizadas na primeira série continua elevado, fato hoje mascarado pela proposta do ciclo de não reprovar o aluno (Schiefelbien, 1980; Roazzi, 1985 a/b).

Os professores se queixam do ritmo de aprendizagem de seus alunos (eles são lentos, não aprendem, não “guardam” o que vêm em aula), e do seu comportamento (não param de falar, não ficam sentados, batem nos seus colegas, falam palavrões, não têm asseio nem cuidado com o material escolar). Para eles seus alunos são tímidos e inseguros, ou agressivos e desinteressados. Mas não questionam o que gera essas condutas. Esses fatores são citados por Barreto (1981), Souza et al. (1989), Schiefelbein (1980), Yeagashi (1997).

Impossível negar que crianças que freqüentam o ensino público possuem condições materiais e familiares extremamente precárias e que a alimentação deficiente, a falta de carinho e de uma estrutura familiar, a ausência de estímulos e de informações podem causar falta de atenção, desinteresse, apatia, distúrbios de comportamento entre outros. Tais condutas não são vistas com bons olhos pela escola, e a postura da criança no ambiente escolar passa a ser encarada como um problema e tratada como tal, ocasionando repreensões e sanções; natural que a criança se sinta excluída do ambiente escolar e o deixe, ou que se sinta desestimulada e não se dedique às atividades escolares apresentando um baixo rendimento acadêmico.

Barreto (1981) ressalta que os professores acreditam que as crianças carentes não têm cultura, pois são analfabetos ou possuem pouca escolaridade, são grosseiros e ignorantes, não sabem educar seus filhos de maneira condizentes com os valores da sociedade. Em suma, para esses professores, o fator “cultura” pode ter diferentes conotações, e justifica as suas opiniões.

Pode-se constatar pelos argumentos dos professores que as crianças não aprendem por serem pobres, e por isso não dispõem de recursos para aprender; são filhos de pais separados e apresentam problemas de comportamento; por terem pais analfabetos não podem contar com sua compreensão sobre a importância do estudo; não se esforçam e por

isso seu desempenho é tão baixo; vão à escola para comer e para brincar e não se interessam pelas aulas.

Outro fator preocupante é o fato de professores novos, ou que acabaram de concluir o curso, sejam os responsáveis pelas primeiras séries do primeiro grau. Quando questionados, os professores mais antigos alegam que estão muito cansados, que a primeira série requer muito empenho e se negam a assumir a sala. Assim, a falta de experiência dos professores novos e a falta de treinamento podem ser as causas de alunos apresentarem mais dificuldades de aprendizagem. Seria, assim, mais benéfico que professores com mais experiência assumissem as primeiras séries do ensino fundamental.

Nas camadas populares a escola aparece no discurso dos alunos e dos pais como desconectada da vida e do trabalho, pois não prepara o aluno para a vida profissional, não qualifica para o desempenho de uma atividade profissional qualquer. Para esses pais a escola deveria estar associada à preparação profissional, deveria ser uma ponte para a inserção no mercado de trabalho, como inserção no mundo adulto (Roazzi, 1985a/b).

Contudo ainda paira a questão: o que significa a escolarização para esta população e qual a sua importância nesta comunidade? Para a maioria dos pais, bem como seus filhos, o período de escolarização terá a exata duração da ausência da ajuda financeira em casa, pois a partir do momento que tiverem que ingressar no mercado de trabalho a escola ficará em segundo plano, muito mais se for associada a reprovações e baixo rendimento (Schiefelbien, 1980; Roazzi, 1985a/b).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, F. et al. **Fichas para o desenvolvimento da compreensão da leitura**. Vol. 1, Ed. Psy II, Campinas, 1994.
- ALLISON, S. **Using the cloze procedure to assess reading material for alternative/adult education students**. In: Michigan Adult Education Practitioner Inquiry Project, Michigan, 1995.
- ALMEIDA, S. F. C. de.; RABELO, L. de M.; CABRAL, V. S.; MOURA, E. R. de O.; **Concepções e práticas de psicologia escolares acerca das dificuldades de aprendizagem**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.11, n.2, p.117-134, maio/ago. 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso**. Cadernos de Pesquisa, n.99, p.16-20, nov.1996.
- BADER, L. A. **Reading and language inventory**. In: Reader's Passages to Accompany Reading and Language Inventory, 3a edição, Merrill Prentice Hall, New Jersey, 1998.
- BAETA, A. M. B. **Fracasso escolar: mito e realidade**. Idéias, n.6, p.17-23, 1992.
- BARONE, L. M. C. **De ler o desejo, ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Universidade de São Paulo, 1990. (Tese de doutorado)
- BARRETO, E. S. S. **Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau**. Cadernos de Pesquisa, n.37, p.84-89, 1981.
- BATJES, K.; BROWN, T. **Improving reading achievement of first grade students by integrating phonics skills into a whole language curriculum**. Saint Xavier University, Illinois, 1997.
- BELL, L. C.; PERFETTI, C. A. **Reading skill: some adult comparasions**. Journal of Educational Psychology, v.86, n.2, p.244-255, 1994.
- BENNETT, S. **The cloze procedure: a review of the literature and possible applications to the study of deviant language functions**. 1967.

- BERMEJO, V. S. e LLERA, J. A. B. **Dificultades de aprendizaje**. Ed. Síntesis Psicología, Madrid, 1997.
- BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; WHITAKER, D.; SYLVESTER, L. **Integrating low and high level skills in instructional protocols for writing disabilities**. Learning Disabilities Quarterly, v.18(3), p.293-309, 1995.
- BIGENHO, F. W. **Models of reading difficulties and methods of reading instruction among primary school teachers**. In: Annual Meeting of the College Reading Association, Charleston, 1996.
- BOWER, P.; GONZALES, B. **A report on reading and its place in the community college environment: a study of the reading/writing connection, reading assessment and reading course response for Mt. San Antonio College**. Mount San Antonio College, California, 1998.
- BRAGA, S. M. L.; **Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a técnica cloze**. Universidade de São Paulo, 1981. (Dissertação de mestrado)
- BRAGA, S. M. L.; **Produção de texto e o modelo operante: treino de repertórios específicos**. Universidade de São Paulo, 1986. (Tese de doutorado)
- BRANDÃO, M. L. **O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas**. Tecnologia Educacional, v.21, p.3-7, set./out. 1992.
- BROOKS, R. A. **An Investigation of the relationship between reading interest and comprehension**. Ohio, The Ohio State University, 1971.
- CAGLIARI, L. C. **O príncipe que virou sapo**. Cadernos de Pesquisa, n.55, p.50-62, 1985.
- CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. **Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem**. Temas Sobre Desenvolvimento, v.8, n.48, p.17-23, 2000.
- CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**. Ed. Memnon, São Paulo, 2000.
- CARDOSO-MARTINS, C. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. Cadernos de Pesquisa, v. 76, p.41-49, fev.1991.

- CARELLI, A. E. **Teste da eficiência de programas em compreensão e leitura crítica.** Pontifícia Universidade Católica, campus de Campinas 1992. (Dissertação de Mestrado)
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura.** Cadernos de Pesquisa, v.39, p.3-10, nov. 1983a.
- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. **Fracasso escolar: uma questão social.** Cadernos de Pesquisa, n. 45, p.3-19, maio 1983b.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995. V.3.
- CLOW, J.; WOOLSCHLAGER, R. B. **Learning disabilities.** 1975. /Resumo/
- CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem – fundamentos.** Porto Editora, Porto, Portugal, 1999.
- DEFFENBAUGH, S. A. **Learning disabilities and reading personnel in Connecticut schools: system-level coordination.** University of Hartford, Connecticut, 1997.
- DENTON, C. A. **An evaluation of na implementation of the reading recovery program.** In: Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Texas, jan.1997.
- DENTON, D. R. **Focus on teacher education in reading.** In: Southern Regional Educational Board, Atlanta, 1998. /Resumo/
- DIAS, M. G. B. B.; MORAIS, E. P. M.; OLIVEIRA, M. C. N. P. **Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.47, n.5, p. 13-24, 1995.
- DOCKRELL, J. e McSHANE, J. **Dificuldades de aprendizaje en la infancia – un enfoque cognitivo.** Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- EDIGER, M. **Success in reading.** Missouri, 1997. /Resumo/
- ELLIOT, L. G.; BASTOS, L. da R.; KLEIN, M. H. C.; CARVALHO, M. V. T. de.; GRANATO, T. A. C. **Avaliação do rendimento escolar: perguntas e respostas sobre problemas do cotidiano.** Tecnologia Educacional, v. 17/18, p.25-30, nov.1988/fev.1989.

- ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia - uma análise cognitiva**. Ed. Artes médicas, Porto Alegre, 1995.
- FAULKNER, J. H. **Learning disabilities and the language arts: a survey of reading and writing instruction in the secondary schools**. In: Conference of the English Department of East California University, nov.1975.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.
- FLEISHER, L. S.; JENKINS, J. R. **The effect of word and comprehension emphasis instruction on reading performance**. Learning Disabilities Quarterly, v.6, n.2, p.146-154, 1983.
- FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª edição, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.
- FORTUNA, T. R. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990 (Tese de Mestrado).
- FROESE, V. **A comparison of first-grader's ability in three models of expression; dictation, independent writing and story retelling**. In: Annual Meeting of the National Reading Conference, Manitoba, nov./dec.1983.
- GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.
- GARRIDO, E. **A técnica cloze e a compreensão da leitura**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979. (Dissertação de Mestrado)
- GATTI, B. A.; PATTO, M. H.; COSTA, M.; KOPIT, M.; ALMEIDA, R. de M. **A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso**. Cadernos de Pesquisa, v.38, p.3-13, ago.1981.
- GOODWIN, L. **Aliteracy among college students: why don't they read?** In: Annual Meeting of the College Reading Association, New York, oct./nov.1996. /Resumo/
- GRAVES, M. F.; SLATER, W. H. **Could textbooks be better written and would it make a difference?** American Educator, v.10, n.1, p.32-42, 1986.
- GUSZAK, F.; HOFFMAN, J. V. **Comprehension skills**. In: LAMB, Pose & ARNOLD, R. ed. Teaching reading: foundations and strategies. 2.ed. Belemont, Wadsworth Publishing Company, 1980. Cap.11, p.309-337.

- HAUGH, O. M. **Reading and readability.** In: Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, v.65, San Diego, p.1-11, nov.1975.
- HAYES, B. L. **The effective teaching of reading.** In: Effective strategies for teaching reading. Boston, Allyn and Bacon, 1991.
- HIEBERT, E. H. **Text matters in learning to read.** The Reading Teacher, v.52, n.6, mar. 1999.
- JENKINS, J. R.; LARSON, K.; FLEISHER, L. S. **Effects od error correction on word recognitionand reading comprehension.** Learning Disabilites Quaterly, v.6, n.2, p.139-145, 1983.
- JOHNSON, D. J. **Relationships between oral and written language.** School Psychology Review, v.22, n.1, p.595-603, 1993.
- JOHNSON, E. L. **The Weatherbee Model: A full-service learning disabilities/remedial reading resource program for grades 4-8.** In: Annual International Convencion, The Council for Exceptional Children, Atlanta, apr.1977.
- JOLY, M. C. R. A. **Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental.** Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de doutorado)
- JONGSMA, E. R. **Cloze instruction reaserch: a second look.** Newark, Delaware:IRA, 1980.
- KANG, D. **L2 Children's reading conceptions and relationships with intertextuality.** Indiana, 1999. /Resumo/
- KANE, R. S.; WARNER, D. **Motivating students to read.** Illinois, Saint Xavier University, 1997. (Tese de Mestrado) /Resumo/
- KIRKWOOD, K. J.; WOLFE, R. G. **Matching students and reading materials: a cloze procedure method for assessing the reading ability of students and the redability of textual materials.** Ontario, Canada, 1980. /Resumo/
- KRAGLER, S. **The transition from oral to silent reading.** Reading Psychology, v.16, p.395-408, oct./dec.1995.
- LEFFA, V. J. **Fatores da compreensão na leitura.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, 1999.

- LEVENSTON, E. A. **Discourse analysis and the testing of reading comprehension by cloze techniques.** In: International Symposium on Language for Special Purposes, Israel, aug.1982.
- LONGO, A. M. **Teaching basic reading skills to adolescents with behavioral disorders.** In: Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Nebraska, apr.1997.
- LYON, R. G. **The NICHD research program in reading development, reading disorders and reading instruction: a summary of research findings.** In: A National Summit on Research in Learning Disabilities, National Center of Learning Disabilities, New York, 1998.
- MACEDO, L. **Para uma psicopedagogia construtivista.** In: Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. Ed. Cortez, São Paulo, 1992.
- MACIEL, D. A. **Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.** Universidade de São Paulo, 1996. (Tese de doutorado)
- MARINI, A. **Remediação da leitura e inteligibilidade de texto: estudos contrastivos.** Universidade de São Paulo, 1980. (Tese de mestrado)
- MAROSI, E.; HARMONY, T.; BECKER, J.; REYES, A. **Electroencephalographic coherences discriminate between children with different pedagogical evaluation.** International Journal of Psychophysiology, v.19(1), p.23-32, feb.1995.
- MOLINA, O. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica cloze.** Universidade de São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado)
- MONTOYA, A. O. D. **Piaget e a criança favelada.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.
- MOORE, M.; WADE, B. **Reading and comprehension: a longitudinal study of ex-reading recovery students.** Educational Studies, v.24, n.2, 1998.
- MOWEY, S.; CONAHAN, P. **Reading/writing comprehension strategies.** Pennsylvania, 1995. /Resumo/
- MOYSÉS, M. L. S.; LIMA, G. Z. **Desnutrição e fracasso escolar: uma relação simples?** Revista Ande, p.29-34, 1983.
- NUNES, A. N. de A. **Fracasso escolar e desamparo adquirido.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.6, n.2, p.139-154, 1990a.

- NUNES, T. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico.** Educação Revolucionária, v.12, p.33-43, dez. 1990b.
- OLIVEIRA, Q. L. de **Estudo psicométrico de quatro instrumentos de avaliação da prontidão para a leitura e a escrita.** Universidade de São Paulo, 1986 (tese de doutorado).
- OLIVEIRA, G. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita.** Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- OLIVEIRA, G. C. ; SISTO, F. F. ; SOUZA, m. T. C. C.; BRENELLI, R. P.; FINI, L. D. T. **Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa.** Pro-Posições, v.5, n.1[13], p.7-20, mar. 1994.
- PACHECO, P. **Incorrect responses on cloze testes and their relationship to reading ability.** New York, 1979. /Resumo/
- PANY, D.; MCCOY, K. M. **Effects of corretive feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities.** Journal of Learning Disabilities, v.21, n.9, p.546-550, nov.1988.
- PATTO, M. H. S. **A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros, deficiente ou não?** Cadernos de Pesquisa, n.51, p.3-11, 1984.
- PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.** Cadernos de Pesquisa, n. 65, p.72-77, maio 1988.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** Ed. Quatro, São Paulo, 1991.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1968.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento.** Zahar Editores, ed. 1975.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.
- PICO, E. **Issues of readability and validity of the partial dictation test as a measure of listening comprehension.** In: Annual Meeting of the World Congress of Applied Linguistics, Casandra-Halkidiki, 1990.
- POLLOCK, D. H. **The use of cloze procedure to determine reading instructional levels.** Michigan, Leigh University, 1974. (Dissertação de Mestrado) /Resumo/

- RANKIN, E. F. **Grade level interpretation of cloze readability scores.** In: National Reading Conference, Saint. Petersburg, dec. 1970.
- REUTZEL, D. R.; MORGAN, B. C. **Effects of prior knowledge, explicitness and clause order on children's comprehension of casual relationships.** Reading-Psychology, v.11, n.2, p.93-114, apr./jun. 1990.
- ROAZZI, A. **Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola?** Psicologia Argumento, ano IV, n.5, p. 9-16, 1985a.
- ROAZZI, A. **Fracasso escolar: uma questão política – Origem, significado e efeito do fracasso escolar ou como defeito do indivíduo, ou como defeito do ambiente ou como defeito da escola.** Psicologia Argumento, ano III, n.4, p.61-71, 1985b.
- ROSENKRANZ, C. I. R. **The efficacy of cloze procedure for estimating readingability of students and readability of materials in adult fundamental educational programs.** Michigan, The University of Wisconsin-Madison, 1975. (Tese de doutorado) /Resumo/
- SALZINGER, K.; PORTNOY, S.; FELDMAN, R. **The effects of order of approximation to the sintactical structure of English on the emission of verbal responses.** Journal of Experimental Psychology. v.64, p.52-57, 1962.
- SANTOS, A. A. A. dos. **Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos através da aplicação de fichas: um estudo com adolescentes carentes.** Pontifícia Universidade Católica, campus de Campinas, 1981. (Dissertação de Mestrado)
- SANTOS, A. A. A. dos. **A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita.** P.215-247. In: Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. 2ª edição, Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.
- SAWAYA, S. M. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica.** Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de doutorado)
- SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. **Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, v.35, p.53-71, nov. 1980.
- SCOTT, M. **Lendo nas entrelinhas.** Cadernos PUC Lingüística, n.16, p.101-124, dez.1983.

- SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem em escrita – um instrumento de avaliação (ADAPE)**. no prelo, 2000.
- SOUZA, M. P. R. de; SOUZA, D. T. R. de; MACHADO, A. M.; FRELLER, C. C.; SOUZA, B. de P. **A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão**. Revista da Faculdade de Educação, n.15[2], p.188-201, jul./dez. 1989
- STUMP, T. A. **Cloze and dictation tasks as predictors of intelligence and achievement**. In: International Conference on Frontiers in Language Proficiency and Dominance Testing. Illinois, abr.1977.
- TAYLOR, W. **Cloze procedure: a new tool for measuring readability**. Journalism Quaterly, v.3, p.415-433, 1953.
- TIOSSO, L. H. **Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar**. Universidade de São Paulo, 1989. (Tese de doutorado)
- THOMAS, C.C.; ENGLERT, C. S.; GREGG, S. **An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students**. Remedial and Special Education, v.8, p.21-30, jan./fev. 1987.
- TORGENSEN, J. K. **Learning disabilities: Historical and conceptual issues**. Ed: B. Y. Wong, In: Learning about learning disabilities. San Diego, 1991.
- TROLLOPE, J. M. **A comparasion of theme and transitivity for a text written for a computer help and for a printed book**. Bristol, University of Bristol, 1995.
- USOVA, G. M. **A review of research on reading and learning disabilities**. Columbia, 1978.
- VELLUTINO, F. R. **Introduction to three studies on rading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction**. Journal of Educational Psychology, v83, n.4, p.437-443, 1991.
- VIEIRA, M. A. R.; DENHIÈRE, G. **Compreensão de textos e classe social**. Leitura: Teoria e Prática, n. 32, p.34-41, dez.1998.
- VINSONHALER, J. F. **Diagnosing children with educational problems: characteristics of reading leraning disabilities specialists and classroom teachers**. In: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan, 1982.

- WARDELL, D. **Cloze procedure: an historical review. Oregon.** 1985 29p. Documento de qualificação para doutorado – Portland State University.
- WEINTRAUB, S. **The cloze procedure.** The Reading Teacher, v.21, n.6, p.567-607, mar. 1968.
- WELDON, W. H. **The use of cloze procedure as na instructional tool in a middle school classroom.** Trenton High School, Trenton,1999.
- WHYTE, S. S. **The connection of writing to reading and its effect on reading comprehension.** Massachusetts, 1985.
- YEAGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais – um estudo com crianças de escolas públicas.** Universidade Estadual de Campinas, 1997. (Tese de Doutorado)

## ANEXO 1

O texto da escala Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape) ficou assim construído:

### Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

## ANEXO 2A

Textos em “cloze”:

1)

### A CASA DA TARTARUGA

Um menino ganhou uma tartaruga bem piquitinha.

\_ Vou fazer uma casa \_\_\_\_\_ ela – disse o garoto.

\_\_\_\_\_ um caixote e fez \_\_\_\_\_ porta. Dentro dele colocou \_\_\_\_\_ fresco e um monte \_\_\_\_\_ palha.

“Aqui minha tartaruga \_\_\_\_\_ viver numa boa” – pensava \_\_\_\_\_ amigo.

E lá \_\_\_\_\_ foi ele buscar a \_\_\_\_\_. Encontrou-a dormindo, toda escondida \_\_\_\_\_ do seu casco.

\_ A tartaruga tem casa própria – disse ele – e eu não tinha me tocado. Vou deixar a casinha que eu construí para quando eu ganhar um animal sem-teto.

## ANEXO 2B

Texto em “cloze”:

2)

### A RAPOSA E O TAMBOR

Um menino esqueceu seu tambor no mato.

Ele foi embora \_\_\_\_\_ o tambor ficou pendurado \_\_\_\_\_ galhos de uma \_\_\_\_\_ .

Começou a ventar um \_\_\_\_\_ e os galhos da \_\_\_\_\_ batiam no tambor.

Uma raposa \_\_\_\_\_ a barulheira e se \_\_\_\_\_ para ver o que \_\_\_\_\_ acontecendo.

“Que bicho \_\_\_\_\_ gorducho e que barulhento!” - \_\_\_\_\_ ela. – eu vou comê-lo.

\_\_\_\_\_ raposa deu um baita \_\_\_\_\_ e cravou as garras \_\_\_\_\_ tambor. Em dois tempos \_\_\_\_\_ mil pedacinhos dele.

Que \_\_\_\_\_ mais esquisito! – disse a raposa. – Um berreiro danado e era só pele e osso; nem um fiapinho de carne.