

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E CRIANÇAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Lêda de Cássia Garção Moura
Profª Drª Denise Maria de Carvalho Lopes
Departamento de Educação – UFRN

Resumo:

As dificuldades de aprendizagem estão presentes no discurso de diversos professores alfabetizadores quando alguma criança não avança na aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar disso os aportes teóricos existentes sobre o que elas são, pertencem a áreas tais como Psicologia, Psicopedagogia e mesmo Medicina, tomando essas dificuldades de maneira restrita a esses campos, quando nos falta uma fundamentação que as trate segundo uma perspectiva pedagógica, conforme constatamos em nossa pesquisa. A partir dos estudos de Vygotsky (1997) acreditamos que as dificuldades de aprendizagem podem ser ressignificadas teoricamente, quando consideramos que a elas se dão na interação entre alunos e professores em situações objetivas de ensino-aprendizagem planejadas sistematicamente pelo professor (o outro mais experiente). Dessa forma, também as dificuldades são frutos dessas interações. Por outro lado, a compreensão do que é alfabetização também afeta como se entende as dificuldades de aprendizagem nesse processo. Nesse sentido, nos baseamos, principalmente, na psicogênese da língua escrita (1985) que explica como a criança aprende a ler/escrever. Mas o que pensam os professores e as crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização? Como esses professores a concebem? A que atribuem seu aparecimento e permanência? E o que pensam as crianças sobre as dificuldades a elas atribuídas? Por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, entrevistamos professores e crianças dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais da cidade de Natal/RN, com o objetivo de investigar suas concepções acerca das dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Constatamos então que a maioria das professoras entrevistadas têm concepções muito próximas daquelas encontradas em nossa pesquisa bibliográfica, nas quais as dificuldades de aprendizagem são postas sobre a criança, como sendo fruto de algum distúrbio neurológico desta, quase nunca recorrendo em suas falas a seu próprio papel na produção das aprendizagens/dificuldades. Já as crianças, repetem essas falas culpando-se pelas dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chaves: dificuldades de aprendizagem; aprendizagem; alfabetização; analfabetismo.

Os altos índices de fracasso escolar evidenciados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (INEP, 2007) e Prova Brasil (INEP, 2007), os quais apontam que muitas crianças chegam à 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental sem apresentar habilidades mínimas de leitura e escrita, evidenciam que a alfabetização, apesar de essencial à continuidade/permanência na escola e exercício da cidadania numa sociedade letrada (SOARES 2006; SOARES, 2007), não tem atingido muitas das

crianças que concluem o Ensino Fundamental menor agravando, assim, a situação do analfabetismo no Brasil, que em 2007 atingiu 10,8% da população brasileira com mais de 15 anos.

Por se tratar de um problema histórico, esse fracasso da escola em alfabetizar recebeu diversas explicações por parte da ciência e está na raiz do surgimento da psicologia enquanto ciência, em meados do século XIX, quando, nos Estados Unidos houve a democratização do ensino e a entrada das camadas mais pobres (naquele contexto, negras) nas instituições de ensino. O grande número de crianças pobres que não se adequavam na escola, bem como a necessidade da psicologia em adquirir *status* de ciência, fizeram com que a Educação e esta ciência insurgente se aliassem, passando, então a psicologia a analisar a problemática do fracasso escolar a partir de uma ótica naturalista a exemplo das ciências exatas (ideal de ciência apreendido pelo positivismo).

Nesse sentido, algumas características acompanham o estudo das dificuldades, as quais são atributos essenciais da psicologia da época (e em muitas de suas áreas ainda hoje):

- A utilização de testes psicossométricos para medida de inteligência, desenvolvidos em laboratório, ou seja, fora do contexto escolar; e
- O enfoque naturalista, que aborda o fracasso escolar como centrado no aluno;

Dessa forma, antes de ser chamada de *dificuldade de aprendizagem*, o que só ocorreu em 1962, com a publicação do livro *Educação da criança excepcional*, essa defasagem escolar era tratada por essa psicologia naturalista e pela medicina (principalmente da neurologia) sob os nomes de *lesão cerebral* (STRAUSS e LEHTIEN apud IDE, 2002), *disfunção perceptiva* (CRUICKSANK apud op.cit.) e ***disfunção cerebral mínima*** (FONSECA apud op.cit.), que estavam relacionados a problemas neurológicos evidenciados na percepção insuficiente.

A grande ênfase na percepção está relacionada à concepção de aprendizagem presente na psicologia desse período, de cunho *behaviorista*, a qual, baseada no empirismo de Locke (1632-1704), acreditava que o homem não nasce com nenhuma idéia inata, tudo é aprendido por meio dos sentidos. É assim, também, que as dificuldades são tratadas. Por exemplo, a primeira definição para as dificuldades específicas de leitura foi elaborada por Samuel Orton, oftalmologista, no ano de 1917, ao verificar que algumas pessoas trocavam as letras ou suas posições. (NUNES, BUARQUE e BRYANT, 2003).

Esse movimento em torno do fracasso escolar, na busca por uma causa, fundamentado na psicologia propiciam as bases para o surgimento em meados de 1962-1963, de uma área específica para o estudo das dificuldades de aprendizagem. Somemos a isso alguns eventos ocorridos no início desta década: em 1962 é elaborada a primeira definição sob essa terminologia, por Samuel Kirk; em 1963 um grupo de pais, cujos filhos eram tidos como tendo inteligência normal, mas apresentavam desempenho insuficiente na escola se reúnem em Chicago para reivindicar serviços de educação especial para eles; no mesmo período, Bárbara Bateman se volta para criança e desenvolve o conceito de *discrepância* para a definição das dificuldades, que consiste na diferença existente entre a inteligência do aluno e seu desenvolvimento inferior ao esperado. (OSTI, 2004; IDE, 2002).

Tudo isso culmina no desenvolvimento de uma definição legal que sirva de subsídio para instituição da educação especial específica às crianças com dificuldades. Ela foi desenvolvida por Kirk, em 1968, na época, presidente do *National Advisory Committee on Handicapped Children* e diretor da *Division for Handicapped Children* do Ministério da Educação dos Estados Unidos e diz o seguinte:

Uma *criança* com dificuldade de aprendizagem *possui* uma deficiência em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiência perpétua, *lesão cerebral*, *disfunção cerebral mínima*, *dislexia*, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem, resultantes, principalmente de deficiência visual, auditiva, motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental. (KIRK apud IDE, 2002, p.59-60) (Grifos nosso).

Essa definição tanto inclui termos como *lesão cerebral*, *disfunção cerebral mínima*, que, como já dissemos, é como eram chamadas as dificuldades antes do desenvolvimento desta terminologia, como também direciona-se à *criança* em fase inicial de escolarização. Mas o traço mais importante para o nosso estudo, o qual marca o tratamento das dificuldades está no fato de que “Elas não incluem problemas de aprendizagem, resultantes [...] de desvantagem ambiental”. Isso acaba por disseminar uma concepção de dificuldades enquanto intrínseca ao sujeito, logo, o aluno é culpabilizado pela sua não aprendizagem.

É interessante notarmos que, ainda na década de 1960, apesar de essa definição legal ter atribuído certa estabilidade ao estudo das dificuldades, esse traço é questionado por posições que procuram encontrar na condição de pobreza das famílias as causas para o comportamento discrepante das crianças. Isso se evidencia na *teoria do déficit*, para quem ora a falta de estimulação lingüística adequada ora a ausência dos nutrientes necessários são apontados como a causa das dificuldades de crianças pobres. (PATTO, 1984; WEIZ, 2008).

No interior dessa teoria está a negação de que as dificuldades são forjadas socialmente, principalmente naquele contexto em que só tinha dificuldades as crianças pobres e negras. Essa relação era explicada da seguinte forma: essas pessoas não têm cultura suficiente para fazer com que seus filhos tenham as mesmas condições que as outras crianças para terem bom desempenho na escola. Eles são incapazes de organizar as contingências necessárias para produzir os pré-requisitos adequados à alfabetização. Com base nesses pressupostos são criados baterias de exames e exercícios, cujo objetivo é compensar esse *handicap* cultural.

Nos Estados Unidos a teoria do déficit cultural caiu em descrédito ainda na década de 1960, sendo criticada pelo preconceito racial que disseminava, mas no Brasil, suas influências iniciaram na década de 1970, deixando marcas que podem ser sentidas até os dias atuais.

Sua introdução se deu em nosso país por meio do *teste ABC de Lourenço Filho*, ao que as crianças eram submetidas quando ingressavam na escola. A pretensão destes testes eram verificar a prontidão para alfabetização dessas crianças, por meio da

avaliação de uma série de habilidades perceptivo-motoras que, na época, eram consideradas imprescindíveis para o início do processo. A partir dos resultados desse teste era definido se a criança poderia entrar na escola, ou precisaria permanecer na pré-escola desenvolvendo exercícios como cobrir pontos, trabalhos manuais até ter a capacidade para iniciar seu aprendizado na escrita/leitura.

Subjacente a esses exercícios estava também uma concepção de alfabetização enquanto processo mecânico de desenvolvimento de habilidades por meio de exercícios repetitivos e hierarquicamente organizados que iniciavam nesse processo de prontidão e, quando enfim se iniciava o processo propriamente dito de alfabetização, começava-se por conhecer as letras, depois as famílias silábicas, depois palavras simples e assim por diante até a construção de frases e textos.

Essa concepção de alfabetização permaneceu pouco alterada até que em meados de 1980 alguns estudos contribuíram para mudança da forma em que se concebe o processo de alfabetização. Tais estudos foram assim resumidos por Lopes (2003) como sendo as seguintes: as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a partir de estudos sobre a psicogênese da língua escrita com sujeitos que conseguiam avançar na sua aprendizagem; estudos feitos na área da lingüística que passaram a conceber a produção/compreensão de textos como ação humana de simbolização que se dá na interação ente sujeitos; a difusão das idéias preconizadas por Vygotsky e a abordagem histórico-cultural, na qual o sujeito é visto como aquele que aprende na interação com o outro e por meio de internalizações de práticas sociais historicamente concebidas.

A partir desses estudos, o processo de alfabetização passou a ser concebido enquanto processo específico de ensino-aprendizagem da língua escrita que, enquanto linguagem, se dá por meio dos seus usos sociais (SMOLKA, 1993). Nesse sentido, aprender a ler/escrever diz respeito tanto à apropriação do funcionamento do sistema alfabético, como também na apropriação dos aspectos usuais da escrita, o que envolve os suportes e gêneros textuais nas situações objetivas (LOPES, 2003). Essa inserção nos usos sociais da leitura e da escrita, enquanto parte do processo de alfabetização tem sido chamada no Brasil de *letramento* (SOARES, 2006; SOARES, 2007).

Durante o processo de alfabetização, o sujeito elabora hipóteses a respeito da escrita buscando responder o que é, o que representa e como representa, ou seja, como funciona o sistema alfabético, partindo de uma hipótese pré-silábica, que surge com a diferenciação da escrita do desenho (não icônico e icônico, respectivamente) até atingir a hipótese alfabética, atribuindo grafemas na representação dos fonemas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 2001).

Todos esses avanços em torno do processo de alfabetização mudaram a forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a forma de se conceber a sua não-aprendizagem ainda é relacionada à pobreza e/ou às dificuldades. A falta de precisão em torno das concepções teóricas sobre dificuldades de aprendizagem, sempre presentes da história, e ainda hoje persistentes, contribuem para que muitas crianças sejam ditas como tendo dificuldades de aprendizagem nesse processo.

Essa imprecisão sobre o que são as dificuldades pode ser evidenciada pelos diversos nomes que elas recebem: problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, problemas escolares, distúrbios de aprendizagem, transtornos na aprendizagem etc. (PARENTE e RANÑA, 1987; ROCHA apud MÓL, 2007). Para Dockrell e McShane (2000) isso se deve à diversidade de dificuldades específicas existentes, também a diversidade de áreas que abordam as dificuldades contribui para

isso. Existe, porém, um consenso sobre a maioria das definições que encontramos: elas são intrínsecas ao aprendiz.

Isso é ainda mais evidente naquelas definições que relacionam as dificuldades a distúrbios ou transtornos. É o caso da definição apresentada por Drouet (1995, p.125), que diz o seguinte:

Se partirmos, como Alan O. Ross, da premissa de que para toda aprendizagem há envolvimento do cérebro, poderemos dizer que a aprendizagem é uma função cerebral, de modo que, quando encontramos algo errado nessa aprendizagem, o erro deverá ser atribuído a algum tipo de mal [SIC] funcionamento do cérebro, isto é, a uma *disfunção cerebral*. (grifos da autora).

Já enquanto transtorno, ela está presente no Catálogo Internacional de Doenças – 10ª revisão (CID-10) sob o nome de *transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares*, e definida como

[...] transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a uma traumatismo ou doença cerebrais.

Definições advindas da Psicologia que se enquadram nessa categoria de cunho mais biológico são também as apresentadas por Correia (2008), dizendo respeito aos modos como o *indivíduo* processar as informações; Osti (2004), como grupo heterogêneo de transtornos que afeta crianças, adolescentes e adultos; Pennington (1997), que já trata das dificuldades na leitura e soletração, chamando de dislexia e assumindo o conceito de *discrepância*, uma vez que ela afeta crianças de inteligência normal.

Na sociologia, o trabalho de Postic (1995) trata das dificuldades de adaptação da criança às regras e costumes escolares, dificuldades de essas crianças entenderem o modo cognitivo de funcionamento da situação escolar ou ainda a dificuldade de se estabelecer relação com o professor. Considerando que a dificuldade está na criança não compreender os modos de funcionamentos da escola.

Conforme podemos constatar, portanto, e reiterando o que temos dito, um aspecto em comum desses posicionamentos está no fato de que a *criança é culpabilizada pela sua não aprendizagem*. Isso tem sido criticado por diversos estudos que propõem uma visão mais ampla acerca da aprendizagem (PAIN, 1992; PATTO, 1984; SMOLKA, 1993; IDE, 2002; CAMPOS, 1997; CHABANNE, 2006; CRAVEIRO, 2004; KUPFER, 1999; GRIFFO, 2002), a partir de novos paradigmas.

Criticam, assim, a visão reducionista da não-aprendizagem, enquanto centrada na criança, visto que a aprendizagem é algo que se dá na interação social. Os posicionamentos mais recentes ainda não representam a visão mais aceita acerca das dificuldades, mas apresenta uma alternativa mais adequada para sua discussão.

Pain (1992), por exemplo, considera que quatro fatores principais se entrelaçam na produção dos problemas de aprendizagem: fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais, os quais, se entrelaçam e podem gerar as dificuldades. Se, por

outro lado, existirem limitações orgânicas, mas a criança tiver uma educação adequada, ela acabe mesmo não desenvolvendo um problema de aprendizagem.

Parece-nos imprescindível, nesse sentido, abordar as dificuldades de aprendizagem, enquanto produção social, uma vez que, assim como as deficiências, a forma como ela é encarada, identificada, tratada, depende da forma em que os atores envolvidos a concebem (CARVALHO, 2006). Nesse sentido, o paradigma histórico-cultural se torna mais adequado para uma análise das dificuldades de aprendizagem, uma vez que leva em conta tanto o processo de ensino-aprendizagem nas situações formais, pedagógicas, como também a escrita enquanto linguagem, formas de interação social.

É, precisamente, a concepção de aprendizagem para Vygotsky (2007), que nos fornece um novo aporte para análise e ressignificação das dificuldades. Para ele a aprendizagem se dá na interação com o objeto de conhecimento mediada pelo outro mais capaz e a linguagem. No contexto da sala de aula o objeto é a escrita e a mediação é realizada pelo professor, enquanto esse outro mais capaz.

O ensino-aprendizagem não é, para esse teórico, igual ao desenvolvimento, mas o impulsiona, promove a criação de *zonas de desenvolvimento proximais*, que é definida pelas habilidades que se encontram em processo de internalização e se evidencia pelas ações que a criança não consegue executar sozinha, mas apenas com a ajuda de outro. É, precisamente, nessas zonas em que atua o professor, por meio da proposição de desafios, fornecimento de pistas, ajudas a fim de que, esses conhecimentos potenciais se tornem reais, por meio da *internalização*, ou seja, a reconstrução interna dos conceitos externos à criança.

Segundo essas perspectivas as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas como sendo das crianças, uma vez que aprender sempre envolve a interação com outros mais capazes. Também não podemos ir aos outros extremos e culparmos os métodos ou o professor, mas é precisamente *nessa* interação que encontramos tanto as possibilidades para aprendizagem como para as não-aprendizagens.

Tendo isso em mente, algumas questões passaram a nortear nossa pesquisa: como os professores e crianças concebem as dificuldades de aprendizagem na alfabetização? Suas concepções se aproximam ou se distanciam das definições teóricas que encontramos? Como têm sido tratadas as dificuldades e a que esses sujeitos atribuem seu aparecimento? Essas foram as indagações que direcionaram os nossos estudos e procuramos achar suas respostas a partir de entrevistas semi-estruturadas com crianças e professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Natal, assim distribuídos:

Distribuição dos sujeitos segundo escolas e anos do Ensino Fundamental

Escolas	Anos	Professoras ¹	Crianças
Escola Municipal 1	1º	Ana Maria	Bruno
	2º	Camila	Daniel
	3º	Emília	Francisca
Escola Municipal 2	2º	Gorete	Hugo Israel João Paulo
	3º	Luzia	Mariana

Nesse sentido, pudemos constatar a partir das falas dessas professoras que há uma grande proximidade de suas concepções em relação àquelas que consideram as

¹ Todos os nomes aqui descritos são fictícios em cumprimento com os princípios éticos de uma pesquisa.

dificuldades cujas causas são biológicas, uma vez que são as crianças, segundo essas professoras, as principais responsáveis pelas suas não aprendizagens.

Termos como “incapacidade”, “problemas de percepção”, “anormalidade”, “deficiência”, “dislexia”, “déficit de atenção”, “hiperatividade”, “questões neurológicas”, “dificuldade de associação de letra e fonema”, “desestímulo”, “distúrbio”, “descontrole emocional” foram freqüentes nas falas das professoras.

A exemplo disso, a professora Luzia, ao ser questionada quando a sua indicação de Mariana para entrevista por esta apresentar dificuldade em se alfabetizar, respondeu que ela “tem alguma coisa [...] ela é muito calada, [...] ela escreve espelhado, ela não escreve normal [...] É um distúrbio de apren... um distúrbio da escrita. Não é normal!” e complementou “Ela escreve dessa forma porque alguma coisa na cabeça, alguma coisa nela não está bem controlada. Algum controle... descontrole emocional”. Vemos, dessa forma, que para essa professora, as dificuldades são algo que está sobre o indivíduo, como uma espécie de distúrbio, intrínseco a eles, os quais são os responsáveis pelos seus fracassos. O mesmo pode ser observado na fala da professora Camila, para quem “a dificuldade [...] [de Bruno, seu aluno] está relacionada a questões de dislexia, por exemplo, déficit de atenção, eu acho que isso é uma dificuldade de aprendizagem. É... hiperatividade... [...] a dificuldade de aprendizagem está relacionada assim mais a uma *questão neurológica, emocional*”. (grifo nosso).

As principais causas apontadas por essas professoras são de cunho biológico (distúrbio, dislexia, déficit de atenção, hipertatividade, “questão neurológica”) e emocional. Mas outras causas também são apontadas pelos outros sujeitos: falta de integração com a turma, pobreza, falta de comida, falta de estímulo etc., mas a principal causa, que se encontra na fala de *todas* as professoras é a família, mostrando que, a teoria do déficit, que predominou no cenário dos estudos das dificuldades na década de 1960 nos Estados Unidos e 1970 no Brasil, ainda está presente nas concepções empíricas atuais para o fracasso escolar.

Isso foi evidenciado, em maior amplitude por pesquisa da UNESCO e do INEP (2007), realizada em todo o Brasil por meio de observações e entrevistas, em que os professores, em sua maioria, atribuem a culpa do fracasso dos seus alunos aos comportamentos trazidos de casa, não acompanhamento dos pais, ou seja, assim, como se evidenciou em nossa pesquisa: transferem a responsabilidade para família.

Não podemos negar que a família é importante em certo aspecto para aprendizagem da criança, mas a aprendizagem escolar é responsabilidade do professor. Principalmente porque em casa muitas dessas crianças não tem pais alfabetizados e/ou não lêem diversos gêneros, a escola precisa se responsabilizar por oferecer essas oportunidades a ela. Se o professor não entender que lugar de aprender a ler é na escola e não em casa, sempre vai haver uma transferência de responsabilidade e quem vai ser penalizado por isso vai ser a criança que não vai se alfabetizar se ninguém a ensinar.

Apenas duas das professoras se colocaram como sendo contribuintes para as não-aprendizagens de seus alunos com dificuldades. Uma delas foi a professora Gorete, que disse o seguinte: “eles têm muito pouco estímulo em vir à escola. Então, eu acho que isso também, *juntando com o fato da minha incompetência*, com esse pouco valor que a família dá à escola, à leitura e a tudo, não vivenciam, inclusive não tem o valor à leitura, a família semi-analfabeta”. Sendo assim, para ela, a causa para as dificuldades está em diversos fatores, dentre os quais também o fator pedagógico.

Se por um lado, a maior parte das professoras atribuem a fatores internos à criança ou à sua família, as não-aprendizagens de seus alunos, para maioria delas, as

aprendizagens dependem de sua intervenção, como diz a professora Emília do 3º ano o que faz o aluno se alfabetizar é “[...] trabalhar os conceitos, conteúdos na sala de aula, através de jogos, atividades mesmo [...] que envolva as letras do alfabeto, fazer ditado, produção de texto pra que ele possa desenvolver esse lado”. Os outros aspectos apontados por esses sujeitos foram a *sua* atenção, participação (Ana Maria), *seu* querer aprender (Camila), *seu* interesse (Gorete). Sendo que, se para Gorete, por exemplo, esse interesse deveria ser despertado pela ação do professor.

De maneira geral, portanto, as professoras se responsabilizam pelas aprendizagens de seus alunos, mas se eximem do processo de produção das dificuldades. Esse fato, bem como a patologização das dificuldades acaba tendo conseqüências seriíssimas como a rotulação de alunos como tendo dificuldade o que gera crianças estigmatizadas (que pode fazê-los se sentir incapazes) e o encaminhamento para *especialistas* (que pode trazer as mesmas conseqüências). Luzia, por exemplo, na pergunta quanto ao que causa a dificuldade de sua aluna Mariana, apesar de acreditar que existe algo neurologicamente errado, disse que “é preciso um estudo apurado e de um psicólogo, de um psicopedagogo. Porque eu [...] [não posso] diagnosticar alguma coisa, eu não sou capaz, não tenho essa competência”. Também os alunos apontados pela professora Gorete, no ano anterior (quando ela já era professora desta turma, no 1º ano), foram acompanhados por especialista na escola. Na Escola Municipal 1, tanto a professora Camila quer encaminhar Daniel para um especialista, como Emília encaminhou um ex-aluno que estava apresentando dificuldades para um também. Há, dessa forma, um esvaziamento da função do professor enquanto mediador, quando se identifica o aluno com uma dificuldade de aprendizagem de cunho biológico.

Por outro lado, a concepção de alfabetização dessas professoras também nos oferece pistas do que elas têm identificado como sendo dificuldades nesse processo. Para maioria dessas professoras, para um aluno ser considerado alfabetizado ele precisa ler e escrever textos diversos com compreensão. Há, porém, por trás dessa afirmação, constante em suas falas, algumas contradições.

É o caso da professora Luzia, que diz que para estar alfabetizado, o aluno precisa ser “capaz de escrever um bilhete, é capaz de escrever um convite, é capaz de saber o que é um bilhete, saber o que é um convite, saber o que é um conto, saber o que é uma fábula, saber essa variedade textual”, logo depois estabelecendo que “até o final do ano [quer] chegar aos sons complexos, não sei se até o final do ano... se eu conseguir que Renato passe pelo menos os sons simples, se ele chegar dominando os sons simples até o final do ano...”. Vemos, dessa forma, que convivem lado a lado tanto concepções mais amplas, quanto concepções mais restritas do que seriam alfabetização.

Para ela, como, em geral, para as outras professoras estar alfabetizado é codificar/decodificar a partir das sílabas até palavras, frases e, finalmente textos, fazendo distinção de sons simples e complexos quando já é sabido, a partir da psicogênese da língua escrita, que a criança aprende a ler elaborando hipóteses sobre a este objeto de conhecimento e que, tanto sílabas simples como complexas não fazem sentido nenhum para crianças que ainda se encontram no pré-silábico, por exemplo.

Apesar disso, todas as professoras disseram trabalhar com leitura e produção de textos em sala de aula, mas conforme ouvimos das crianças, isso não parece fazer muito sentido para estas últimas. Quando perguntadas que atividades as professoras fazem em sala pra elas aprenderem a ler e superar suas dificuldades, as crianças, em sua maioria, fizeram referência à cópia do quadro, nem sempre entendendo o que estavam copiando: “ela bota uns nomes pra ler” (Bruno); “Só ensina a fazer dever [...] ela faz no

quadro e a pessoa olha e faz” (Francisca); “Faz no quadro pra eu escrever, pra ficar treinando. Ela manda eu a ler” (Israel). Também o livro é relacionado pelas crianças e apenas uma consegue dizer que coisas a professora faz no quadro – “[no quadro] faz letras, nome da escola e a pauta” (João Paulo) – evidenciando que o que a professora escreve faz algum sentido pra ele.

Essas crianças depreendem desse relacionamento que têm com a escrita escolarizada que suas dificuldades estão no fato de elas não saberem fazer os nomes, não conseguir fazer as letras, não conseguir escrever tudo que a professora coloca no quadro. Atribuem a si a culpa pelas suas não aprendizagens, repetindo o discurso das professoras. Apenas uma dessas crianças diz que “ninguém não ‘aprende’ a eu”; “eu não sei ler”; “a pessoa não pode aprender sozinha, tem que aprender com outra pessoa” (Francisca), alertando que é necessário que alguém a ensine para ela aprender a ler. Por outro lado, a professora de Francisca afirma que é muito difícil se dedicar a ensiná-la a ler quando tem tantos alunos para dar conta que a impedem de fazer um trabalho só de alfabetização com ela.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública, mas isso não pode ser uma justificativa para eles se eximirem da sua função em sala de aula: ensinar. As não aprendizagens precisam ser encaradas nesses contextos tão contraditórios e difíceis de trabalhar, não como fruto de problemas em casa, pobreza, limitações biológicas. Não podemos esperar que a realidade se torne ideal para que se tomem providências pedagógicas para a alfabetização de crianças.

Reconhecemos que o analfabetismo é um problema cujas raízes têm muitos caminhos, mas o pedagógico precisa ser assumido como um deles. Tendo se assumido como mediadores e, portanto, figuras centrais para o processo de ensino-aprendizagem, provavelmente, muitas dessas crianças encaminhadas aos *especialistas* sejam descobertas como não tendo nenhuma dificuldade. As responsabilidades não podem ser repassadas como está sendo feito não apenas no caso das escolas que pesquisamos, mas a nível nacional e histórico. O “especialista” da educação é o professor e o *aprender a ler* não pode ser visto despreendido do *ensinar a ler*, quando partimos do paradigma sócio-histórico, em que Vygotsky não faz essa distinção, utilizando um termo russo cuja tradução mais próxima seria *processo de ensino-aprendizagem*. (OLIVEIRA, 1993).

É preciso ressaltar que os encaminhamentos e diagnósticos, bem como as formas de tratamento diferenciadas em sala de aula, como a exclusão dos processos desenvolvidos em classe têm sido criticados por terem como resultados a rotulação de crianças (CAMPOS, 1997), a criação de dificuldades onde *não existem limitações biológicas* (GRIFFO, 2002) e acabam por constituir as personalidades dos alunos que passam a se enxergar enquanto tendo alguma dificuldade/incapacidade (KUPFER, 1999).

Sendo assim, o diagnóstico de uma criança com dificuldade, principalmente quanto ela não a tem, traz mais problemas que benefícios, uma vez que essa rotulação serve apenas à justificativa para as não aprendizagens e não ao trabalho mais direcionado, uma vez que, no caso das nossas professoras, pouco adianta ensinar se as barreiras estão nos alunos. Nesse sentido, são produzidas em sala de aula mais limitações às crianças “diagnosticadas” do que possibilidades de avanço.

Por outro lado, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como se dando na interação permite aos professores refletir a respeito de seu papel no desenvolvimento das dificuldades e das aprendizagens. Além disso, conhecer como o aluno aprende, especificamente a ler e escrever, abre possibilidades para intervenção

deste outro mais capaz, contribuindo de maneira efetiva não apenas à aprendizagem das crianças, mas à diminuição dos muitos alunos, que avançam ano após ano, sem aprender a ler e escrever, sendo eles mesmos culpabilizados pelas não-aprendizagens.

Referências:

CAMPOS, Luciana M. Lunardi. A Rotulação de Alunos Como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”: uma questão a ser refletida. In: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo, 1997. p. 125-140.

CARVALHO, Maria de Fátima. A construção do trabalho: anotações teórico-metodológicas. In: __. **Conhecimento e Vida na Escola: convivendo com as diferenças**. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 25-42.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. São Paulo: Ática, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. **Para uma Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

CRAVEIRO, Ana Nery Marinho. Dificuldades na aquisição da língua escrita e metacognição: perspectivas de solução. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.300-316.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. Compreensão das dificuldades de aprendizagem: um enfoque cognitivo de referência. In: __. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 11-32.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: perspectiva do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-54.

IDE, Sahda Marta. Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição? **Educação & Contemporaneidade**: revista da FAEEBA, Salvador, BA, v. 11, n. 17, p.57-64, jan./jun. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Educacional por Amostra de Domicílio**: Síntese dos Indicadores, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 17 set. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**, 2005. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Prova Brasil**, 2007. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

KUPFER, M. Cristina M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBENSTEIN, Edith (Org.). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p.65-78.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Por um ensino-aprendizagem da escrita como linguagem-prática cultural. In: **14º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp. 2003.

MÓL, Dalva Alice Rocha. Escolarização e Desempenho Acadêmico – Compassos e Descompassos na Aprendizagem Escolar. In: _____. **Avaliação das Habilidades Cognitivas de Crianças com e sem Indicação de Dificuldade de Aprendizagem pela Bateria Woodcock-Johnson III**. Campinas, 2007. Disponível em: < www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v.44).

OLIVEIRA, Marta Khol. Desenvolvimento e Aprendizado. In: _____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

OMS-ONU. **Classificação Internacional de Doenças – 10ª ver**. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>>. Acesso em: 29 set. 2006.

OSTI, Andria. Capítulo III. In: _____. **As Dificuldades de Aprendizagem na Concepção do Professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, 2004. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/>. Acesso em: 14 ago. 2008.

PAIN, Sara. O Problema da Aprendizagem: fatores. In: _____. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 27-33.

PARENTE, Sônia Maria B. Albuquerque; RANÑA, Wagner. Dificuldades de aprendizagem: discussão crítica de um modelo de atendimento. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (et. al). **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.48-55.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PENNINGTON, Bruce F. Dislexia e outros distúrbios de desenvolvimento da linguagem. In: _____. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997. p.47-86.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Alguns pontos de partida. In: _____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIZ, Telma. Alfabetização no Contexto das Políticas Públicas. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=270>>. Acesso em: 29 mai. 2008.