

**ZÉLIA DAMIÃO E SILVA**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A  
SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA  
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa  
2014**

**ZÉLIA DAMIÃO E SILVA**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A  
SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA  
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada para obtenção  
de Grau de Mestre em Ciências da  
Educação, no curso de Mestrado,  
conferido pela Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Alcina  
Manuela de Oliveira Martins

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa  
2014**

Dedico este trabalho, de forma bem especial, a minha família pelo companheirismo e incentivo, que sempre me apoiaram e me ensinaram a viver com dignidade. A todos, o meu respeito e afeto.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida e pela coragem que adquiri durante o curso, e por ser a força da minha existência, estando presente durante os desafios da caminhada.

Agradeço à minha família, que me apoiaram e souberam entender a minha ausência, ao meu esposo Everaldo e aos meus filhos Ewerton Raphael, Bárbara Raphaella e Everaldo Júnior, que sempre me incentivaram e me apoiaram nos meus estudos, eternamente serei grata pelo exemplo, carinho, aconchego e amor. Vocês foram o pilar deste meu caminhar.

De maneira especial, quero agradecer ao Sr. Luiz Rodrigues de Sousa, pelo incentivo e participação desta minha conquista na educação, me dando força para concluir mais esta etapa de conhecimento acadêmico.

Às minhas amigas Maria das Dores Pereira de Oliveira e Iara Vanessa, que me deram apoio e força nos momentos mais difíceis. Vocês souberam transformar o meu cansaço em diversão e, por isso, agradeço-lhes de coração.

À minha orientadora Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins por este estudo, o meu obrigada pelas palavras de incentivo e encorajamento desta caminhada.

Dedico também a Antonio Xavier pelo apoio e força.

À Equipe do Curso de Mestrado, por me fazerem acreditar que existem pessoas comprometidas com uma educação de qualidade. Agradeço pela disponibilidade, parceria e confiança.

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos discentes nas séries iniciais do ensino fundamental. A finalidade era a superação dessas dificuldades, numa perspectiva construtivista, partindo da cultura e dos saberes dos educandos. O estudo foi realizado numa escola, em turmas heterogêneas, tendo com instrumentos metodológicos notas de campo da observação de aula de leitura e escrita, e ainda inquéritos por entrevista a professores. Através dos dados obtidos na pesquisa de campo, averiguamos que as principais dificuldades que os discentes apresentam para ler e escrever, são decorrentes de vários fatores, nomeadamente a falta de acompanhamento individualizado tanto por parte da família como também da própria escola, bem como a falta de uma metodologia adequada de alguns dos docentes, recursos inadequados, assim como a responsabilidade da família em manter os discentes na escola. Através da triangulação das entrevistas com a observação das aulas dos docentes, constatamos a importância da diversificação de estratégias e atividades, e a abertura às intervenções dos discentes. Em conclusão, comprovamos a importância da formação docente. Em turmas heterogêneas, torna-se difícil o ensino de qualidade, em que o professor conjugue estratégias e atividades que impliquem todos os alunos. Por isso, a atualização docente é essencial, tal como referida nas entrevistas e nas notas de campo, como condição da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Dificuldades de aprendizagem. Estratégias de superação. Séries iniciais do ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

This study presents the results of research on learning difficulties in reading and writing skills of students in the early grades of elementary school. The purpose was to overcome these difficulties, a constructivist perspective, based on the culture and knowledge of the learners. The study was conducted in a school in heterogeneous classes, and methodological tools with field notes from observation of class reading and writing, and even surveys interview the teachers. Using data obtained in field research, we ascertain that the main difficulties that students have to read and write, are due to several factors, notably the lack of individualized monitoring by both the family as well as the school itself, and the lack an appropriate methodology of some teachers, inadequate resources, and the responsibility of the family to keep the students in school. Through triangulation of interviews with the observation of the classes of teachers verified the importance of diversification of strategies and activities, and openness to assistance from students. In conclusion, we confirmed the importance of teacher training. In heterogeneous groups, it is difficult to quality teaching, where the teacher combines strategies and activities involving all students. Therefore, the teaching is essential upgrade, as referred to in interviews and field notes, as a condition of quality of learning and educational success.

**Keywords:** Reading. Writing. Learning difficulties. Coping strategies. Early grades of elementary school.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Caracterização dos sujeitos inquiridos .....                                                                                                      | 69 |
| Tabela 2: Categorização das dificuldades de leitura e escrita.....                                                                                          | 70 |
| Tabela 3: Categorização do método das dificuldades específicas relativas ao ensino de<br>leitura dos alunos transtornos e dificuldades de aprendizagem..... | 71 |
| Tabela 4: Categorização das dificuldades específicas dos alunos com dislexia.....                                                                           | 72 |
| Tabela 5: Categorização do método de ensino usado na sala de aula .....                                                                                     | 74 |
| Tabela 6: Categorização recuperação dos discentes que apresentam dificuldades de<br>leitura e escrita.....                                                  | 75 |
| Tabela 7: Categorização de como são realizadas as avaliações de leitura e escrita .....                                                                     | 76 |
| Tabela 8: Categorização sobre o ritmo de aprendizagem de cada criança .....                                                                                 | 77 |
| Tabela 9: Categorização do planeamento das aulas.....                                                                                                       | 78 |
| Tabela 10: Categorização da prática pedagógica segundo a cultura e os saberes dos<br>alunos .....                                                           | 79 |
| Tabela 11: Categorização sobre a relação entre o docente, os pais e os discentes. ....                                                                      | 80 |

## ÍNDICE

**Resumo**

**Abstract**

|                         |           |
|-------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b> | <b>10</b> |
|-------------------------|-----------|

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO I: ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA ..</b> | <b>13</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....                            | 13 |
| 2. ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA.....                        | 16 |
| 2.1. As Variáveis Leitor, Texto e Contexto .....                          | 17 |
| 2.2. Conhecimento sobre o Mundo e Aprendizagem da Leitura.....            | 18 |
| 2.3. A Variável Texto e Tipologias Textuais .....                         | 19 |
| 2.4. A Variável Contexto .....                                            | 20 |
| 3. ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....                       | 21 |
| 3.1. A Escrita como Modo de Comunicação .....                             | 21 |
| 3.2. A Escrita como Instrumento de Aprendizagem .....                     | 22 |
| 4. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....                              | 23 |
| 4.1. Aprendizagem da Leitura .....                                        | 23 |
| 4.2. Aprendizagem da Escrita .....                                        | 27 |
| 5. RECORRÊNCIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA..... | 28 |

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO II: UMA ABORDAGEM INTEGRADA ÀS DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM .....</b> | <b>31</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| 1. ENQUADRAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....           | 31 |
| 2. DIFERENÇA ENTRE TRANSTORNO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ..... | 34 |
| 3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDAH) .....                  | 38 |
| 4. DISLEXIA .....                                                 | 41 |

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b> | <b>61</b> |
|--------------------------------------------------------|-----------|

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| 1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA .....        | 61 |
| 2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....           | 61 |
| 3. PERGUNTA DE PARTIDA.....              | 62 |
| 4. OBJETIVOS.....                        | 62 |
| 5. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....           | 63 |
| 6. INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS..... | 64 |
| 6.1. Notas de Campo .....                | 65 |
| 6.2. Inquérito por Entrevista .....      | 65 |

|                                                                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7. SUJEITOS DA PESQUISA .....                                                                                                                        | 66        |
| 8. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....                                                                                                   | 66        |
| <b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>                                                                                         | <b>69</b> |
| 1. IDENTIFICAÇÃO .....                                                                                                                               | 69        |
| 2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-<br>APRENDIZAGEM PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA<br>ESCRITA ..... | 70        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                     | <b>82</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                               | <b>85</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                | <b>92</b> |

## INTRODUÇÃO

As dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita são apresentadas em função de uma situação orgânica ou psicológica, que envolve a memorização. As lacunas no armazenamento de informações, por parte da criança, podem advir de causas não orgânicas, por exemplo, psicológicas relacionadas aos traumas emocionais sofridos ou vivenciadas pelas crianças e a não existência de um vínculo afetivo com seus educadores, pais e docentes. Existem ainda dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que são relacionadas às causas pedagógicas, ou seja, quando técnicas, métodos e ações educacionais não são condizentes com o potencial das crianças. É comum ainda alguns discentes apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, não pela falta de métodos por parte dos docentes, mas pela falta de conhecimento profundo de determinados conteúdos (FIGUEIREDO, 2004).

O interesse em investigar o tema Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental surgiu a partir da experiência como docente numa escola, na qual identifiquei que alguns docentes reclamam da real situação de seus discentes, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita. Os relatos que ouvia eram frequentes e preocupantes, pois os discentes tinham essas dificuldades, que não eram resolvidas, e afetavam o desenvolvimento individual da leitura e da escrita.

O número de discentes que manifestam dificuldades em aprender a ler e a escrever tem crescido sensivelmente. No entanto, muitos desses discentes perdem o interesse pela escola, desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima. Nesse contexto, identificar, descrever e analisar as causas e implicações no processo pedagógico desses discentes tornou-se objeto de pesquisa deste projeto, à luz de literaturas a respeito do assunto (VIANA; TEIXEIRA, 2002).

Identificando a relevância de se discutir sobre as dificuldades de aprendizagem alusivas à leitura e à escrita objetiva-se, por meio deste estudo, desenvolver a competência de leitura e de escrita, dos discentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Entende-se que cada discente apresenta sua dificuldade, alguns têm bloqueios para escrever, expressar suas emoções, falar, etc. Nesse contexto, o docente precisa estar atento a essas dificuldades, a fim de criar estratégias de superação, reconhecendo que, na fase inicial, a criança assimila conhecimentos e incorpora valores que, no decorrer da vida escolar, se interligam entre o ensino formal e informal podendo gerar conflito, dificuldades ou transformar-se em conhecimento significativo.

O problema de aprendizagem na leitura e na escrita tem efeitos em todos os aspectos da vida da pessoa, pode ser diagnosticado como os tipos de disfunção cerebral detectados por meio de exames neurológicos. Isto pode afetar desde os primeiros anos de

vida escolar, uma vez que a leitura é fundamental bem como um dos requisitos para o exercício da cidadania.

Nem sempre, o termo distúrbio de aprendizagem foi definido sem ambiguidade, de forma objetiva ou diferenciada. Com o avanço das teorias educacionais e psicológicas, os problemas de aprendizagem podem ser gerados, também, pelo ambiente educacional; mas sem perder de vista as possíveis origens orgânicas e intrínsecas ao sujeito.

Por dificuldades de aprendizagem se entende todos aqueles entraves no processo de aprendizagem, provocados não só por problemas cognitivos e/ou emocionais, mas também por situações geradas pela variável escola e pelos ambientes educacionais. Já o termo distúrbios de aprendizagem se refere mais a questões intrínsecas do aluno com disfunções neurológicas.

As dificuldades de aprendizagem são pluricasuais, e um diagnóstico pouco criterioso pode ter sérias consequências para o indivíduo, como rotular, gerar preconceitos, e um longo período de tratamento, às vezes, de necessidade questionável. Torna-se muito difícil diagnosticar uma criança como tendo dificuldades de aprendizagem sem ter domínio sobre as múltiplas causas que podem provocar a queda da aprendizagem.

Portanto, é imprescindível salientar que as dificuldades de aprendizagem se diferenciam dos déficits de atenção e hiperatividade, ainda que haja coexistência desta entre 40 a 50% dos casos. Apesar de serem produtos de debilidade na aprendizagem, estas síndromes não podem ser classificadas como um quadro de dificuldades de aprendizagem.

Sabendo que a leitura e a escrita são instrumentos úteis que nos aproximam da cultura letrada e permitem-nos continuar aprendendo a partir das multiplicidades de situações que dinamizam a construção do processo do conhecimento. Ressaltamos que é papel importante da escola construir novas perspectivas educacionais visando melhorar essas dificuldades vivenciadas e, procurando criar estímulos e técnicas para desenvolver o hábito da leitura e da escrita no cotidiano escolar.

A partir desta realidade, formulamos a nossa Pergunta de Partida:

- Como superar as dificuldades dos alunos, através de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, numa perspectiva construtivista, nas séries iniciais do ensino fundamental?

Para responder à nossa Pergunta de Partida, este estudo tem por objetivo geral analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a sua superação, numa perspectiva construtivista, partindo da cultura e dos saberes dos educandos.

O presente estudo teve por base uma abordagem qualitativa, que analisa resultados na área das percepções e discursos, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais aprofundada do cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e colaborar para a

transformação da realidade estudada. Os instrumentos a serem utilizados nessa pesquisa são as entrevistas estruturadas a 08 (oito) docentes do ensino fundamental.

Sob o ponto de vista estrutural, os capítulos estão organizados da seguinte maneira:

O primeiro capítulo desse trabalho trata do processo de dificuldades da leitura e da escrita nas séries iniciais, um breve histórico do termo dificuldade de aprendizagem uma vez que esta temática tem sido objeto de estudo tendo como referência Bossa, Sampaio, Santos, entre vários outros conhecedores do assunto.

O segundo capítulo trata da dislexia, pois muitas crianças passam por dificuldades diversas quando iniciam o processo da leitura e escrita bem como as principais características em crianças com habilidades cognitivas verbais e motoras e nas habilidades sociais.

No terceiro capítulo abordou-se a prática pedagógica dos docentes através da metodologia realizada por meio de entrevistas e a análise dos dados. Além disso, são relatados e analisados os dados, apontando o resultado e estabelecendo uma relação entre o resultado alcançado e o referencial teórico pesquisado. Então, ficarão apresentadas às considerações finais do trabalho com a obtenção do objetivo, sobre as respostas das questões de averiguação levantadas bem como as contribuições da pesquisa.

Acreditamos que este estudo poderá trazer contribuições para a nossa academia, pois poderá suscitar interesses de outros pesquisadores e ajudar aqueles que desejam aprofundar seus estudos sobre o tema em questão, enriquecendo suas teses, dissertações, artigos, projetos e monografias.

A relevância social desta pesquisa se dá pelo fato de que ela poderá contribuir de forma significativa com os colegas docentes; no lado humano, poder propiciar às crianças, momentos mais alegres e proveitosos durante as aulas; no campo científico, produzir algo que possa servir de embasamento a outros e, no campo teórico, poder absorver tudo o que os autores estudados puderem oferecer.

## **CAPÍTULO I: ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

### **1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

A sociedade atual caracteriza-se pela busca da informação e do conhecimento. A educação dos indivíduos precisa enfatizar a leitura como via de inclusão social e de melhoria para a sua formação. A leitura tem importância fundamental na vida das pessoas. A necessidade de muita leitura está posta entre todos, haja vista, que propicia a obtenção de informações em relação a qualquer contexto e área do conhecimento, assim como, pode constituir-se em fonte de entretenimento. Para uns, atividade prazerosa, para outros, um desafio a conquistar.

Aprende-se a ler através de um processo dialético, no qual a aprendizagem acontece pela superação das contradições entre ideias do próprio aprendiz e destas com relação à escrita convencional. O problema com a polêmica que se quer importar de países desenvolvidos é que ela parece ser muito eficiente para alavancar a venda de material didático, mas não acrescenta nada ao estado do conhecimento na área (WEISZ, 2003, p. 57).

Antes da invenção da imprensa, reservava-se a pouquíssimos o privilégio da leitura e, mesmo recentemente, ela só era acessível a uma elite culta. Só nos últimos decênios, com o desenvolvimento tecnológico e econômico exigindo continuamente a colaboração intelectual da maioria das pessoas, surgiu a preocupação de estender a todos o direito de ler, direito esse que significa igualmente o direito de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir, algo considerado inerente à condição humana.

“A leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado, possibilitando transformação e produção do conhecimento” (SOARES, 2003, p. 24).

Para Bamberger (2005), se conseguirmos fazer com que o educando tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, estaremos promovendo seu desenvolvimento como ser humano, e uma das maneiras de incentivar o educando a ler é propiciar-lhe experiências positivas, não só com a leitura, mas também com a literatura e a linguagem.

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor são diferentes daquela estabelecida entre duas pessoas, quando conversam. Nessa última situação, estão

presentes, além das palavras, muitos aspectos, como: gesticulação, expressão facial, entonação da voz, repetições, perguntas que dão significado à fala.

A leitura é um dos últimos lugares da liberdade intelectual. Quem lê cria tanto ou mais que o autor. Com a imaginação solta, o leitor elabora mentalmente os cenários, compõe o perfil dos personagens, interpreta diálogos, identifica afinidades pessoais e vive, a seu modo, o prazer e a infinidade de emoções contidas no texto. Quem lê não recebe imagens prontas, coloridas, acabadas. Tem de construí-las pelo processo do entendimento e interpretação.

Segundo Mata (2008), o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, resumia-se à noção de pré-requisitos. Considerava-se que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral, e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita.

Para Sim-Sim (2009), nesta altura, a leitura era vista como uma atividade perceptiva, que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

Segundo Piaget (1974), quando a criança começa a ingressar no estágio pré-operatório, surgem, simultaneamente, as primeiras manifestações de conhecimento operatório, de comportamento simbólico sob a forma de gestos e brincadeiras, e de compreensão linguística.

Para Bastos (1999), no campo da formação intelectual do indivíduo, à leitura é ainda outorgada a estruturação da imaginação e a constituição da sensibilidade e da reflexão. Em termos gerais, a compreensão na leitura é entendida como “a habilidade do leitor para extrair informação a partir de um texto impresso” (RODRÍGUEZ, 1994, p. 51).

Ensinar a criança a ler tem sido sempre uma das mais importantes responsabilidades dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Toda criança necessita desenvolver plenamente suas habilidades em leitura, a fim de progredir na escola e desempenhar, mais tarde, responsabilidades como cidadão de uma sociedade democrática.

“Uma vez que a criança necessita considerável habilidade em leitura, a fim de que progrida na escola. A aprendizagem da leitura é um processo complicado e o seu ensino requer uma grande compreensão dos métodos modernos, familiaridade com uma ampla extensão de materiais de leitura e a habilidade para compreender as crianças” (RAGAN, 1997, p. 190).

Existe ampla evidência de que muitas crianças não estão desenvolvendo suficientes habilidades em leitura, para enfrentar as exigências do ensinamento que os professores

impõem. A reprovação ocasionada nas crianças das séries iniciais do ensino fundamental é causada pela falta da aprendizagem na leitura.

A importância da escrita, no influir da conduta social das pessoas, no melhoramento das relações humanas, na vida e no trabalho coletivo, está mais claramente reconhecida do que nunca. A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo (FREIRE, 2003).

Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as possibilidades de ela gostar de ler. A criança lê do seu jeito, muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende, observando o gesto de leitura dos outros, ou seja, professores, pais ou outras crianças.

Se compararmos as atividades de leitura e escrita que a escola tradicionalmente propõe, com aquelas das quais participamos, constantemente, na nossa vida cotidiana, concluímos imediatamente que existe uma profunda brecha entre a linguagem escrita como objeto social e cultural e o objeto do ensino formal, em que se transformam a leitura e a escrita (SIM-SIM, 2009).

Considera-se fundamental que a escola assuma como próprio o uso social da linguagem escrita, já que somente assim poderá oferecer um ambiente autenticamente alfabetizador para essa grande quantidade de crianças que têm tido poucas oportunidades de participar de situações de leitura e escrita fora da escola, assim como contribuir ao desenvolvimento de todas as crianças como leitoras e produtoras de textos.

As pesquisas psicolinguísticas, que contribuem para fundamentar a nossa proposta, podem ser classificadas em grupos distintos. Por um lado, os trabalhos pioneiros de Emília Ferreiro (2000) que abordaram pela primeira vez, a partir do modelo teórico da Psicologia Genética, o processo através do qual a criança se apropria do sistema de escrita, e por outro lado, os estudos realizados por diversos psicolinguísticos.

Por outro lado, as pesquisas de Piaget (1980) que contribuíram com suas descobertas para que o ensino fosse repensado, no sentido de se voltar para a maneira como a criança aprende respeitando-se suas percepções naturais, processo importante para uma prática da criatividade.

Seu interesse epistemológico foi aos poucos desvendando um trabalho também psicológico, pois na necessidade de abordar a origem do conhecimento, chegou-se a um outro objetivo de estudo o desenvolvimento da criança, concluindo que cada uma delas constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo

exercendo controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior, logo a criança é, pois, o próprio agente de seu desenvolvimento (PIAGET, 1992).

O ato de ler é definido de várias maneiras, abrangendo os aspectos que se relacionam, não apenas com a leitura, mas também com a escrita, uma vez que estas duas ações têm uma relação bastante estreita. O sentido, na leitura, é a soma linear das palavras de uma sentença, num todo contextualizado, que adquire um sentido global (WEIZ, 2003).

O educando deve compreender o significado da democracia e manter-se bem informado para, em seu próprio benefício, agir racionalmente. Se o educando está bem informado desenvolve a habilidade de identificar a propaganda perniciosa, pesar a opinião dos outros, falar inteligentemente e trabalhar eficientemente com as pessoas.

Segundo Kleiman (2000, p. 45), o ato de ler supõe certa experiência textual, como a relação e a familiaridade com diversos gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, que ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante.

## **2. ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA**

Durante anos, entendeu-se a leitura como uma possibilidade de se atribuir um significado a escrita, transformando-a em oral. Contudo, a complexidade da leitura é evidente pelo cruzamento de áreas científicas e de estudos efetuados por fisiologistas, psicólogos, informáticos, psicolinguísticos, e outros especialistas. Saber decifrar o código escrito não é sinônimo de saber ler (Sim-Sim, 2007; 2002; 2001; Kramer, 2001).

Segundo Foucambert (1998, p. 78), o ato de ler exige:

“um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. (...) Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado”.

Ou seja, a leitura e a escrita estão relacionadas, assim como a motivação e a afetividade, num processo holístico e interativo.

A leitura é, por isso, uma atividade que exige múltiplas funções cerebrais. Como realça Smith (1999), no ato de ler, o cérebro não desempenha nenhuma função exclusiva da leitura. Os processos intelectuais fazem parte das situações de aprendizagem a que somos expostos no cotidiano. Portanto, para ler, o cérebro não necessita de mais habilidades do que as que usamos para compreender a fala.

Similarmente, o papel do leitor foi-se alterando ao longo do tempo, ultrapassando a noção de mera interpretação do autor. Hoje, há a percepção de que o leitor cria o sentido do texto, utilizando os seus conhecimentos, para descodificar a mensagem e os elementos do contexto. Como explicita Foucambert (1998, p. 79), “Ler não é traduzir, mas sim compreender”, numa relação entre as variáveis leitor, texto e contexto.

## **2.1. As Variáveis Leitor, Texto e Contexto**

A leitura é um processo interativo, cuja compreensão decorre do grau de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto, pelo que analisaremos cada uma, segundo o modelo de compreensão da leitura de Giasson (2000).

A variável leitor é a mais complexa do modelo de compreensão da leitura. Esta é constituída por dois componentes: as estruturas do sujeito (os seus conhecimentos e as suas atitudes) e os processos (habilidades a que recorre).

Quanto às estruturas do sujeito, são as características que o leitor possui, ao nível cognitivo e ao nível afetivo. As estruturas cognitivas incluem, simultaneamente, os conhecimentos sobre a língua e os conhecimentos sobre o mundo.

No que se refere às estruturas do sujeito leitor, ao nível cognitivo, condicionam todo o processo de leitura. Em primeiro lugar, há que considerar os conhecimentos linguísticos.

Os conhecimentos sobre a língua são adquiridos naturalmente, muito antes de a criança aprender a ler, relacionando-se com a aprendizagem da comunicação oral em contexto familiar. Estes conhecimentos são de nível fonológico, sintático, semântico e pragmático. Há ainda a considerar, no processo de leitura, outros elementos que fazem parte das estruturas cognitivas do sujeito. Referimo-nos ao que Smith (1999) denominou informação visual e informação não visual, e ainda à função da memória.

A informação visual por si só, não é suficiente. Alguém que é confrontado com um texto escrito numa língua que não conhece, ou sobre um assunto desconhecido, cuja linguagem se afigure hermética, ou que nunca aprendeu o código da escrita, não consegue ler. Nestes casos, o que impede a leitura não é a falta de informação visual. Temos então de considerar a informação não-visual necessária no ato de ler, relacionada com os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo.

Como Smith (1999, p. 20) tão bem exemplifica, “a informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está em sua mente, atrás dos olhos”. Conclui-se que, na leitura, os dois tipos de informação deverão estar em permanente intercâmbio. Para além da informação visual e não visual, que faz parte das estruturas do

sujeito relacionadas com o conhecimento da língua, temos também de referir o papel da memória.

O ato de ler implica o recurso a dois tipos de memória, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A memória de curto prazo tem muitas limitações, pois só consegue guardar um conteúdo reduzido, por um espaço de tempo muito limitado, ou seja, enquanto lhe prestarmos atenção. Podemos considerar este tipo de memória como a nossa memória funcional, em oposição à memória de longo prazo, que permite a assimilação do conhecimento e a sua utilização em novas situações (MATLIN, 2005). Alguns estudos estabelecem uma relação entre problemas mecânicos de leitura e a recusa e desmotivação para ler (SANTOS, 2000; VILAS-BOAS, 2005).

Como Smith (1999, p. 45) afirma: “É somente através da organização que a informação pode ser estabelecida na memória de longo prazo, e é somente através da organização que ela pode ser recuperada novamente”. No processo de leitura, um leitor experiente convoca sistematicamente o conhecimento prévio, enquanto um leitor inexperiente tem dificuldades em relacionar não apenas leituras feitas, mas, por exemplo, vocabulário. Tal é adquirido na leitura fluente e, sobretudo, frequente (PRESSLEY, 2000).

## **2.2. Conhecimento sobre o Mundo e Aprendizagem da Leitura**

Passemos agora a considerar as estruturas cognitivas do sujeito a nível do conhecimento do mundo. No nosso cérebro está registado o modelo do mundo que vamos construindo e organizando, a partir de experiências do quotidiano e de uma aprendizagem permanente que ultrapassa aquilo que aprendemos de maneira formal. Tal é evidente na aprendizagem efetuada no meio familiar. De fato, quando uma criança ouve contar uma história, treina e aprofunda as suas capacidades linguísticas, a nível da oralidade, da leitura e da escrita (VILELA, 2005).

Estes conhecimentos sobre o mundo permitem relacionar a nova informação fornecida pelo texto com as já existentes, sem o que o texto não fará qualquer sentido. É na convergência do aperfeiçoamento da competência de leitura e da capacidade de apreender o mundo que o jovem se constrói, enquanto leitor e cidadão informado.

As estruturas afetivas relacionam-se com o que o leitor quer fazer, tendo em conta a sua atitude em geral face à leitura e os seus interesses particulares, além de fatores como não ter medo de correr riscos no decurso da sua aprendizagem, gerindo o medo do insucesso e a sua auto-imagem, entre outros. A leitura parte de características que o sujeito possui, independentemente das situações de leitura, tanto ao nível cognitivo como ao nível afetivo, sedimentadas desde criança (VILLAS-BOAS, 2005).

Os processos de leitura relacionam-se diretamente com as habilidades que o leitor aciona na abordagem do texto durante a leitura. Giasson (2000) e Colomer (2003) enfatizam o fato de estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não serem sequenciais, mas simultâneos.

Os autores indicados consideram que há processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros para a construção de coerência entre frases, outros para a construção de um modelo mental do texto que permitirá a sua integração nos conhecimentos anteriores e ainda outros processos que permitem gerir/monitorizar a compreensão do texto.

Os micro-processos são processos de integração e os macro-processos relacionam-se com a estrutura do texto ao nível da frase, entre frases e a nível do texto. A ativação e treino destes processos, em conjunto com as restantes variáveis, são parte imprescindível na construção do aluno enquanto leitor competente.

### **2.3. A Variável Texto e Tipologias Textuais**

O texto é outra das variáveis do modelo de compreensão da leitura. Os leitores comportam-se de forma diferente consoante o tipo e gênero de texto que estão a ler, pelo que é importante ter em conta as diferentes tipologias textuais, observando e anotando as preferências de leitura dos nossos alunos, uma vez que constituem um fator que pode comprovadamente influenciar a motivação e hábitos de leitura (GIASSON, 2000).

No final do século XX, com o reconhecimento do texto como objeto linguístico, a variedade textual foi caracterizada partindo da concepção de que para falar nos servimos de gêneros do discurso. Pelas teorias cognitivas sabe-se, hoje, que a categorização de textos faz parte das operações cognitivas dos falantes e escreventes.

Adam (2006) parte de tipos de sequências-base que definem tipos discursivos, propondo a seguinte categorização: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal-conversacional. É a partir deste modelo e da aplicação didática proposta por Dolz e Schneuwly (1996), que Coimbra (2009, p. 93) elabora uma síntese descritiva, a qual se reproduz no Quadro seguinte.

A classificação de textos é apreendida pela criança desde muito cedo, que distingue facilmente um conto de um anúncio. Esta aprendizagem é iniciada informalmente em família e continua na aprendizagem formal, em contexto escolar (CANÁRIO, 2005). É extremamente importante, tanto para a leitura como para a escrita.

**Quadro 1: Proposta de classificação textual**

| TIPOLOGIAS TEXTUAIS<br><b>Dominante sequencial</b>                                                                                     | ESTRUTURA<br>TEXTUAL                                                                                        | MARCAS<br>LINGUÍSTICAS<br><b>superfície</b>                                                                                     | EXEMPLOS<br><b>gêneros orais e escritos</b>                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NARRATIVA<br>(relatar e narrar)<br>Relato de experiências vividas situadas no tempo<br>Mimese da ação através da construção da intriga | Situação inicial<br>Problema – reação (peripécias)<br>Situação final (solução)                              | Presente<br>Pretérito perfeito<br>Pretérito imperfeito<br>1ª ou 3ª pessoa<br>Expressões de tempo                                | Texto narrativo<br>Conto, Fábula, Lenda<br>Romance, Novela<br>Banda desenhada<br>Filme<br>Diário<br>Autobiografia, Biografia<br>Curriculum vitae<br>Reportagem, Crônica |
| DESCRITIVA<br>(descrever)<br>Descrição e regulação de comportamentos                                                                   | Tema – Título<br>Expansão<br>Aspectualização (partes e propriedades)<br>Construção da relação e do conjunto | Presente<br>Pretérito imperfeito<br>3ª pessoa<br>Modificadores (adjetivo, advérbio)<br>Organizadores espaciais                  | Texto descritivo<br>Relatório<br>Instruções<br>Receita<br>Adivinha<br>Horóscopo<br>Regulamento<br>Texto publicitário                                                    |
| EXPOSITIVA<br>(expor)<br>Apresentação textual de diferentes formas de saberes                                                          | Seleção, organização e hierarquização da informação:<br>Porquê?<br>+ Avaliação<br>Como?                     | Presente<br>3ª pessoa<br>Conectores lógicos<br>Frases nominais<br>Paráfrases<br>Vocabulário específico                          | Texto expositivo<br>Conferência<br>Artigo<br>Entrevista<br>Relatório científico<br>Resumo de textos expositivos e explicativos                                          |
| ARGUMENTATIVA<br>(argumentar)<br>Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista                                                   | Tese<br>Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos)<br>Conclusão                   | Presente<br>1ª ou 3ª pessoa<br>Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão)<br>Tempos e modos atuais e fatuais | Texto argumentativo<br>Debate<br>Texto de opinião<br>Diálogo argumentativo<br>Carta de reclamação<br>Carta de leitor<br>Editorial                                       |

Fonte: Coimbra (2009, p. 93).

## 2.4. A Variável Contexto

A variável contexto é composta por elementos que não fazem parte do texto e que não dizem diretamente respeito às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto. Segundo Giasson (2000), o contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor (estruturas e processos) quando entra em contato com o texto. Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio determina.

Existem três tipos de contextos: o contexto psicológico, o social e o físico. O contexto psicológico diz respeito ao interesse que o leitor tem pelo texto, à sua motivação e à sua intenção de leitura. A maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele. O contexto social tem a ver com a situação de leitura e as formas de interação que podem ocorrer durante o ato de leitura entre o leitor e as outras pessoas. O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura, por exemplo barulho, conforto, qualidade da impressão dos textos e outras (COLOMER; CAMPS, 2008).

### **3. ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Dada a interligação entre leitura e escrita, todas as componentes analisadas são convocadas pela criança na escrita. Aliás, a leitura deverá funcionar como modelo da escrita, exemplificando as características textuais, de acordo com as diversas tipologias.

#### **3.1. A Escrita como Modo de Comunicação**

Apresenta, como características específicas (CABRAL, 1994; AMOR, 2003):

- o carácter diferido e permanente, com uma intenção comunicativa voluntária e consciente, o que se traduz num vocabulário e numa sintaxe diferentes dos do oral espontâneo, que é necessário fazer adquirir;
- a independência da escrita em relação ao contexto situacional, o que implica o conhecimento de marcas enunciativas próprias;
- a necessidade do domínio das regras que asseguram a textualização.

A língua escrita implica, portanto, um aumento das possibilidades de comunicação e de desenvolvimento pessoal, iniciadas com a aquisição da linguagem oral, desde criança.

A linguagem escrita é social no seu uso. Esta ideia traduz um duplo processo sobre o contexto (CAMPS, 2003). Por um lado, o uso da escrita é mais autónomo relativamente ao contexto de produção, pois os destinatários podem não partilhar o mesmo espaço e tempo que o locutor-escritor, havendo uma descontextualização. Assim, a origem da escrita é social, surgindo da comunicação interpessoal.

### 3.2. A Escrita como Instrumento de Aprendizagem

A linguagem oral e escrita interagem num *continuum*. Como afirma Colomer (2003), não há uma oposição mas um *continuum*, “que começa antes da escolarização, dado que através da presença social do escrito as crianças chegam à escola (...) [a saber] que o escrito evoca realidades ausentes e conhecem (...) tipos de escritos”. A mesma opinião tem Pinto (2005), para quem a escrita é somente “uma outra forma de dar voz aos pensamentos, tal como se verifica com a linguagem oral”.

Se a escrita constitui um poderoso instrumento de aprendizagem, enquanto atividade social, cultural e cognitiva, tendo como tempo e espaço de ensino e aprendizagem a Escola, então teremos de rever os papéis do aluno e do professor, equacionando novas formas de ser, de aprender e de ensinar.

A aquisição e aperfeiçoamento da competência comunicativa (de escrita) implica a centralidade do aluno, enquanto sujeito cognitivo, com progressiva responsabilidade pela sua própria aprendizagem, em inter-relação colaborativa com o professor e os seus pares. Tal significa uma redefinição dos papéis do aluno e do professor.

No agir educativo, são as situações-problema ou “tarefas-problema que farão [do aluno] um ator social, integrado na cultura do seu tempo e dotado de um real sentido crítico” (FIGUEIREDO, 2005). Como situações-problema poderemos mencionar a escrita processual de um texto de tipologia narrativa, a integrar no livro de contos da turma ou a realização oral e escrita de uma entrevista, a publicar no jornal *on-line* escolar.

Nesta linha de ação, sobressai a relação entre competência e autonomia do aprendente, pois quanto mais competente mais autónomo. Efetivamente, só pela criação de situações-problema o aluno adquire competências, condição primeira da autonomia.

Deste modo, os professores deverão considerar (FIGUEIREDO, 2005):

- a vocação didática, ao cruzar e adaptar várias ciências, como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística;
- a renovação didática, entendendo os factos de língua como atos voltados para o mundo (teoria actancial) para dar conta dele (teoria representacional);
- a transposição didática, com uma atuação em dois campos: desconstrução dos objetos teóricos de referência e, simultaneamente, a construção textual de objecos discursivos, planificados e organizados em textos particulares.

Neste entendimento, a Didática do Português não se restringe à transmissão de saberes declarativos. Interessa adaptar a produção linguística às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar os modelos discursivos pertinentes (capacidades discursivas) e realizar múltiplas operações psicolinguísticas requeridas pela

produção dos discursos (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno terá de basear-se em modelos de ensino e de aprendizagem (SANTOS, 1994).

## **4. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

### **4.1. Aprendizagem da Leitura**

O conhecimento dos modelos da escrita e da leitura e das várias perspectivas que abrangem, contribui, em muito, para uma melhor compreensão dos modos como as crianças interagem com a escrita e com a leitura, permitindo a elaboração de estratégias de ensino, que levem as crianças a terem sucesso nestas aprendizagens.

Os processos implicados na leitura, tal como a descodificação e a compreensão, são fundamentais e de absoluta importância no ato de ler. A importância da leitura, enquanto atividade cognitiva tem se mostrado ao longo das últimas décadas do século XX, de tal ordem que uma parte da história da psicologia, como ciência e como ciência cognitiva, se desenvolveu em torno da investigação acerca da leitura. Importa analisar o funcionamento e a relação que existe entre os processos de descodificação e compreensão da leitura. Contudo, e apesar da investigação se encontrar avançada nesta área, parece não existir um acordo generalizado entre os investigadores, no campo da leitura (CRUZ, 2007).

Partindo da análise dos comportamentos de leitura de crianças durante o início do ensino formal, procurou-se descrever as várias fases pelas quais as crianças passam, até atingirem o domínio completo da leitura. Estas observações fizeram com que, nos anos 80, diversos modelos de aprendizagem da leitura fossem formalizados, procurando descrever a aquisição da leitura em estádios ou fases.

Em torno de diferentes modelos de leitura (modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima (*bottom-up*); modelos de processamento descendente ou de cima para baixo (*topdown*); e modelos interativos) e das teorias que contribuíram para a compreensão da aquisição da leitura (divididas em dois grupos, as que se inserem num contexto não lexical e que se baseiam no modelo de dupla via e que se baseiam no mecanismo lexical) surgiram métodos do ensino da leitura. A estes métodos de ensino correspondem respectivamente: aos modelos de processamento ascendente, o fônico, aos modelos de processamento descendente, o global e aos modelos interativos, o método estrutural ou misto.

Não obstante, as diferenças entre eles são significativas, sobretudo, quanto ao número de fases definidas, ao que é aprendido em cada fase, à forma como essa aprendizagem é usada e aos factores que conduzem à transição para momentos progressivos mais avançados (SILVA, 2003).

O desenvolvimento da linguagem integra-se num módulo relativamente independente de outros módulos, referentes a diversas áreas do desenvolvimento e, em concreto, das aptidões cognitivas gerais, ainda que seja difícil separar o pensamento e as aptidões cognitivas gerais e comunicativas dos aspectos semânticos. Isso permitirá explicar alterações, ou desenvolvimentos, mais ou menos pronunciados em áreas ou componentes específicos da linguagem (GARCIA, 1998).

Para Perfetti (2007), o desenvolvimento da leitura é um processo contínuo. Marsh e colaboradores (1981), assim como Firth e Ehri (1985), defendem que a leitura tem um desenvolvimento de natureza descontínua, sendo o modelo destes dois últimos autores mais difundidos e utilizados na investigação. Quanto ao modelo de Chall, este contempla o processo completo de leitura, estabelecendo uma série de fases que englobam toda a complexidade desta competência.

O modelo proposto por Perfetti, em 1985, é entendido como um processo contínuo de ampliação da quantidade e qualidade das representações de palavras. Para o autor e colaboradores, a aquisição e desenvolvimento da leitura não podem ser entendidos como uma sucessão de etapas, assim os autores propõem um modelo de ativação no qual é posto ênfase às diferentes etapas da sensibilidade fonológica presentes na fala da criança. Para este autor, a leitura é uma atividade linguística secundária, pois, segundo ele, depende da fala e os processos fonológicos são determinantes para a eficiência da leitura. Neste modelo falta a explicação acerca dos processos estratégicos que a criança utiliza para seleccionar um caminho e fornecer uma determinada resposta (CRUZ, 2007, p. 112).

O modelo proposto por Marsh, Friedman, Welch; Desberg (1981) proporciona uma descrição e uma explicação para as realizações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura. Estes autores, baseando-se na teoria de desenvolvimento de Piaget, propõem uma teoria de aprendizagem da leitura com quatro estágios, caracterizados por mudanças qualitativas nas estratégias que as crianças utilizam, na aprendizagem da leitura (SANTOS; NAVAS, 2002; SILVA, 2003).

O primeiro é denominado adivinhação linguística. Aqui a criança lê qualquer palavra, a partir do contexto linguístico, por adivinhação. Esta etapa caracteriza-se pela obtenção de um vocabulário visual, ou seja, um diminuto grupo de palavras pode ser reconhecida visualmente pela criança, como se as palavras fossem desenhos (ALVES MARTINS; NIZA, 1998). O segundo é denominado por adivinhação discriminativa. A criança lê uma palavra desconhecida, no meio de um texto, com base em pistas (como a primeira letra, pistas

semânticas e sintáticas). No terceiro estágio, denominado por descodificação sequencial, que ocorre por volta dos sete anos, a criança lê uma palavra desconhecida com uma estrutura silábica simples, lendo-a da esquerda para a direita (SILVA, 2003). Finalmente, temos o estágio da descodificação hierárquica, quando a criança lê uma palavra tendo em atenção regras condicionais (idem).

O modelo proposto por Frith (1985) é uma adaptação da teoria de Marsh. Frith estabelece, em vez de quatro, a existência de três etapas, qualitativamente diferentes, que denomina de logográfica ou visuais, alfabética e ortográfica e que se caracterizam pelo uso predominante de estratégias particulares. Frith também sugere a existência de uma etapa anterior à leitura propriamente dita, denominada “mágica” ou simbólica (CAPOVILLA *et al.*, 2002). A autora propôs um modelo sobre as diferentes estratégias de leitura:

- Simbólica: a criança rabisca e diz aquilo que imagina que é (por exemplo, é um cão).
- Logográfica: a criança lê a palavra, mas não os fonemas (por exemplo, lê pato, mas não lê p a t o).
- Alfabética: a criança lê a palavra e lê os fonemas (por exemplo, lê pato e lê p a t o).
- Ortográfica: a criança lê a palavra e outras palavras parecidas e iniciadas pela mesma sílaba.

Antes do período formal de alfabetização, a criança faz uso da estratégia logográfica, marcada pelo uso de pistas contextuais, como cor, fundo e forma das palavras. Sem essas pistas o reconhecimento não é possível, uma vez que o leitor relaciona a palavra com seu contexto específico. Um exemplo de uso da estratégia logográfica é a leitura dos rótulos mais comuns no dia-a-dia do leitor. Marsh e Frith (1981) referem que, na fase inicial de aprendizagem da leitura, a criança ainda não dispõe de conhecimento fonológico pelo que lê de uma forma visual e semântica.

O modelo proposto por Ehri (2007) refere que a aprendizagem da leitura processa-se ao longo de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada. Cada fase reflete o tipo de ligação que relaciona as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória. Entre este modelo e o modelo proposto por Frith (1985) existem algumas semelhanças, entre estas quatro fases e os três estágios propostos por Frith.

De acordo com Ehri (2007), estas quatro fases retratam o modo como aprendemos a ler e como este processo muda ao longo do desenvolvimento. Ehri (1997) sugere-nos que os indivíduos que apresentam dificuldades na leitura terão dificuldades em avançarem da fase alfabética parcial para a alfabética total. A fase consolidada pode estar fora do seu alcance, pois estes indivíduos são particularmente deficitários no seu processamento fonológico. Então, e de acordo com Ehri (2007), a aprendizagem da leitura processa-se nas quatro fases seguintes: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética total; e alfabética consolidada. Para este autor, a denominação de cada etapa está relacionada com o tipo de

ligação que associa as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória.

Quanto ao modelo proposto por Chali (1979), embora semelhante ao considerado por Frith (1985) nas primeiras etapas, é mais extenso. Trata-se também de um modelo desenvolvimental da leitura. Foi um dos primeiros modelos dentro desta perspectiva a ser proposto. Este modelo pressupõe a existência de várias fases com alterações qualitativas na passagem entre os vários momentos evolutivos, sendo que o seu desenvolvimento máximo se alcançaria com o uso criativo e crítico da leitura (CITOLER, 1996).

As fases propostas por Chali são denominadas como: fase 0 — pré-leitura ou pseudo leitura (0-6 anos); fase 1 — leitura inicial ou descodificação (6-7 anos); fase 2 — consolidação e fluidez da descodificação (7-8 anos); fase 3 — ler para aprender a ler de novo (esta fase prolonga-se dos 9 aos 13 anos); fase 4 — múltiplos pontos de vista (leitura altamente eficaz que vai dos 14-18 anos); fase 5 — construção e reconstrução (a leitura é selecionada pelo leitor e é a partir dos 18 anos). Chali (1987) sugere que todos os leitores passam por estas fases e acrescenta que as exigências da leitura mudam, ao longo da sua aprendizagem.

Finalmente, o modelo proposto por Spear-Swerlig e Sternberg defende que a aprendizagem da leitura representa uma construção desenvolvimental, na qual estão implicadas várias fases, que se organizam de uma forma sequencial e harmoniosa. Estes autores perspectivam a aquisição da leitura como um processo evolutivo, no qual a natureza da leitura muda com o desenvolvimento, uma vez que os processos cognitivos implicados na leitura diferem de uma criança para um leitor adulto proficiente (MARSH *et al.*, 1981).

Em síntese, podemos afirmar que, na aquisição da leitura, existem diversas fases que se podem distinguir por diferentes estratégias que as crianças utilizam para ler. Assim, para aprender a ler, a criança tem de adquirir duas competências básicas: a capacidade de tratar o código alfabético e a de tratar conceptualmente o texto. A aprendizagem da leitura começa muito antes da instrução formal, ela tem início logo que a criança entra em contato, ainda que informal, com os materiais escritos existentes no contexto em que está inserido, o que irá posteriormente influenciar a aprendizagem formal. Estas influências são visíveis no que se refere às competências fonológicas (AZEVEDO, 2007; CHALI, 1987; CRUZ, 2007).

## 4.2. Aprendizagem da Escrita

Segundo a maioria dos autores dos quais destacamos Figueiredo (2004); Letria, (2001) e Pereira (2008), a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Estes modelos foram alvo de críticas uma vez que tinham uma visão demasiadamente reduzida ao defender uma sequência fixa e linear de produção. Por seu turno, os modelos não lineares de escrita defendem que a aquisição de competências escritas é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto e não uma série de fases que acontecem sequencialmente.

O processo da escrita deve ter em conta, segundo alguns autores (TORRANCE; GALBRAITH, 2006; TORRANCE; JEFFERY, 1999), três fatores essenciais: o ambiente da tarefa; os conhecimentos de quem escreve e os processos de escrita que abarcam a planificação, a tradução e a revisão. O modelo cognitivo inicial de Hayes e Flower (1980) apresenta um processo que engloba a planificação, a textualização e a revisão, tendo sido amplamente aplicado em sala de aula, a partir de fins do século XX. Trata-se de um processo recursivo, dado que como críticas a estes modelos verificam-se que a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos e que aquele que escreve também tem de enfrentar problemas que integram uma dimensão social. É devido a esta falha, a dimensão social da escrita, e no sentido de ultrapassá-la, que muitos autores preferem caracterizar o processo da escrita por perspectivas sociais em vez de utilizarem o conceito de modelo (BARBEIRO, 1999).

Segundo esta perspectiva, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita. Esta funcionalidade implica três aspectos essenciais: o tema; a situação da escrita; e as finalidades da escrita. Por último, temos os modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal, que consiste na análise da evolução de estratégias utilizadas pelas crianças nas fases iniciais da aprendizagem da escrita (Idem).

Segundo Santos (2009), o modelo de Nicholls *et. al*, a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas: organizar as ideias numa mensagem e aspectos conceptuais da escrita, e ser capaz de tornar a mensagem inelegível para o leitor nos aspectos de realização da escrita. O conhecimento da forma como as estratégias utilizadas pelas crianças em fases iniciais da aprendizagem da leitura evoluem é essencial para a concepção e implementação de estratégias de ensino e avaliação.

## 5. RECORRÊNCIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Como é de nosso entendimento, as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais é um dos maiores problemas que a maioria dos educadores enfrentam ao alfabetizar seus alunos.

O termo dificuldades de aprendizagem assinala desfasamentos em matérias específicas ou comportamentos desadequados. Não existe uma definição consensual devido à heterogeneidade de sintomas, características e aplicações. No Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem não tem sido considerado dentro da educação especial, focalizando preferencialmente o fracasso escolar, quer em relação a uma determinada disciplina ou conteúdo, como a leitura e a escrita, quer a nível global de repetência (SISTO, 2001; BARTHOLOMEU *et al.*, 2006).

Em correlação, é ainda de considerar o termo transtorno de aprendizagem, que surge associado às dificuldades de aprendizagem. Taya (2003) define o transtorno de aprendizagem como uma função neuropsicológica, ou seja, problemas que impedem o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento. Trata-se, pois, de um problema de maturação e de desenvolvimento neuropsicológico.

Trata-se de um ou mais processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar em habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos (MATLIN, 2005).

Encontramos entre os transtornos de aprendizagem as dislalias, disfasias, dislexias, disgrafias, discaulias, transtorno não verbal de aprendizagem.

“Os problemas de aprendizagem podem se apresentar em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos discentes. Dessa forma, não existe uma adaptação curricular à realidade socioeconômica do discente” (SAMPAIO, 2011, p. 90).

O conhecimento dos problemas apresentados acima possibilita a intervenção do docente modificando a dinâmica em sala de aula, transformando sua metodologia em algo significativo para a criança, tentando compreender e entender a realidade do meio em que a criança vive seus costumes, valores, cultura. Para isto, é necessário que o docente esteja atento, realizando uma avaliação diagnóstica, antes de iniciar suas atividades com seus discentes.

Os transtornos de aprendizagem compreendem a falta de habilidade específica como leitura, escrita ou matemática em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado, para o nível de desenvolvimento no qual eles se encontram. Podem, igualmente,

ter origem em distúrbios na interligação de informações, em várias regiões do cérebro. Dentre os transtornos de aprendizagem, o mais agravante é o transtorno de leitura e escrita, o qual será abordado neste estudo.

Para Coelho (2002), existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem, entre eles, o ambiente escolar e contexto familiar. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação docente–discente–família, a proposta pedagógica e o grau de exigência da escola, que, muitas vezes, está preocupada com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos.

Em relação ao ambiente familiar, há casos em que a família apresenta um nível de exigência muito alto, com a visão voltada somente para os resultados obtidos, podendo desenvolver na criança um grau de ansiedade que não permite um processo de aprendizagem devidamente adequado, assim facilitando que outras dificuldades ocorram.

O que teremos a partir de agora, em nosso estudo, é a importância de estabelecer uma diferenciação entre o que é uma dificuldade de aprendizagem e o que é um quadro de Transtorno de Aprendizagem. Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do docente, problemas familiares, entre outros.

A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança, interferindo na aquisição e manutenção de informações. Não podemos atribuir a “culpa” do fracasso escolar de uma criança apenas as suas dificuldades de aprender, rotulando-a de problemática. Mas, como docentes eficazes, temos que ser um docente-pesquisador capaz de buscar e encontrar ajuda para melhorar a aprendizagem de nosso discente, detectando as causas e os “porquês” do não desenvolvimento da leitura e da escrita da criança e na escola e na família promover a solução de tal problema.

No que se refere a esta problemática, a mesma tem vindo a ser abordada de acordo com duas perspectivas distintas, a primeira relacionada com a dificuldade e a segunda com o diagnóstico de crianças com problemas educacionais (BARTHOLOMEU *et al.*, 2006).

Entender este fenômeno não é simples, sendo necessário identificar quais as dificuldades que cada criança apresenta para assim poder buscar possíveis soluções. Basicamente, as dificuldades de leitura e escrita são apresentadas em função de uma situação orgânica ou psicológica, que envolve cognitivamente a memorização e o armazenamento de informações por parte da criança (MATLIN, 2005). Desta forma, entende-se por situação orgânica, aquelas dificuldades cujas causas advêm em função do

déficit, deficiências, transtornos e, até mesmo, quadros químicos como desnutrição, subnutrição e intoxicação, como álcool e drogas ilícitas.

Por outro lado, as dificuldades de leitura e escrita que advém de causas orgânicas, como as causas psicológicas, podem estar relacionadas aos traumas emocionais sofridos ou vivenciados pelas crianças, podem estar relacionadas a não existência de um vínculo afetivo com seus educadores, sejam eles pais ou professores e, até mesmo, tutores maiores não pertencentes às famílias.

“Há de se considerar ainda que existem dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que são relacionadas às causas pedagógicas, ou seja, quando técnicas, métodos e ações educacionais não são condizentes com o potencial da criança” (ALMEIDA, 2009, p. 11).

A citação acima nos leva à reflexão que, quando os professores usam situações pedagógicas que não possibilitam uma percepção ou, tampouco, um acompanhamento das ações educacionais as dificuldades vão-se acumulando, ficando a criança sem conhecimentos de base. Sem eles, não é possível acompanhar as atividades e os conteúdos escolares, pois a sequência didática já se perdeu e, sozinhos, estes alunos não conseguem fazer o resgate e o acompanhamento destes saberes. Resta-lhes, então, somar dificuldades em cima de dificuldades (SIM-SIM, 2007).

Para que as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita possam ser solucionadas, é necessário haver toda uma reciclagem no método pelo qual alguns professores desenvolvem em suas aulas. Segundo Almeida (2009), também é bastante comum que alguns alunos apresentem dificuldades em leitura e escrita, não pela falta de métodos por parte dos professores, mas pela falta de conhecimento profundo de determinados conteúdos, nomeadamente linguísticos, de decodificação.

Partindo deste entendimento, o processo de ensino-aprendizagem deverá apresentar um caráter singular, visando atender ao aluno em suas peculiaridades. González Rey (2006) diz que é necessário romper definitivamente com a posição passivo-reprodutiva que se tem da relação entre o aluno e o conhecimento, e pensar as práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciem o posicionamento do indivíduo dentro do espaço do aprender. A escola, a partir desta perspectiva, torna-se facilitadora do posicionamento ativo e reflexivo do sujeito no processo ensino-aprendizagem, reservando espaço para a introdução do conteúdo das experiências deste aluno – o qual, ao interagir com o novo conhecimento, poderá produzir novas conjecturas e suposições.

## **CAPÍTULO II: UMA ABORDAGEM INTEGRADA ÀS DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM**

### **1. ENQUADRAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

O início da história da definição do termo dificuldade de aprendizagem foi marcado, em seus primórdios, pela centralização do problema no aluno – que ora se justificava por uma deficiência, ora por limitações pessoais – o que deixou resquícios significativos que se mantém até os dias de hoje. No entanto, a busca por novos caminhos possibilitou o encontro com outra concepção sobre a relação do desenvolvimento humano e a aprendizagem: a abordagem histórico-cultural. O que tem permitido outro entendimento sobre o tema dificuldade de aprendizagem.

Para o Comitê Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (MEISELS; WASIK, 1989), a expressão dificuldade de aprendizagem refere-se genericamente, a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas quando da aquisição e no uso da audição, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

No Brasil, mesmo considerando a falta de estatística a este respeito, sabe-se que o número de crianças que não se alfabetizam nem mesmo até a 2ª série, é estimado em 60%. O ciclo básico, assim como a proposta de não avaliação até a 4ª série do ensino fundamental, só fez diminuir ainda mais as estatísticas sobre as dificuldades de aprendizagem (CAPOVILLA; MONTIEL, 2009, p. 3).

De acordo com Dávila (2003), as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita nas séries iniciais têm sido vistas de forma diferenciada levando em consideração o seu contexto histórico. Por sua vez, Bossa (2005) afirma que esta temática tem sido objeto de estudo desde o século XVIII, onde médicos, psiquiatras e filósofos do Iluminismo reuniam-se para buscar meios de compreender a origem das dificuldades de aprendizagem, dizendo eles que este problema poderia estar enraizado na forma de organização da educação. Esta ideia perdurou até a pouco tempo na prática psicopedagógica.

Segundo Sampaio (2010), até o século XIX, a natureza humana era estudada pela Filosofia, tendo na Inglaterra seguidores de John Locke, os quais afirmavam que as sensações humanas surgem das estimulações ambientais. No entanto, os seguidores de Immanuel Kant, na Europa, diziam que as ideias de espaço e tempo, assim como os conceitos de quantidade, qualidade e relação se originavam na própria mente humana. Estas concepções que temos acima foram derivadas dos trabalhos de René Descartes, tendo como ponto de partida a tese de que o estudo científico do homem deveria resumir-se ao corpo físico, e o estudo da alma estaria, então, sob responsabilidade da Filosofia.

Neste mesmo século, de acordo com Sampaio (2010), surge o grande Charles Darwin com sua teoria Evolucionista, colocando o homem dentro de um esquema evolutivo biológico, unindo as ciências naturais, humanas e sociais. Este século também foi destacado por Janine Mary por ter sido aquele em que vários educadores como Pestalozzi, Itard, Pereire e Seguin se interessaram em compreender e atender portadores de deficiência mental, sensoriais e outros tipos de problemas que comprometiam a aprendizagem, sendo eles os pioneiros nos tratamentos dos problemas de aprendizagem, no entanto, preocupavam mais com a debilidade mental e as deficiências sensoriais do que a desadaptação.

Dentre os educadores que pesquisaram sobre o tema em estudo cabe lembrar-se da italiana Maria Montessori que criou um método de aprendizagem, o qual a priori era destinado para crianças com retardo mental, e posteriormente passou a ser utilizado para crianças tidas como normais. O famoso método Montessori dedica-se especialmente à etapa pré-escolar e pretende manifestar e potencializar todas as atitudes individuais e a criatividade que toda criança encontra dentro de si.

Por isso, Maria Montessori projetou e pôs em prática uma série de novos elementos e materiais educativos, tais como letras móveis, objetos para contar, folhas de papel para aplicar sobre certos objetos, etc., oferecendo novos e sugestivos caminhos para o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática.

Desde os séculos XVII e XIX foram desenvolvidos em laboratórios anexos a hospícios estudos da Neurologia, Neurofisiologia e Neuropsiquiatria classificando os pacientes como anormais e estes conceitos passaram para a área pedagógica, onde as crianças que não conseguiam aprender eram tidas como anormais, pois havia a concepção de que a causa do fracasso se devia a uma anormalidade orgânica. Em 1946, surgiram na Europa os primeiros centros psicopedagógicos fundados por J. Boutonier e George Mauco, onde era tentado readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados e atender àquelas com dificuldades de aprendizagem; e neste mesmo período podemos observar a criação de grupos multidisciplinares unindo a psicanálise, psicologia e a pedagogia, a fim de conhecer a criança e o seu meio, tentando compreender o caso para determinar uma ação reeducativa através de um plano de intervenção.

No início do século XX, as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita eram vistas como uma anormalidade. Geralmente, as crianças que apresentavam dificuldades para aprender a ler eram denominadas de crianças desajustadas ou crianças problemas.

Esse conceito de criança desajustada ou criança problema passou a ter maior ênfase, quando Lourenço Filho criou o teste ABC, com o objetivo de medir a aprendizagem de leitura e escrita, permitindo caracterizar a maturidade educacional. Os alunos que se mostrassem capazes de identificar e escrever palavras contidas em um determinado grupo

de objetos e tivessem habilidades motoras para realizar desenhos geométricos eram classificados como maduros.

Segundo Soares (2003), o teste ABC levava os educadores a selecionar os alunos em classes diferenciadas, entre as crianças que não tinham dificuldades e classes de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Esse tipo de seleção torna a escola excludente, quando se sabe que todo sujeito é capaz de aprender, embora todos não aprendam no mesmo ritmo e que os transtornos de aprendizagem devem ser trabalhados por especialistas da área como psicólogos, fonoaudiólogos, técnicos em educação e a família, com o objetivo de descobrir as causas de transtornos e tratar juntamente com a família.

Na década de 60, segundo Santos (2009), as causas do fracasso escolar foram atribuídas a fatores orgânicos e psicológicos. Deste modo, as crianças que tinham esse perfil eram encaminhadas para acompanhamento com profissionais qualificados da área. Contradizendo esta afirmação, durante os anos 70 alguns estudiosos como Feldman e Sanger afirmavam que as dificuldades de aprendizagem no ser humano podem ser causadas pelas péssimas condições de vida as quais o indivíduo possui, e responsabilizava maior parte do insucesso escolar a própria escola. Percebe-se, portanto, de acordo com Sampaio (2010), que até a década de 70 os fatores orgânicos eram vistos como o principal causador dos problemas de aprendizagem das crianças e, como diz Bossa (2000), estes problemas eram atribuídos a uma disfunção do sistema nervoso central do indivíduo, uma disfunção neurológica chamada Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

O sistema de ensino não era visto como um fator primordial para as causas dessas dificuldades (PAIN, 1992). O sujeito que apresentava essas dificuldades era o único que se atribuía a causa, rotulando-o de portador de DCM, e o encaminhando ao médico, fato este que ainda acontece nos dias de hoje em muitas situações onde os envolvidos com a educação da criança desconhecem métodos e teorias acerca do assunto, e acaba definindo o problema apenas como orgânico (FONSECA, 2004).

A Disfunção Cerebral Mínima e os distúrbios de aprendizagem são as causas do fracasso escolar. Esta ideia chegou às escolas, e estas passaram a dar, sem nenhum critério, diagnósticos de hiperatividade, dislexia e outros, para poder justificar a causa das dificuldades que os alunos tinham. As crianças eram levadas ao médico, que confirmavam o diagnóstico, sugerindo um tratamento com medicamentos (SCOZ, 2004).

Diante de situações como estas, os pais e professores de crianças com estes problemas se sentiam mais aliviados por não serem os causadores do fracasso escolar. Sendo a razão uma questão neurológica, era mais aceita por eles, a DCM, pois esta dava a ideia de que o aluno não era o culpado pelo fracasso, mas a disfunção que ele possuía e que não dependia dele (SAMPAIO, 2010, p. 23).

Na Argentina, profissionais da educação e de outras áreas como a Filosofia, a exemplo de Sara Paín (1992), iniciaram um processo de reeducação, com o objetivo de resolver o fracasso escolar e trabalhar memória, percepção, atenção, motricidade e pensamento, com orientação do processo educativo nas suas mais diversas falhas, como métodos inadequados, evasão escolar e crise na escola.

Pensamentos como estes tomaram força durante os anos 80 e 90, uma vez que foram realizadas pesquisas por todo o mundo, que levaram a conclusão de que os erros estavam nas instituições educacionais, incluindo professores, instituições do sistema governamental e projetos mal elaborados inseridos na proposta educacional.

## **2. DIFERENÇA ENTRE TRANSTORNO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Como acabamos de analisar, os fatores orgânicos foram por muito tempo considerados os principais causadores das dificuldades de aprendizagem, mas tais fatores vêm sendo transformados a partir de diversos estudos na área da saúde mental. É óbvio que existem fatores biológicos que contribuem para o surgimento dos problemas de aprendizagem, no entanto, outras causas também merecem investigação, para que a criança não seja vista como o único responsável pelo seu próprio fracasso escolar. Se por acaso não houver investigações acerca de outros fatores, dificilmente o educando poderá progredir bem, sendo primordial a ajuda da família e da escola (FONSECA, 2004).

A dificuldade de aprendizagem está pautada nas crianças em fase escolar, por apresentar problemas de ordem pedagógica e ou sociocultural, ou seja, a causa não está centrada apenas no discente. Porém, o termo transtorno de aprendizagem está vinculado ao discente, uma vez que implica a existência de comprometimento neurológico em desempenhos corticais específicos, que intervêm no processo de aquisição e manutenção.

Vários autores, dos quais destacamos: Geary (2004), Jordan, Hanich e Ka'lan (2003), descrevem um possível fator genético como causa do TDAH; entretanto, ainda não se descobriu o gene que seria responsável por esse transtorno, havendo apenas suposições ou genes candidatos.

É importante lembrar que podemos encontrar o Transtorno de Déficit de Atenção do tipo predominante desatento, o Transtorno de Déficit de Atenção do tipo predominante hiperativo/impulsivo e, ainda, o Transtorno de Déficit de Atenção do tipo combinado. A maioria dos profissionais utilizam os critérios diagnósticos do DSM IV (Manual de estatística e diagnóstico, quarta edição) para esta avaliação, já que é um diagnóstico essencialmente clínico, ou seja, não é detectado em exames médicos (SAMPAIO, 2011, p. 93).

Segundo o autor, quando o psicopedagogo recebe uma criança com características típicas do TDAH, precisa fazer uma avaliação completa, incluindo anamnese com os pais. Neste momento, podemos descobrir situações como muitas mudanças de escola ou de cidade, separação, morte na família, segregação familiar, brigas, etc., que contribuíram para tornar esta criança agitada e inquieta.

Quando o TDAH se apresenta, é comum haver dúvidas acerca de como atuar com estas crianças em sala de aula. Muitos livros orientam que se deve pedir que a criança saia algumas vezes da sala, com desculpa de ir levar algo à coordenação, ou que ajude a distribuir cadernos, apagar quadro de giz, para que não fiquem impacientes dentro da sala de aula. Estas são instruções necessárias, mas paliativas, que não resolvem o problema.

Encontramos escolas com grande resistência a mudanças, e este é um dos grandes problemas enfrentados para ajudar uma criança com déficit de atenção, que precisa de uma modificação no tratamento recebido pelo docente, ou seja, uma modificação no relacionamento, no vínculo.

A criança com TDAH tem dificuldade em realizar planejamentos, pois há uma disfunção no lóbulo frontal que, segundo Bossa (2005), é a área responsável pela realização dos planos e dos programas das ações humanas, bem como pela regulação Transtorno de Déficit de Atenção e controle do comportamento.

Toda esta informação, o docente deverá atuar com a criança, trabalhando juntos ao planejamento das atividades cotidianas, na organização do tempo, na sequência dos trabalhos, ou seja, envolvê-la em todas as atividades, sempre usando a linguagem, enquanto função reguladora da ação da criança.

Nos dias de hoje, muitos educadores têm confundido o quadro de transtorno de aprendizagem com dificuldades de aprendizagem, vejamos, portanto, qual a diferença existente entre estes problemas.

Sampaio (2010) descreve o transtorno de aprendizagem como uma disfunção neuropsicológica, sendo um problema que impede o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento. Trata-se de um problema de maturação no desenvolvimento neuropsicológico.

Por sua vez, Santos (2009) entende os transtornos de aprendizagem como a falta de habilidades específicas na leitura, escrita e matemática, em alunos que apresentam um rendimento baixo para o nível de desenvolvimento no qual ele se insere. Estes transtornos podem ser gerados por distúrbios na interligação de informações em várias regiões do cérebro, os quais podem ter aparecido durante o período de gestação, sendo a formação cerebral do feto um fator muito importante, pois contribui para o processo de aquisição, conexão e atribuição de significados às informações, ou seja, da aprendizagem.

Compreende-se, então, que qualquer fator que venha alterar o desenvolvimento natural do feto facilita o surgimento de um quadro de Transtorno de Aprendizagem, que poderá ser identificado apenas quando a criança necessitar expressar as suas habilidades intelectuais na fase escolar.

Segundo Santos (2009), os problemas de aprendizagem também podem ser determinados por alguns fatores sociais como, por exemplo, o ambiente escolar e o contexto familiar que são vistos como os principais.

Sampaio (2010) considera que os problemas de aprendizagem podem apresentar razões de metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-formação docente e falta de planejamento das atividades. Assim, se faz necessário analisar no ambiente escolar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação professor–aluno–família, a proposta pedagógica e o grau de exigência da escola, que por muitas vezes preocupa-se apenas com a competitividade entre os alunos deixando de lado a criatividade.

Podemos citar também como fator importante no surgimento de problemas de aprendizagem a metodologia usada pelos professores, assim como os materiais didáticos, os quais muitas vezes se resumem apenas a quadro negro e giz. Quanto à metodologia, esta pode fugir da realidade do alunado o que dificulta a aquisição de conhecimentos, pois uma vez que usamos meios e materiais de conhecimento da criança, possivelmente ela terá mais facilidade de assimilar (FIGUEIREDO, 2004).

No contexto familiar, também se pode observar que há casos de grande exigência por parte dos pais, tendo apenas o objetivo de bons resultados, o que pode desenvolver na criança uma ansiedade que não a permite ter uma aprendizagem de boa qualidade, dando abertura para outras dificuldades.

De acordo com Scoz (2004), são inúmeros fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, e nos diz que elas não são restritas somente a causas físicas ou psicológicas, nem a problemas sociais, pois no seu ponto de vista é necessário compreender essas dificuldades a partir de um enfoque multidimensional, que englobe fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de diversas maneiras durante o processo de leitura e escrita, e a aquisição destas é um fator de suma importância para o favorecimento de conhecimentos futuros. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais onde serão alicerçadas as futuras aquisições do conhecimento. Ou seja, é com uma leitura e escrita adquirida de forma adequada que o homem consegue entender o mundo e aprender melhor durante toda a sua vida, é o apoio das relações interpessoais, para a comunicação e leitura de mundo tanto interno como externo (FONSECA, 1994).

Deste modo, uma criança que não aprofundou realmente sua leitura e escrita na primeira fase escolar poderá tornar-se frustrada frente à educação formal. Terá dificuldades durante todo seu processo evolutivo de aprendizagem, apresentando um rendimento baixo e aos poucos tendo sua autoestima minada, podendo manifestar ações reativas de comportamento antissocial, bem como levá-la ao desinteresse e até mesmo a desistência dos estudos.

Como diz Santos (2009), é importante lembrar que uma criança é realmente alfabetizada não apenas quando mecanicamente decodifica sons e letras, ou melhor, quando consegue transpor os sons para as letras no ato da escrita, ou quando transpõe as letras para os sons no ato de ler. Ela está verdadeiramente alfabetizada quando de forma efetiva automatiza o processo de leitura e escrita sem necessitar recorrer a todo instante aos passos necessários a estas atividades. Também podemos dizer que a alfabetização se concretiza quando o aluno utiliza dessas habilidades para poder obter outros conhecimentos, assimilando e montando esquemas internos que o permitem transformar os elementos brutos da realidade e que fazer de sua alfabetização um processo contínuo, pois ela não é um fim em si mesma.

As dificuldades de aprendizagem podem surgir por diversos motivos, como problemas com a proposta pedagógica oferecida, como aqui já foram citados, a capacitação dos professores, problemas familiares e outros, mas é preciso deixar claro que uma dificuldade de aprendizagem não necessariamente implica um transtorno. Este se caracteriza por um conjunto de sinais sintomatológicos, que geram uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança, interferindo na aquisição e manutenção de informações (FONSECA, 2004).

Sampaio (2010) afirma que os problemas de aprendizagem podem surgir também decorrentes dos seguintes fatores:

- Da depressão;
- De um Transtorno do Déficit de Atenção;
- De deficiência mental;
- De transtornos da conduta;
- De déficit cultural;
- De problemas neurológicos;
- De deficiência sensorial.

Continuando suas palavras, Sampaio (2010) nos apresenta uma pesquisa do Departamento de Saúde Mental do Texas, que buscou traçar o perfil de um sujeito com problemas de aprendizagem, e constatou-se que a criança com essas dificuldades apresenta as seguintes características: falhas na escola, certa desorientação e deficiência

em leitura e linguagem, maior imaturidade do que sujeitos com desempenhos normais, desenvolvimento social e intelectual inferior ao esperado para a idade. Esta mesma pesquisa mostra que crianças com essas características geralmente vivem em ambientes com regras rígidas e inflexíveis e que são, na maioria dos casos, sujeitos desajeitados, desastrados e têm dificuldades de entender o conceito de tempo e referências de espaço.

Diante de tudo que até aqui foi exposto sobre os transtornos de aprendizagem, vejamos agora alguns dos tipos de transtorno que encontramos em nossas crianças em fase de alfabetização.

### **3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDAH)**

Fatores orgânicos permaneceram, por muito tempo, como a principal causa dos problemas de aprendizagem. Este conceito mudou a partir de diversos estudos na área da saúde mental. Existem, sem dúvida, fatores orgânicos que poderão interferir na aprendizagem, mas outras causas deverão ser investigadas concomitantemente, para que o sujeito não seja visto, nesta situação ou em qualquer outra, como o único responsável por seu fracasso escolar. Do contrário, se esta investigação não for feita ou for mascarada, dificilmente o sujeito poderá prosseguir bem. A ajuda dos familiares e da escola é fundamental para a superação ou amenização de tais dificuldades.

Cada vez mais cedo, crianças têm sido encaminhadas, diagnosticadas e medicadas como hiperativas e/ou desatentas (TOLEDO, SIMÃO, 2003; ROHDE, MATTOS, 2003; ACOSTA *apud* BARÁ-JIMÉNEZ *et al.*, 2003). No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresenta-se como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas (EIDT, 2004).

A venda de ritalina triplicou nos últimos cinco anos no Brasil: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; e em 2006, 1.042.480 (SEGATTO, PADILHA, FRUTUOSO, 2006, p. 99).

Nos Estados Unidos, segundo Garber (2006), mais de 9% das crianças são medicadas devido ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Na Argentina, um documento enviado ao governo por especialistas alerta para a gravidade de estigmatizar e homogeneizar uma grande quantidade de crianças distintas sob o mesmo diagnóstico: transtorno por déficit de atenção. Estima-se que aproximadamente 200 mil estudantes argentinos vão à escola medicados, fato que preocupa o Ministério da Saúde e Educação do país. De acordo com Dueñas (*apud* ISAÍAS, 2007), a droga mais utilizada ali é a ritalina.

Esses dados são tanto mais alarmantes na medida em que a análise da literatura a respeito do TDAH aponta dificuldades para o diagnóstico e a intervenção, pois falta clareza sobre o que é esse quadro clínico e sobre o que o demarca de outros quadros com sintomas semelhantes. Constatamos ainda a inexistência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes em crianças (EIDT, TULESKI, 2007).

Segundo Taya (2003), dificuldades, problemas e transtornos de aprendizagem ainda são temas que causam controvérsias, e delimitações ainda estão sendo feitas neste sentido. O transtorno de aprendizagem como uma disfunção neurológica, problemas que impedem o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento. Trata-se, pois, de um problema de maturação, e no desenvolvimento neuropsicológico.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é atualmente considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento infantil, que pode persistir ao longo da vida em mais da metade dos casos. Os Transtornos de Aprendizagem (TA) em crianças diagnosticadas com TDAH podem ser justificados em virtude do processo de atenção ser essencial e de primordial importância para a adequada aprendizagem na fase de aquisição e desenvolvimento de linguagem.

Dessa forma, crianças com limitações prematuras para se comunicar deparam-se com problemas de relacionamentos interpessoais e correm os riscos de apresentar transtornos específicos de aprendizagem da leitura e da escrita. O TDAH foi indicado como motivo de piora do prognóstico escolar para crianças portadoras de TA, mais do que a comorbidade com transtornos internalizantes, como a depressão. Entre as razões declaradas frequentes causadoras do mau desempenho escolar, estudos e ou autores citam a própria disfunção neuropsicológica desse transtorno.

Entretanto, a importância da identificação do TA e comorbidades, como o TDAH, está intimamente associada com o sucesso de medidas terapêuticas e estratégias educacionais (BENCZIK, 2008).

De acordo com Bossa (2005), a criança que tem TDAH apresenta dificuldades em realizar planejamentos, pois existe uma disfunção no lóbulo frontal, o qual é responsável pela realização dos planos e dos programas das ações humanas, bem como pela regulação e controle do comportamento, que assim como o portador da síndrome de Down, um aluno com TDAH deve ser visto com um caso de inclusão, e as tarefas em sala de aula devem ser diferenciadas e adequadas à sua idade mental. Assim, os professores devem trabalhar com estes alunos junto com o planejamento de atividades cotidianas, na organização do tempo, na sequência dos trabalhos, ou seja, envolvê-los em todas as atividades, sempre usando a linguagem como função reguladora da ação da criança.

De acordo com Solovieva (2001), assinala que as crianças com TDAH não desenvolveram a fala privada ou egocêntrica e que, portanto, o tratamento deverá criar condições que favoreçam sua utilização como meio de autorregulação do comportamento.

Vygotsky (1988), em uma experiência, solicitou-se a três crianças, de quatro anos, que pegassem objetos situados fora do seu alcance imediato, como um pedaço de doce em cima de um armário, e uma vara colocada nas imediações, no chão. Uma das crianças se comportou da seguinte forma, enquanto falava consigo mesma:

“Este doce está muito alto (neste momento, a criança sobe no sofá e pula para cima e para baixo) eu tenho de chamar mamãe para que ela pegue para mim (pula mais algumas vezes). Não há maneira de alcançá-lo, ele está tão alto (neste momento a criança pega a vara e olha para o doce). O papai também tem um armário alto e às vezes ele não consegue alcançar as coisas. Não, eu não posso alcançá-lo com a mão eu ainda sou muito pequeno. É melhor subir no banco (sobe no banco, agita a vara em círculo, a qual atinge o armário). Pam, pam (neste momento, a criança começa a rir. Dá uma olhada no doce, pega a vara e atira o doce para fora do armário) Aí está! A vara o alcança. Tenho que levar esta vara para casa” (VYGOTSKY, 1988, p. 30).

Para Vygotsky (1988), no exemplo acima, a fala aparentemente egocêntrica, começa a desempenhar um papel na execução da ação e, em seguida, no planejamento desta ação. Em um dado momento, no decorrer da solução desses problemas, a fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento.

Segundo Solovieva (2001) e Vygotsky (2001) entendem que a fala privada da criança constitui uma tentativa de usar a linguagem como um instrumento para planejar, guiar e controlar suas atividades na resolução de problemas.

Solovieva (2001, p. 50) diz que:

“A criança que tem TDAH fala mais em voz alta, quando joga sozinha, e esta voz privada, egocêntrica, é imatura, e é caracterizada pela grande quantidade de autodepreciações, sempre há xingamentos ao falar que não consegue, depreciando sua produção, também grita e fala coisas que não têm relação alguma com o jogo ou com a atividade proposta”.

Com relação a esta fala, em uma criança que tem TDAH não se tem o objetivo de treiná-las, mas de criar condições que promovam seu uso efetivo, e deste modo, consequentemente, interiorize esta fala e a converta em linguagem interna, a qual dirija as suas ações e pensamentos.

As crianças que apresentam TDAH falam mais em voz alta, quando jogam sozinhos, mas esta fala privada é imatura, e se caracteriza pela grande quantidade de autodepreciações (e escassas verbalizações), relacionadas com o planejamento mais

maduro da atividade (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN *apud* SOLOVIERA, 1991, p. 51). Ela xinga, diz que não consegue, deprecia sua produção, grita, fala coisas que não têm nada a ver com o jogo, ou com outra atividade proposta.

Para haver um desenvolvimento adequado e correto da função reguladora da linguagem interna, é fundamental que, durante a atividade conjunta do adulto e da criança, dê-se uma significativa interação entre eles. Se este modo de comunicação for autoritário (pouco afeto e muito controle), ou muito permissivo (muito afeto e pouco controle), a fala privada desaparece, ou não se converte em um bom meio de regulação da conduta. O ideal é que esta interação seja afetuosa e com um controle racional da conduta da criança, do contrário nas famílias onde as interações verbais entre crianças e adultos são escassas, a fala privada da criança tarda em transforma-se em fala interna (PAÍN, 1992).

O termo “disfunção” cerebral, utilizado na literatura acerca do TDAH, restringe a compreensão do problema à esfera das funções psicológicas elementares, ignorando o componente histórico-social do psiquismo humano. Entendemos que essas duas esferas não são separadas, mas mantêm entre elas uma relação dialética. Obviamente, para desenvolver as funções superiores é necessário o substrato orgânico, isto é, o cérebro em sua integridade, mas este, por si só, sem a apropriação da cultura, não garante esse desenvolvimento. Como diz Leontiev (*apud* GOLDER, 2004), “não é o cérebro que faz a vida, e sim a vida que faz o cérebro”.

A regulação da conduta, tanto da atenção como da vontade, é uma construção interna dos indivíduos por meio das relações sociais. Entretanto, com o esfacelamento dos laços sociais, aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização é dado pela medicação. Os remédios são a mercadoria que traz a alegria aos tristes, a passividade aos hiperativos, a atividade aos apáticos.

Contata-se que em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se produzem e reproduzem mercadorias visando ao acúmulo de capital, produzem-se e se reproduzem patologias com o mesmo objetivo. Assim, o mercado farmacêutico e terapêutico floresce, assim como a indústria de manuais dirigidos a pais, professores e profissionais, sem a devida reflexão sobre as consequências da medicalização para os indivíduos e para a sociedade.

#### **4. DISLEXIA**

Não existe uma definição universal e clara de dislexia, no entanto, é importante reunir algumas definições de diferentes investigadores, com o objetivo de uma contribuição para clarificar o conceito, uma vez que o termo tem sido sujeito a interpretações erradas,

sofrendo sucessivas confusões com outras perturbações escolares relacionadas com a leitura e escrita.

Etimologicamente, a palavra dislexia quer dizer dificuldades de linguagem. Na aceção atual se refere a problemas de leitura, transtorno na aquisição da leitura.

As dificuldades na leitura podem evidenciar-se no desenvolvimento da linguagem por meio de dificuldades semânticas, fonológicas e sintáticas; dificuldades na compreensão e nas possibilidades de decodificação.

Afeta as habilidades linguísticas associadas com a modalidade escrita, particularmente a passagem da codificação visual para a verbal, a memória a curto prazo, a percepção de ordem e a sequenciação. Assim, a dificuldade na leitura e a escassez de compreensão levam a resultados escolares ruins, baixo autoconceito, atitudes de enfado e condutas às vezes disruptivas, perturbadoras do bom funcionamento do clima da aula (SAMPAIO, 2011).

Diversos estudiosos dos quais destacamos: Brunner (1974), Calafange (2011) Fonseca (2004) Snowling (2008) que têm procurado explicações para a origem da dislexia. A variedade de respostas é bastante rica, muitas delas, porém, já não são mais consideradas. Deter-nos-emos em listar causas que ainda são aceitas e que são motivos de análise para os que se interessam pelo tema.

Para a *International Dyslexia Association* (IDA), dislexia significa, literalmente, dificuldade na leitura e escrita. É um distúrbio específico da linguagem, constitucional, de origem genética, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples, resultando em problemas como dificuldades de leitura e de aquisição de linguagem, além de falhas na capacidade de escrever e soletrar.

Brender (2009) relaciona a dislexia a padrões neurológicos imaturos e pouco diferenciados, donde resultam dificuldades receptivas, distúrbios de imagem corporal, de identificação temporal-espacial, de relações com objetos, além de déficits específicos na formação de símbolos envolvendo imagens auditivas, visuais e cinéticas, desorientação na lateralidade e demais perturbações na área conceitual (NOVAES, 2009, p. 230).

Na década de 30, a importância dos fatores da linguagem na determinação da dislexia tornou-se reconhecidos, com a publicação do influente livro de Samuel Orton: *“Reading, Writing and Speech Problems in Children”* (1937). É interessante notar que muitos para os quais Orton chamou atenção são fundamentais para nossas preocupações atuais, o termo que ele utilizou para o que hoje conhecemos como dislexia foi strefossimbolia, literalmente, uma distorção dos símbolos. E o importante é que ele reconheceu que a strefossimbolia tinha tendência a ocorrer em famílias e está associada a outras formas de deficiências de linguagem. Ele achava que as causas da dificuldade seriam encontradas na lateralização incompleta dos hemisférios cerebrais (SNOWLING, 2008).

Segundo o Dr. Norman Geschwind, que assumiu a pesquisa neurológica em dislexia depois da morte do pesquisador pioneiro Dr. Samuel Orton, houve falta de consenso até mesmo na decodificação do termo, foi eleito o significado latino *dys*, como dificuldade; e *lexia*, como palavra. Mas, na verdade, é no sentido da derivação grega que está a significação intrínseca do termo: *dys*, significando imperfeito como disfunção; e *lexia*, do grego, dá significação mais ampla ao termo palavra, isto é, linguagem em seu sentido abrangente. Assim, etimologicamente, compreende-se dislexia como disfunção de linguagem.

“Os alunos com dislexia têm uma dificuldade acentuada e persistente para aprender a ler, escrever e soletrar, apesar do progresso em outras áreas. Os alunos podem ter compreensão da leitura, escrita manual e pontuação deficientes. Eles também podem ter dificuldade de concentração, organização e em lembrar sequências de palavras. Podem errar a pronúncia de palavras comuns ou inverter letras e sons nas palavras”. (FARREL, 2008, p. 27).

Apesar das discordâncias entre teóricos e estudiosos, o fato é que:

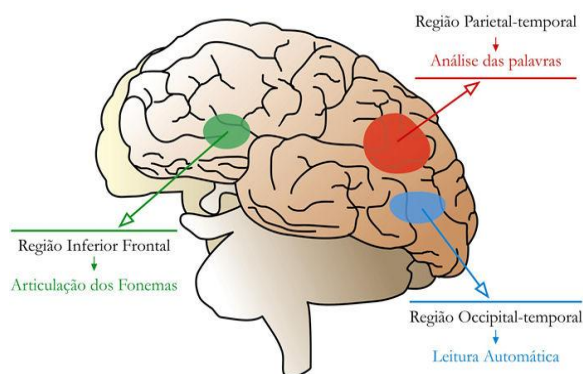
“de acordo com as estatísticas disponíveis, de 10% a 15% da população mundial sofre de dislexia. Entre três a quatro estudantes em uma classe de 30. No Brasil, dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) indicam que, em média, 40% dos casos são diagnosticados na faixa mais crítica, entre 10 e 12 anos, 20% são de grau leve” (LOPES, 2008).

Diante de números tão alarmantes se faz necessário conhecer melhor essa dificuldade de aprendizagem. Recentemente, no entrelaçamento de descobertas realizadas por diferentes áreas relacionadas aos campos de educação e saúde, chegou-se a algumas conclusões importantes, como:

A dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que o fazem as crianças da mesma faixa etária, independente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional. É um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita (CALAFANGE, 2011).

Segundo Shaywitz (2003), por meio de vários estudos, identificaram-se três regiões envolvidas na leitura, todas elas localizadas no lado esquerdo do cérebro, aquele que é tradicionalmente associado à linguagem (vide figura 01).

**Figura 1: As três regiões do cérebro envolvidas na leitura**



Fonte: Overcoming Dyslexia – Sally Shawitz MD.

Assim, na região frontal, a área de Broca (i. e., gírus frontal inferior) está envolvida na articulação e análise das palavras. As outras duas áreas, a região parieto-temporal e a região occipito-temporal, estão localizadas na parte de trás do cérebro e estão respectivamente envolvidas na análise das palavras e na fluência e automatização da leitura.

No entanto, o cérebro dos disléxicos tem dificuldade em acender facilmente tanto à área responsável pela análise das palavras (i. e., a região parieto-temporal ou analisador de palavras), como à área da forma da palavra (i. e., a região occipito-temporal ou detector automático da influência da leitura).

Conforme José e Coelho (2009), a dislexia é um tipo de distúrbio de leitura que está como causa, porque provoca uma dificuldade específica na aprendizagem e na identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal e integridade sensorial desde que receba estímulos e ensino adequados.

Para Snowling e Stackhouse (2008), a dislexia é um déficit no processamento fonológico que impede as crianças de se alfabetizarem no ritmo normal.

Sanchez e Rueda (1995) a definem como dificuldade de aprendizagem de percurso, evolutivo, transitório e dificuldade secundária a outras patologias. Classificam-na também como sendo um transtorno de aprendizagem com especificação da gravidade e curso: os leves, os moderados e os severos.

Segundo Lopes (2005), dislexia é a dificuldade que as crianças têm para ler, escrever e copiar ou memorizar o que alguém lhe falar.

Os disléxicos não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves, não apresentam deficiências sensoriais. Conforme Sanches e Rueda (1995).

A dislexia, segundo Jean Dubois *et al.* (1993), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. Não é uma doença, mas um fracasso inesperado na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma síndrome de origem linguística.

“Os alunos com dislexia têm dificuldade acentuada e persistente para aprender a ler, escrever, soletrar, apesar do progresso em outras áreas. Os alunos podem ter compreensão da leitura, escrita manual e pontuação deficientes. Eles também podem ter dificuldade de concentração, organização e em lembrar sequências de palavras. Podem errar pronúncia de palavras comuns ou inverter letras e sons nas palavras” (DFES, 2003, p. 3).

Alguns docentes e pais, por não conhecerem o processo evolutivo da escrita, ficam ansiosos e acabam realizando, erroneamente, a tentativa de treinar a escrita da criança. Não levam em conta as ideias que as crianças elaboram sobre a sua escrita, suas hipóteses de construção.

Atualmente, a definição mais consensual é a da Associação Internacional de Dislexia (2008, p. 46), que afirma o seguinte:

“A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação às habilidades cognitivas e condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e conhecimento geral”.

A dislexia é um transtorno de leitura caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Trata-se de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas na visão ou baixo nível de escolaridade.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo clínico deve iniciar uma minuciosa investigação. Essa mesma equipe deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como neurologistas, oftalmologistas e outros, conforme o caso. A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades, analisando e observando todas as características

apresentadas pela criança, antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. É o que chamamos de “avaliação multidisciplinar e de exclusão”. A combinação de características e a quantidade variam. Em termos de dislexia, a inconstância é a maior constância (NICO, 2008, p. 61).

Segundo Santos (2009), a dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem específico de origem constitucional que o indivíduo apresenta na decodificação de palavras simples, que mostra uma insuficiência no processamento fonológico. A dislexia se manifesta por várias dificuldades, de diferentes formas na linguagem, também podendo surgir na escrita e na soletração, e na leitura percebe-se distorções, substituições e omissões de palavras na leitura oral, tanto em voz alta, quanto na silenciosa, com lentidão e erros de compreensão.

Com base nos estudos de Barros (2000), os erros na leitura e escrita parecem não apenas resultar da própria dificuldade em lidar com símbolos, mas também de dificuldades de emocionais que vão se acumulando pelos fracassos repetidos. A ansiedade intervém, em grau variável, nesses distúrbios.

Por isso, a criança atrasada em leitura não gosta de ler nem de escrever, pois essas atividades representam um esforço sempre penoso. A incapacidade de lidar com símbolos, além de prejudicar a realização do aluno em leitura e escrita, interfere em outras áreas.

Portanto, percebemos a necessidade do cuidado tanto por parte da escola, quanto do profissional que é o responsável pelo diagnóstico, para que não haja um julgamento precipitado das dificuldades de aprendizagem de uma criança, pois muitas crianças enfrentam dificuldades quando estão aprendendo a ler a escrever, e um diagnóstico precipitado acaba colocando rótulo na criança de portadora de dislexia, o que não é bom para a aprendizagem da mesma.

Também é interessante lembrar que muitos pais e professores não entendem que cada criança possui seu próprio ritmo e maneira de aprender, e ansiosos para que a criança aprenda logo, eles acabam realizando, de forma errada, a tentativa de “treinar” a escrita da criança. Sobre este momento da criança, Sampaio (2010) fala que ela faz uso de rabiscos para representar sua escrita, e esta fase chamamos de nível icônico, no qual a criança representa seu mundo por meio de desenhos, no entanto, se fizermos uma observação mais profunda poderemos identificar uma diferença entre os dois grafismos (escrita e desenho), e encontrar linha serrilhadas como marcas de uma insinuação da escrita e um outro tipo de marca, para seus desenhos.

Diversos estudiosos, dos quais destacamos: Massi (2006) Luczynski (2002) Smith e Strick (2001) Stackhouse (2004), têm procurado explicações para a origem da dislexia. A variedade de respostas é bastante rica, muitas delas, porém, já não são mais consideradas.

Deter-nos-emos em listar causas que ainda são aceitas e que é motivo de análise para os que se interessam pelo tema.

Segundo Snowling, Stackhouse e colaboradores (2008), há evidências convergentes corroborando uma teoria mais específica, de que os leitores disléxicos têm fragilidade na área fonológica ou, dito de maneira mais simples, no processamento da fala. As crianças com dificuldades de fala persistentes não decorrentes de etiologia médica óbvia correm o risco de apresentar problemas de alfabetização relacionados e específicos.

Os autores explicam que aprender a ler em uma escrita alfabética requer uma apreciação de correspondências entre letras e sons. Ainda que muitas crianças pequenas comecem lendo palavras inteiras pelo reconhecimento visual, elas precisam aprender como as letras nas palavras impressas representam os sons das palavras faladas, se quiserem ser leitores flexíveis. O primeiro passo nesse processo requer a capacidade para refletir sobre a fala, isto é, a consciência fonológica. Por ter dificuldades no domínio fonológico, as crianças disléxicas estão sempre em desvantagem.

Os autores Smith e Strich (2011) destacam que as dificuldades de aprendizagem não só por disléxicos são oriundas de problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recortar ou comunicar informações.

De acordo com os estudiosos, Estienne e Van Huot (2011), a dislexia, ou mais especificamente, as dislexias são um conjunto de déficits cognitivos que têm sua origem na alteração cerebral que afeta uma ou mais funções participantes do processamento da leitura.

A aprendizagem da leitura requer a integridade mínima de processos psiconeurológicos e psicomotores. Psiconeurológicos, quando estão em jogo processos neurossensoriais: tateisquinestésicos e vestibulares (proprioceptivos) e também visuais e auditivos (exeroreceptivos). Tais processos trabalham de forma intraneurossensorial e interneurossensorial, para, finalmente, serem integrados sobre a forma de memórias neuronais (FONSECA, 2004).

Estão, portanto, em jogo complexos circuitos internos e inúmeras conexões sinápticas que refletem uma organização e uma reorganização de regiões subcorticais e corticais, e a inter-relação de aquisições filogenéticas e ontogenéticas, como já tínhamos equacionado.

Para aprender a ler a criança necessita integrar subsistemas psicomotores, combinando-os e organizando-os espaço-temporalmente, de onde emergem programas de contração-descontração de músculos que materializam o movimento; a praxe fina da escrita de uma letra ou a emissão oral de uma palavra. Não é de estranhar, portanto que se registrem fenômenos elétricos atípicos na área suplementar motora nas crianças disléxicas (FONSECA, 2004).

Em outras palavras, a leitura é uma conexão entre a linguagem falada e as formas escritas da linguagem, isto é, uma tradução das letras impressas em equivalentes sonoros e em significados. Trata-se de um processo cognitivo, em que ao mesmo tempo em que se lê (decodificação visual, para usar um termo mais específico) se dá em duplo reconhecimento: um auditivo e outro significativo ou semântico. Para aprender a ler, a criança necessita descobrir as letras impressas utilizando um processo cognitivo que permite traduzi-las em termos de linguagem falada e em termos de significação linguística (KIRK e KIRK, 1971).

Por outro lado, o processo da linguagem não se encontra em oposição com os processos de assimilação da experiência do mundo exterior. Em termos humanos, o desenvolvimento global da criança apresenta uma determinada hierarquia da experiência. Antes da linguagem verbal, a criança tem de desenvolver uma experiência significativa e integrada em termos não verbais. A criança recebe vários tipos de estímulos táteis, vestibulares, quinestésicos, auditivos, olfativos, de paladar, visuais, etc., que serão integrados mais tarde associados no cérebro.

Se a criança estiver diante de discentes bem informados, a dislexia poderá ser detectada mais precocemente, pois a criança desde pequena, já apresenta algumas características que denunciam suas dificuldades, como a demora em aprender a falar, pegar e chutar bola; além de atraso na locomoção, atraso na aquisição da linguagem, dificuldade de aprendizagem das letras observada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) (JOSÉ; COELHO, 2002, p. 90).

Para Fonseca (1995), aprender a falar surge fenomenologicamente, por imitação, sem qualquer instrução, quase por inatismo, enquanto aprender a ler envolve bastante tempo de aprendizagem. A apropriação do segundo sistema simbólico subteme a apropriação do primeiro, consubstanciando, conseqüentemente, uma hierarquização de sistemas. Como os disléxicos tendem a ter mais dificuldades de aprender a falar que os não disléxicos, essa relação de interdependência fica bastante evidente.

Ellis (2001) afirma que é algo na conformação biológica dos disléxicos que os torna o que são.

Os autores Smith e Strich (2001) destacam que as dificuldades de aprendizagem não só por disléxicos são oriundas de problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recortar ou comunicar informações.

De acordo com os estudiosos Estienne e Van Huot (2001), a dislexia, ou mais especificamente, as dislexias são um conjunto de déficits cognitivos que tem sua origem na alteração cerebral que afeta uma ou mais funções participantes do processamento da leitura.

A neuropsiquiatria, explica Soiffer (1992), em termos gerais, retrata a dislexia e a disgrafia como outros transtornos graves que se instalam por causa de dificuldades de organização adequadas aos mecanismos de sublimação.

O médico português Dr. Alexandre Frey Pinto de Almeida, especialista em psiquiatria e psicolinguística afirma que a dislexia conta com componentes genéticos, neurológicos e também posturais.

Nos aspectos neurofuncionais verificou-se, segundo Howard (1994) que os planos temporais, esquerdo e direito, eram simétricos. Num estudo que realizou com disléxicos, por tomografia computadorizada de crânio e ressonância magnética, foram encontradas ectopias neuronais no lobo temporal esquerdo.

Segundo Orton (1925), Ingran (1963) e Warrington (1967), um expressivo número de crianças que demonstram retardo na leitura, embora seguramente não todas, apresenta problemas de articulação, aquisição tardia da fala e evidência de distúrbios afásicos.

Do ponto de vista de Amaral (2005), a dislexia além de ter origens neurológicas, sensoriais e emocionais, também pode estar ligada à falta de ensino adequado ou de um meio sociocultural satisfatório.

Para Fonseca (1995), as causas fundamentais da dislexia são as seguintes: privação cultural; má qualidade de vida familiar; inoportunidade pedagógica; perturbação no desenvolvimento psicobiológico; deficiente desenvolvimento da linguagem; e discrepância nos comportamentos habituais.

Muitos estudos ainda devem ser desenvolvidos acerca das causas da dislexia para que se possa chegar a um consenso sobre sua, ou talvez, suas origens. O fato é que os estudos atuais apontam, de uma forma geral, duas principais causas – a fonológica e a neurológica – além, é claro, da hereditariedade.

Para caracterizar os disléxicos, segundo Moojen (2008), é importante iniciar pelos critérios por exclusão:

- não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves;
- não apresentam deficiência intelectual ou sensorial;
- não trocaram de escola (língua materna) mais de 2 vezes nos três primeiros anos escolares e não faltaram mais de 10% de aulas nessa época.

Amaral (2009) acrescenta o pensamento da autora supracitada, alertando que no caso em que as suspeitas procedem, o primeiro passo é excluir possibilidades de outro distúrbio.

Com o conhecimento obtido através de diversos estudos a respeito da dislexia e com as experiências adquiridas pela convivência com um filho disléxico e seus pares, Selene Calafange (2011) lista uma série de características comuns à maioria das crianças que

apresentam esse distúrbio: Leitura lenta sem modulação, sem ritmo e sem domínio da compreensão/interpretação do texto lido; confusão entre algumas letras; sérios erros ortográficos; dificuldades de memória; dificuldades no manuseio de dicionários e mapas; dificuldades de copiar do quadro ou dos livros; dificuldades de entender o tempo: passado presente e futuro; tendência a uma escrita descuidada, desordenada e às vezes incompreensível; não utilização de sinais de pontuação/acentuação gramaticais; inversões, omissões, reiteraões e substituições de letras, palavras ou sílabas na leitura e na escrita; problemas com sequenciação. E destaca: Crianças com expressivas dificuldades de leitura não são necessariamente disléxicas, mas todas as crianças disléxicas têm um sério distúrbio de leitura.

Pesquisas científicas neurobiológicas recentes definiram que o sintoma mais conclusivo acerca do risco de dislexia em uma criança, pequena ou mais velha, é o atraso na aquisição da fala e sua deficiente percepção fonética.

Para Smith e Strick (2011), assim como as habilidades cognitivas, verbais e motoras geralmente são atrasadas entre essas crianças, podem também ocorrer retardos no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais.

De acordo com a Associação Nacional de Dislexia (AND), crianças disléxicas apresentam combinações de sintomas, em intensidade de níveis que variam entre o sutil ao severo, de modo absolutamente pessoal. Em algumas delas há um número maior de sintomas e sinais, em outras, são observadas somente algumas características. Quando os sinais só aparecem enquanto a criança é pequena, ou se alguns desses somente se mostram algumas vezes, isto não significa que possam estar associados à dislexia. Inclusive, há crianças que só conquistam uma maturação neurológica mais lentamente e que, por isto, somente têm um quadro mais satisfatório de evolução, também em seu processo pessoal de aprendizado, mais tardiamente do que a média de crianças de sua idade

Sampaio (2011, p. 113) nos fala que este problema tem uma base neurológica, tendo como causa uma incidência do fator genético, que é transmitido por um gene de uma pequena ramificação do cromossomo #6, e que, por ser dominante, torna a dislexia hereditária, repetindo-se na mesma família.

Com base nos estudos apresentado por Sampaio (2010), as principais características de uma criança dislexa são:

- Confusão de letras, sílabas ou palavras que se parecem graficamente: e-o, e-c, f-t, v-u, i-j;
- Inversão de letras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b/p, d/p, d/q, b/q, b/d, n/u, a/e, w-m;
- Confusão de letras, cujos sons são parecidos: d-t, j-x, c-g, m-b, v-f;
- Inversões silábicas: em/me, sol/los, las/sal;

- Adições ou omissões de sons: casa por casaco, prato por pato;
- Ao ler, pula linha ou volta para a anterior;
- Soletração defeituosa;
- Leitura lenta, para a idade;
- Ao ler, move os lábios murmurando;
- Frequentemente, não consegue orientar-se no espaço, fazendo confusão da direita com a esquerda;
- Usa dedos para contar;
- Tem dificuldades de lembrar-se de sequências;
- Algumas têm dificuldades na escrita espontânea, mostrando severas complicações;
- Geralmente, afeta mais os meninos que as meninas.

O dislexo geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto, criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva em relação ao docente e colegas.

O docente conseguirá ajudar a criança, trabalhando com rimas, solicitando que identifique grupo de palavras com determinado sufixo ou prefixo, ou ainda, que comecem com determinada letra; fazer cartões contendo desenhos de palavras que rimam, para que as crianças possam fazer esta classificação; buscar em revistas palavras que rimam, são formas por meio das quais o docente pode ajudar uma criança a desenvolver sua consciência fonológica, amenizando as dificuldades em virtude de uma má leitura adquirida por meio de métodos defeituosos ou a dislexia.

Muitas crianças passam por dificuldades, quando estão aprendendo a ler, e um diagnóstico precipitado pode levar esta criança ao rótulo de portadora de dislexia. É preciso muito cuidado, tanto por parte da escola quanto do profissional, responsável pelo diagnóstico, a fim de não se julgarem precipitadamente as dificuldades de aprendizagem de uma criança.

Barros (2000) mostra que o primeiro benefício que o dislexo recebe do especialista que cuidará da sua reeducação é o sentimento de que já não está só. Alguém compreende, enfim, que aquilo que a impede de aprender não é preguiça nem falta de inteligência, mas um problema muito mais grave que a criança não consegue resolver sozinha.

“A dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que o fazem as crianças da mesma faixa etária, independente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional. É um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita” (CALAFANGE, 2011, p. 72).

Quanto ao ato da leitura, a autora fala-nos que deve, inicialmente, propor leituras muito simples, com livros atrativos, aumentando gradativamente, de acordo com o ritmo da

criança, sendo também muito importante não estimular a competição entre os alunos e nem exigir que a criança responda no mesmo tempo que os demais, e quando a criança não estiver disposta a fazer a lição, não é recomendável forçá-la, e sim procurar alternativas para que ela se sinta estimulada a realizar suas tarefas.

A aprendizagem da leitura envolve um fator motivacional intrínseco, a observação e a aprendizagem da linguagem com base nos companheiros, o mesmo respeito na gênese de outras competências da nossa espécie. A aprendizagem da linguagem é precedida da aquisição de um sistema de comunicação. Aqui, não joga só um substrato neurológico, mas um sistema biológico extremamente poderoso, e que está na base de um sistema de interação, com os membros da mesma espécie.

Segundo Cafalange (2011), crianças com dificuldades escolares sejam qual for a raiz do problema, necessitam de educação, atenção e ensino diferenciados para que possam desenvolver suas habilidades, e quanto mais cedo for detectado o problema, melhores serão os resultados. Uma das grandes frustrações dos pais é saber que seu filho tem problemas escolares.

Para que possamos identificar, em linhas gerais, uma criança disléxica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a AND apresenta as seguintes características:

a) Na Educação Infantil:

- Falar tardiamente;
- Dificuldade para pronunciar alguns fonemas;
- Demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário;
- Dificuldade para rimas;
- Dificuldade para aprender cores, formas, números e escrita do nome;
- Dificuldade para seguir ordens e seguir rotinas;
- Dificuldade na habilidade motora fina;
- Dificuldade de contar ou recontar uma história na sequência certa;
- Dificuldade para lembrar nomes e símbolos.

b) Na Classe de Alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental

- Dificuldade em aprender o alfabeto;
- Dificuldade no planejamento motor;
- Dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p - a - t - o);
- Dificuldade com rimas (habilidades auditivas);
- Dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z);
- Dificuldade em sequência e memória de palavras;
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar;
- Dificuldade em orientação temporal (ontem – hoje – amanhã, dias, meses);
- Dificuldade em orientação espacial (direita – esquerda, embaixo, em cima, etc.);
- Dificuldade na execução da letra cursiva;
- Dificuldade na preensão do lápis;
- Dificuldade de copiar do quadro.

Nico (2008) enfoca que o cuidado na avaliação é prioridade, uma vez que a existência de uma ou duas características não significa que uma criança seja disléxica. Esclarece que o diagnóstico preciso só pode ser feito após a alfabetização, entre a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental, e comenta: “Já vi pais preocupados com o que chamam de falsa dislexia quando, por exemplo, a escola alfabetiza precocemente e a garotada não acompanha porque não tem maturidade neurológica” (NICO, 2008, p. 61).

Segundo Snowling (2008), é importante lembrar que a dislexia é uma dificuldade vitalícia e os sintomas que estão presentes em um ponto do desenvolvimento não estão necessariamente evidentes em outro.

Para ele, as crianças disléxicas exibem déficits de linguagem precoces; desenvolvimento atrasado da fala; problemas com a aprendizagem verbal de longo prazo, como, por exemplo, a memorização dos meses do ano ou as tabelas de multiplicação; dificuldades de nomeação; dificuldades específicas com homófonos, cuja ortografia é em geral fonética; problemas articulatórios persistentes; desenvolvimento imaturo da sintaxe e dificuldades com as habilidades de segmentação e fusão.

Concluíram ainda que haja uma predominância de homens em comparação com mulheres nos grupos de crianças com problemas específicos de fala, de linguagem e de alfabetização.

Dislexia é uma específica dificuldade de aprendizado da Linguagem: em Leitura, Soletração, Escrita, em Linguagem Expressiva ou Receptiva, em Razão e Cálculos Matemáticos, como na Linguagem Corporal e Social. Não tem como causa falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com acuidade visual ou auditiva como causa primária. Dificuldades no aprendizado da leitura, em diferentes graus, é característica evidenciada em cerca de 80% dos disléxicos.

De acordo com Martins (2010), o importante é que o docente saiba que o fato de uma criança não perceber, por exemplo, que botão rima com feijão (ausência de percepção auditiva) não é por falta de repetição da tarefa, nem por falta de inteligência. O fato é que ela é disléxica e que se esses sinais não forem observados e acompanhados surgirão consequências cada vez mais numerosas e complexas.

Como a dislexia é genética e hereditária, a ABD (Associação Brasileira de Dislexia) alerta que, se a criança possuir pais ou parentes disléxicos quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, a escola e a própria criança. Se ela apresentar alguns ou vários dos sintomas a seguir, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e tenha menos prejuízo emocional:

c) Na pré-escola:

- Dispersão;

- Fraco desenvolvimento da atenção;
- Atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;
- Dificuldade em aprender rimas e canções;
- Fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- Dificuldade com quebra-cabeça;
- Falta de interesse por livros impressos;

d) Na idade escolar:

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita;
- Pobre conhecimento de rimas e aliteração;
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros ou da lousa;
- Dificuldade de coordenação motora fina e/ou grossa;
- Desorganização geral, podemos citar os constantes atrasos na entrega de trabalhos escolares;
- Dificuldades visuais, como por exemplo, podemos perceber com certo impacto, a desordem dos trabalhos no papel e a própria postura da cabeça ao escrever;
- Confusão entre direita e esquerda;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas;
- Dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados, etc.;
- Dificuldade na matemática e desenho geométrico;
- Dificuldade em nomear objetos e pessoas;
- Dificuldade em decorar sequências, como meses do ano, alfabeto, etc.;
- Troca de letras na escrita;
- Problemas de conduta como: retração, timidez excessiva, depressão, e menos comum, mas também possível, tornar-se o “palhaço” da turma;
- Bom desempenho em avaliações orais.

O fato de apresentar alguns desses sintomas não indica necessariamente que a criança seja disléxica; há outros fatores a serem observados. Porém, com certeza, estaremos diante de um quadro que pede uma maior atenção e/ou estimulação. Se não for acompanhada adequadamente, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais e, conseqüentemente, sociais e profissionais.

Selene Calafange (2011) procura chamar a atenção dos pais e docentes para o diagnóstico precoce, dizendo que ele é imprescindível para o desenvolvimento contínuo das crianças disléxicas. Visto que reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam evitar anos de dificuldades e sofrimentos, induzindo esta criança fatalmente ao desinteresse pela escola e por tudo o que está em torno dela, gerando, às vezes, quadros quase fóbicos, da criança em relação às tarefas que exijam a leitura e a escrita. Enfatiza ainda que crianças com dificuldades escolares, seja qual for a raiz do problema, necessitam de educação, atenção e ensino diferenciados para que possam desenvolver suas habilidades, e quanto mais cedo for detectado o problema, melhores serão os resultados.

A motivação é muito importante para a criança disléxica, pois, ao se sentir limitada, inferiorizada, ela pode se revoltar e assumir uma atitude de negativismo. Por outro lado, quando se vê compreendida e amparada, ganha segurança e vontade de colaborar.

A dislexia não é privilégio das crianças recém-alfabetizadas, ou que estão na 1ª e 2ª séries. Há crianças que, apesar de todas estas dificuldades, conseguem aprender a ler, mas vão carregando a sua dislexia camuflada. Estas crianças, incompreendidas em suas dificuldades, muitas vezes são vistas como desinteressadas, cobradas com quantias que não têm como pagar. É quando podem surgir as reações de apatia ou revolta.

Nico acrescenta ainda que o dislético não identificado possa reagir a tantos obstáculos com comportamentos inadequados, que complicam ainda mais a sua vida. Mesmo dando tantas pistas, o dislético pode não ser reconhecido como tal e chegar à vida adulta carregando frustrações que o impedem de tomar conhecimento de suas habilidades, que certamente são muitas.

Muter *et al.*, Snowling e Stackhouse (2008) alertam que problemas de leitura persistentes e não tratados podem ter consequências comportamentais negativas. Muitos leitores deficientes, que efetivamente desistiram, correm o risco significativo de apresentar um comportamento cada vez mais inquieto ou até perturbado. Segundo ele, pesquisa recente tem demonstrado um vínculo substancial entre a deficiência de leitura, problemas de ajustamento social e comportamento delinquente posteriores, pelo menos durante a adolescência e, em alguns casos, até além.

O preconceito com os que possuem este distúrbio é grande e perigoso, segundo Claudia Marchiori (2009). Tudo o que a sociedade rejeita, a criminalidade abraça. A psicopedagoga ilustra sua afirmação citando pesquisas que indicam uma população de 50% a 60% de disléticos entre os que cumprem pena nas prisões. O preconceito baixa a autoestima do indivíduo. Geralmente, quando alguém se sente um nada, são estes os caminhos procurados. Os da marginalidade.

Shaywitz (2009), uma das principais especialistas mundiais em leitura e dislexia, defende, em seu livro “Entendendo a Dislexia”, a ideia de que as crianças disléticas têm alto risco de perda de suas habilidades de leitura quando não as praticam continuamente. Por isso, a importância do tratamento ser contínuo, assim como a prática da leitura e escrita, sob pena, até mesmo, de ser apagada da memória grande parte do aprendizado adquirido.

Para Moojem (2010), os disléticos estão atrasados na leitura e na escrita, em relação a seus pares, no mínimo dois anos, se a criança tem mais de 10 anos, e um ano e meio, se tem menos do que essa idade.

Apesar de todos esses problemas, nada impede que os disléticos sejam bem-sucedidos na vida. Porém, normalmente, eles procuram profissões pouco acadêmicas, nas quais não tenham que ler muito, diz o neurologista Cypel (2009). E acrescenta, no decorrer da vida escolar, os sintomas ficam mais claros. A letra torna-se ruim, quase ilegível, e a criança encontra dificuldade em qualquer atividade relacionada à escrita e à leitura. Ela

pode inverter sílabas e ter dificuldades para soletrar, entre outros. Por isso, o aluno também tem preferência por provas orais a escritas.

Segundo Mora (2009), o professor precisa dar atenção individualizada, sempre que for possível aos alunos dislexos, porque o mesmo pode requerer uma prática que um estudante normal para dominar uma técnica nova.

Sabe-se que não existem atividades pedagógicas que ajudem a cura. No entanto, é muito importante para o docente se sentir seguro, confiante e para o professor a paciência é fundamental.

O sucesso e a aprovação que as crianças experimentam quando tentam se comunicar com os adultos os motiva muito no desenvolvimento da fala. A maior parte das crianças aborda a leitura com a mesma ansiedade com que aprendem a falar. Aqueles que vacilam nos primeiros estágios precisam do tipo de orientação e apoio que vai lhes garantir êxito, e isso tem maior probabilidade de ocorrer se houver maior envolvimento da família (HANNAVY, *et al.*, SNOWLING e STACKHOUSE, 2011, p. 227).

Acrescenta ainda que a primeira coisa que os pais devem fazer é observar a criança no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. Crianças com atraso significativo nessa área podem apresentar dificuldades na aquisição da linguagem escrita e na habilidade de leitura mais tarde. A segunda é procurarem manter contato próximo com os filhos, o que é cada vez mais difícil nos dias de hoje. O ideal seria que percebessem as alterações de linguagem em casa, antes dos professores e que lessem para as crianças. Além de tantas outras vantagens, a leitura serve de instrumento para verificar a capacidade que elas têm para lidar com as palavras.

A psicopedagoga Marchiori (2009) afirma que os pais também devem ficar atentos ao desenvolvimento da coordenação motora, em dificuldades com jogos como quebra-cabeça, e com o desinteresse por livros impressos. Há muitos casos de pais de crianças ou adolescentes disléxicos que imaginam ter, na verdade, filhos hiperativos. “A pessoa está com dificuldade de aprendizagem e procura outras atividades, o que leva os pais a pensarem na hiperatividade”, afirma a especialista. Por isso, Claudia Marchiori recomenda, antes de qualquer coisa, um exame neurológico. Um exame de eletroencefalograma, segundo ela, aponta hiperatividade ou baixo rendimento; e não a dislexia. Somente após passar pelo neurologista é que se deve fazer o teste multidisciplinar, que detecta a dislexia.

Se a criança não está indo bem na escola, apesar de ser o primeiro a saber de muitos conteúdos e de estar até se destacando entre os demais, não sabe o que fazer e como explicar o que acontece. Quanto mais o tempo passar sem que ele tenha ajuda, maiores serão suas dificuldades, e a percepção dos pais é fundamental nesse momento, afirmam os especialistas.

Para Secco (2011), essas crianças merecem ser encorajadas a sentir que são capazes e, para isso, nada melhor do que o apoio, amizade, carinho e amor, que precisam vir de todos que as cercam: de seus amigos, de seus colegas, de seus professores e, principalmente, de seus pais.

Nico (2008) afirma que é importante para o dislético saber o porquê de suas dificuldades. Porém, só devemos usar o “rótulo” dislexia quando isto vier em benefício do paciente. Não se deve ter pressa em classificar, mas, sim, em intervir.

O dislético precisa olhar atentamente, ouvir atentamente, atentar aos movimentos da mão quando escreve e prestar atenção aos movimentos da boca quando fala. Assim sendo, a criança dislética associará a forma escrita de uma letra tanto com seu som como com os movimentos da mão para escrevê-la. O aprendizado deve ser feito de forma sistemática e cumulativa. Sendo ainda cada caso um caso específico, devem ser levadas em consideração as particularidades de cada um (NICO, 2008, p. 57).

Segundo Davis (2010), os disléticos possuem características próprias e individuais assim como todos nós, ou seja, não existe uma “fórmula” igual para todos que os ajude na aprendizagem em sala de aula. O mais importante é que as pessoas que lidam com eles possuam muita sensibilidade para perceber e sentir por qual caminho este aluno consegue aprender melhor.

Claudia Quaranta Marchiori (2009), que, além de psicopedagoga, é professora há 19 anos, diz ser difícil os alunos terem preguiça de aprender. “Se há dificuldade, há algum problema. Pode ser físico como audição ou visão. Caso não seja, é bom procurar um especialista. Ter um filho com necessidades especiais é mais normal do que se parece”, conclui.

A especialista acrescenta que a escola deve ser orientada no manejo das dificuldades, devendo ter consciência de:

- Não pretender que esses alunos alcancem um nível leitor igual aos dos outros colegas;
- Valorizar sempre os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita;
- Sempre que possível, realizar avaliações oralmente;
- Destacar os aspectos positivos em seus trabalhos;
- Diminuir os deveres de casa, envolvendo leitura e escrita.

Em artigo escrito para a Revista Nova Escola (2005, nº. 188), Áurea Lopes elenca algumas ações que podem ser realizadas na sala de aula para facilitar os estudos do dislético:

- Dar um tempo maior para que o estudante dislético faça os mesmos trabalhos que os demais, especialmente para as atividades escritas;
- Substituir avaliações e alguns trabalhos escritos por orais;
- Iniciar cada novo conteúdo com um esquema mostrando o que será apresentado no período. No final, resumir os pontos chave;

- Evitar instruções escritas e orais ao mesmo tempo;
- Usar vários recursos de apoio para apresentar a lição à classe, além do quadro-negro: projetor de slides, retroprojetor, vídeos e outros recursos multimídia;
- Propor trabalhos em grupo e atividades fora de sala de aula, como dramatizações, entrevistas e pesquisas de campo sempre que possível;
- Fazer revisões com tempo disponível para responder às possíveis dúvidas;
- Ler enunciados em voz alta e verificar se todos entenderam o que está sendo pedido.

De acordo com Claudia Marchiori (2009) e com tantos outros especialistas citados ao longo desse trabalho, infelizmente, não há cura para a dislexia. A especialista explica que o tratamento é eterno, e que não há linha de cuidados que seja considerada a melhor ou a única para eliminar o problema. “O importante é aceitar e se adaptar. Há inúmeros e complexos tratamentos, mas todos eles apenas amenizam as consequências da dislexia e ajudam criança e família a conviverem com o problema”.

O psicopedagogo e a escola devem redimensionar suas ações pela aprendizagem e recuperação daqueles que têm dificuldade de assimilar informações, sejam por limitações pessoais ou sociais. Daí, a necessidade de uma educação dialógica, marcada pela troca de ideias e opiniões, de uma conversa colaborativa em que não se cogita o insucesso do aluno.

Segundo Marques (1981), a Dislexia tem sempre como causa elementar a relação espacial desvirtuada, fazendo com que a criança não consiga compreender suficientemente os identificadores da escrita. Não é um problema de inteligência, nem uma deficiência visual ou auditiva, tampouco um problema afetivo-emocional.

As crianças disléxicas têm mais e maiores dificuldades em dois tipos de atividades relacionados ao sucesso na aprendizagem da leitura. Primeiro, sem compreensão explícita das regras gramaticais é mais fraca e, conseqüentemente, elas têm maior dificuldade em utilizar as indicações gramaticais durante a leitura. Segundo, sua consciência da estrutura fonológica das palavras é limitada, o que resulta em dificuldade na utilização de correspondências letra-som. Os experimentos sugerem que ambas as dificuldades podem representar fatores causais na produção da dislexia (MUTSCHELE, 1985, p. 44).

Na sala de aula, as consequências da dislexia são mais evidentes que a sua definição. As dificuldades começam logo na decodificação das letras: atribuição de um significado a um sinal. Aparentemente, memorizar a grafia das letras é tarefa fácil. Mas, não o é se a memória visual é umas das competências que a criança não desenvolveu. Além disso, “o ato de ler pressupõe não só um reconhecimento visual, como um auditivo e associativo entre ambos”, assegura Helena Serra (membro da Associação Portuguesa de Dislexia). É preciso compreender os sons para atribuir os respectivos significados. Sem essa compreensão o aluno, seja ele disléxico ou não, fica impossibilitado de escrever.

De acordo com Martins (2006), o importante é que o professor saiba que o fato de uma criança não perceber, por exemplo, que “botão” rima com “feijão” (ausência de percepção auditiva) não é por falta de repetição da tarefa, nem por falta de inteligência. O fato é que ela é disléxica e que se esses sinais não forem observados e acompanhados surgirão consequências cada vez mais numerosas e complexas, como:

- Dificuldade na compreensão da leitura;
- Dificuldade na expressão escrita;
- Dificuldade para reconhecer palavras dentro e fora do contexto;
- Tristeza, depressão, agressividade e angústia;
- Demonstração de tensão ao ler, fazendo excessivas fixações dos olhos ao longo da linha;
- Continuada dificuldade na leitura e escrita;
- Memória imediata prejudicada;
- Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- Dificuldade com direita e esquerda;
- Dificuldade em organização;
- Aspectos afetivos emocionais prejudicados, trazendo como consequência: baixa autoestima, depressão, ansiedade e, algumas vezes, o ingresso para o mundo das drogas e do álcool.

A repetência, a dificuldade em aprender a escrever e a falta de interesse por livros também podem ser consequências da dislexia.

Para Vicente Martins (2006), no plano da linguagem, os disléxicos fazem confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia, como “a-o”, “h-n” e “e-d”. As crianças disléxicas escrevem com letra muito defeituosa, de desenho irregular, o que denota perda de concentração e de fluidez no raciocínio. As crianças disléxicas confundem letras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço, como “b-d”, “d-p”, “b-q”, “d-b”, “d-q”, “n-u” e “a-e”. A dificuldade pode acontecer ainda com letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos, como “d-t” e “c-q”. Na lista de dificuldades dos disléxicos, em relação aos distúrbios de letras, educadores, professores e pais devem ficar atentos para as inversões de sílabas ou palavras como “sol-los”, “som-mos”, bem como para a adição ou omissão de sons como “casa-casaco”, repetição de sílabas, salto de linhas e soletração defeituosa de palavras.

Segundo Ângela Nico, quando recorrem à ABD, as pessoas, geralmente, estão emocionalmente arrasadas. Eles se sentem burros, incapazes, mas não são. São muito inteligentes. Sabem que têm alguma coisa, mas não sabem o quê.

A dislexia não é privilégio das crianças recém-alfabetizadas, ou que estão na 1ª e 2ª séries. Há crianças que apesar de todas estas dificuldades, conseguem aprender a ler, mas vão carregando a sua dislexia camuflada. Estas crianças, incompreendidas em suas dificuldades, muitas vezes são vistas como desinteressadas, cobradas com quantias que não têm como pagar. É quando podem surgir as reações de apatia ou revolta.

Ainda segundo a coordenadora da ABD, essa dislexia camuflada pode trazer muitas consequências, que podem acompanhá-los por muito tempo:

- Dificuldades nas aquisições linguísticas: dificuldades em reconhecer rimas e aliterações; vocabulário reduzido; construções gramaticais inadequadas, severa dificuldade para entender as palavras pelo seu significado;
- Dificuldade em fazer cópias, trabalhos e agendas incompletas;
- Dificuldade na leitura, lê, mas não entende o que leu;
- Importantes dificuldades de organização sequencial tempo-espacial, sequências e rotinas diárias;
- Dificuldade em produzir e compreender frases complexas;
- Dificuldade de lembrar números e dias da semana;
- Dificuldades em matemática, cálculos e desenhos geométricos;
- Grande dificuldade para organizar-se em suas tarefas de vida diária;
- Especial dificuldade para aprender uma segunda língua;
- Confusões de orientação, trabalhar com dicionários e mapas é mais um complicador;
- Alterações de comportamento: agressividade, desinteresse, baixa autoestima e até mesmo condutas opositivo-desafiadoras.

A dislexia, segundo Jean Dubois (1993), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. A dislexia, segundo o linguista, interessa de modo preponderante tanto à discriminação fonética quanto ao reconhecimento dos signos gráficos ou à transformação dos signos escritos em signos verbais. No caso da criança em idade escolar, define a dislexia como um fracasso inesperado na aprendizagem da leitura, da escrita e da ortografia na idade prevista em que essas habilidades já devem ser automatizadas.

Um dos grandes problemas, em relação às dificuldades de leitura e escrita enfrentadas em sala de aula por causa da dislexia, é que muitos professores preferem rotular de disléxico um aluno que apresenta alguma dificuldade ou lentidão para aprender do que oferecer a maior quantidade de meios possíveis para que ele possa desenvolver suas potencialidades. É quase consenso que a dislexia impede o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, porém, de acordo com Telma Weisz: “Ela tem sido utilizada muitas vezes para justificar o fracasso escolar e a evasão e, com isso, muitos tiram o foco da baixa qualidade do ensino, deixando os alunos como os únicos responsáveis por suas deficiências e pelas deficiências da escola”.

Para Gisele Massi, especialista em fonoaudiologia e linguagem, seria muito mais importante observar a relação do aluno com a própria escrita do que apontar erros e muito mais efetivo do que rotulá-lo como portador de um distúrbio. Para ela, melhor do que encaminhar para um tratamento de saúde é compreender que o percurso é tão importante e desafiador quanto a sua conclusão.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA**

Entende-se por metodologia de pesquisa o caminho do pensamento e a prática desempenhada na abordagem da realidade. Dessa forma, a metodologia compreende ao mesmo tempo a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central na investigação científica.

O conhecimento científico, segundo Gil (2009), difere dos demais saberes pela sua verificabilidade, característica fundamental para que seja considerado como tal. Nessa perspectiva, é imprescindível determinar o método que possibilitará chegar a esse conhecimento. Consciente de que é a partir dos princípios metodológicos abordados que os resultados de uma pesquisa aproximam-se ou não da realidade, pois o nosso conhecimento aumenta à medida que colocamos questões, pesquisamos, discutimos e alcançamos conclusões.

A investigação científica é o método de aquisição do conhecimento mais “rigoroso” e o mais “aceitável” uma vez que assenta num processo racional. (FORTIN, 2009, p. 17). É, antes de tudo, um processo sistemático que conduz à aquisição de novos conhecimentos e que se baseia em três atos essenciais: a ruptura, que rompe com as verdades feitas e os preconceitos; a construção, que implica a planificação e concretização de um desenho metodológico; e a verificação, que assenta em procedimentos de fiabilidade e possível generalização (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008).

### **2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO**

A aprendizagem na leitura e na escrita resulta de um conjunto de condições e situações, de origem orgânica ou psicológica, que envolve a memorização. As lacunas no ensino-aprendizagem resultam de diferentes causas, tão diversas como psicológicas e emocionais, sofridas ou vivenciadas pelas crianças, quer no meio familiar quer no meio escolar. Uma terceira causa relaciona-se com o ensino formal, tratando-se de causas pedagógicas, quando as estratégias e os modelos de ensino não atendem ao nível etário ou de desenvolvimento das crianças (FIGUEIREDO, 2004). Em consequência, é evidente a falta de domínio da língua, por parte dos alunos que frequentam o ensino fundamental, em número crescente. Muitos desses alunos perdem o interesse pela escola, desenvolvendo insegurança e baixa autoestima, num círculo contínuo que não lhes permite o

desenvolvimento das suas capacidades (VIANA; TEIXEIRA, 2002). Por isso, alguns docentes reclamam da real situação dos seus alunos, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse enquadramento, interessa observar e analisar as causas e consequências de um deficiente no domínio da língua materna. Assim, esta problemática constitui objeto de pesquisa desta investigação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A nossa experiência como docente numa escola, motivou o interesse por este tema complexo e atual, com a finalidade de refletir o desenvolvimento individual da leitura e da escrita.

### **3. PERGUNTA DE PARTIDA**

Neste enquadramento, relembramos a nossa Pergunta de Partida:

- De que forma é possível superar as dificuldades específicas dos alunos, através de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental?

### **4. OBJETIVOS**

#### **Objetivo Geral**

De acordo com a nossa Pergunta de Partida recordamos o objetivo geral:

- Analisar as dificuldades específicas de aprendizagem, na leitura e escrita, dos discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a sua superação, numa perspectiva construtivista, partindo da cultura e dos saberes dos educandos.

#### **Objetivos Específicos**

- Descrever as dificuldades e transtornos da aprendizagem, numa abordagem construtivista do processo de aprendizagem da leitura e da escrita;
- Analisar os constrangimentos que interferem no processo de aprendizagem da leitura dos discentes, nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Identificar as dificuldades vivenciadas pelos discentes, no processo de aprendizagem da leitura e escrita;
- Analisar as percepções dos docentes, relativamente às dificuldades vivenciadas pelos discentes, no processo de aprendizagem na leitura e escrita;

- Analisar as percepções dos docentes, relativamente à aplicação de estratégias de leitura e escrita diversificadas, para superação das dificuldades dos discentes, no processo de aprendizagem na leitura e escrita;
- Relacionar a aplicação de estratégias de leitura e escrita diversificadas, numa perspectiva construtivista, com a melhoria do processo de alfabetização dos discentes, nas séries iniciais do ensino fundamental.

## 5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é, que existem problemas que podem ser investigados por meio desta abordagem.

Uma vez que o problema identificado tem por base uma prática pedagógica contextualizada, neste estudo será adotada uma abordagem qualitativa, de análise categorial e descritiva da realidade social. A investigação qualitativa ou de tipo interpretativo valoriza o processo e as dinâmicas do estudo, a indução como forma de ajustamento do *design* de investigação, as interações sociais, o papel do(s) investigador(es) e o relato fundamentado do caso (COIMBRA; MARTINS, 2013).

Acreditamos que a metodologia adotada foi a mais apropriada, na medida em que favoreceu a compreensão do problema pedagógico em estudo. Neste sentido, a investigação interligou teoria e prática pedagógica. A vertente formativa foi privilegiada, bem como a reflexão antes, durante e após as práticas. Alarcão (2003) refere à importância da reflexão para a melhoria da qualidade da ação educativa.

De fato, a pesquisa através desta abordagem metodológica, visa um maior entendimento, podendo levar ao aperfeiçoamento do desempenho docente, com consequente reflexo na aprendizagem da leitura e a escrita dos alunos, num determinado contexto (BELL, 2008). Interessa oportunizar ao pesquisador uma visão mais extensa no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e colaborar para a transformação da realidade estudada (MINAYO, 2009).

Consideramos esta investigação um estudo de caso por decorrer num ambiente natural, pela limitação contextual, ou seja, por ser um estudo limitado e com fronteiras no que respeita a processos, eventos e temporalidade (COUTINHO; CHAVES, 2002).

Segundo Bell (2008), a principal preocupação, num estudo de caso, é a interação entre fatores e eventos recolhidos através de uma família de métodos de pesquisa.

## 6. INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

O percurso da pesquisa, em termos processuais, determina quais as técnicas e os instrumentos a utilizar para a obtenção da informação relevante. Assim, “as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos” (SANTOS; GAMBOA, 2000, p. 64).

As nossas fontes de recolha de dados foram a entrevista estruturada e a observação participante, uma vez que esta ocupa um lugar distinto na pesquisa educacional, permitindo descobrir através do contato direto do observador com o objeto estudado, suas particularidades. Através do confronto com a realidade é possível compreender o quadro. O conhecimento direto com aquilo que se quer observar é, sem dúvida, o melhor meio de pesquisa. É possível, também, questionar os conhecimentos e as experiências pessoais e como auxiliar no processo de compreensão e interpretação do que está estudando.

Uma vez que o observador acompanha no local a aprendizagem dos alunos, pode tentar abranger a sua visão de mundo, ou seja, o significado que eles conferem à realidade que os envolve e às suas ações.

Na nossa recolha de dados, utilizamos, no primeiro momento, a observação e, no segundo momento, a entrevista.

### 1ª etapa: Escola da pesquisa

Foi escolhida uma escola estadual localizada no município de Timbaúba-PE, por ter sido um lugar de trabalho onde tivemos uma boa experiência educativa, junto com as colegas docentes. Nesse período de tempo em que permanecemos na escola, apercebemo-nos das dificuldades que os alunos das séries iniciais tinham em aprender a ler e escrever. Por sua vez, os professores evidenciaram algumas dificuldades na busca de caminhos, para ajudar seus discentes, no desenvolvimento individual da leitura e da escrita.

### 2ª etapa: Escolha dos entrevistados.

Para informantes, escolhemos os 08 (oito) docentes que lecionam na escola supracitada.

Optamos pela aplicação de uma entrevista estruturada contendo 10 (dez) questões, com perguntas abertas direcionadas a 08 (oito) docentes, que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental.

### 3ª etapa: Análise dos dados.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a análise em que os docentes foram referenciados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

### 6.1. Notas de Campo

O diário da investigadora funcionou como recolha da observação presencial efetuada quando das visitas à escola e da observação de aulas. Dado o carácter de registro ocasional, não segue uma estrutura própria, tendo sido concretizado após todas as sessões com as docentes da escola em estudo, incluindo momentos de observação de aulas.

De acordo com Bogdan e Bicklen (2010, p. 35), as notas de campo:

“São o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (...). As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

Os registos no diário contêm a propósito da superação de dificuldades na leitura e escrita: reflexões sobre a aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem; materiais utilizados; avaliação dos alunos; reflexões sobre a atuação do professor em sala de aula. Nesta reflexão, simultaneamente prospectiva e retrospectiva, pretendeu-se ir atribuindo sentido ao estudo, com vista a um melhor conhecimento das práticas da Língua Portuguesa e a uma melhor atuação colaborativa.

No diário, é referida a observação em sala de aula de 08 (oito) docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Na observação em sala de aula, com os docentes, foram detectados 02 alunos com dislexia e 03 alunos com dificuldades específicas, relativas ao ensino de leitura e transtornos de dificuldades de aprendizagem. Vale salientar que existem alunos com outras dificuldades de aprendizagem.

Os encontros foram planeados procurando um clima favorável, para melhor analisar a prática docente. Num primeiro momento, foi possível interagir com os docentes, combinando com cada um o local onde se iria realizar a intervenção, assim como o respectivo horário. O período foi de 22 de abril a 24 de julho de 2013.

### 6.2. Inquérito por Entrevista

Para Yin (2009, p. 106), a entrevista constitui “uma das mais importantes fontes informativas do estudo de caso”. Ao permitir a recolha de significados, percepções e crenças, permite uma análise detalhada da realidade social (FLICK, 2005).

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, uma vez que é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 34).

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo abordado pelo entrevistador.

O trabalho prévio à realização de uma entrevista implica a definição da pergunta de partida e dos objetivos a atingir; o conhecimento aprofundado do contexto e a planificação do guião, tendo em conta as características do sujeito. A entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante (MINAYO, 2010).

Quanto ao registro e respectiva transcrição devem ser fidedignos, de forma a possibilitar uma análise criteriosa e fiável.

No enquadramento tipológico das entrevistas, selecionamos a entrevista estruturada, previamente planificada, com um guião (ver apêndice), de forma a comparar, o mais objetivamente possível, as respostas às mesmas questões (STAKE, 2009).

## **7. SUJEITOS DA PESQUISA**

A pesquisa objetiva analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos discentes, nas séries iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram, como referimos antes, 08 (oito) docentes, no contexto de uma escola pública, do município de Timbaúba, das séries iniciais do ensino fundamental.

Os critérios utilizados foram a seleção de professores do ensino fundamental, dada a importância de aquisição de competências básicas de comunicação, pelas crianças, nos primeiros anos de aprendizagem. Além disso, utilizamos uma amostragem por conveniência. Este tipo de amostra é formado de acordo com algum tipo de conveniência do investigador, neste caso pela acessibilidade à mesma (TUCKMAN, 2000).

## **8. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

A escola em análise, na cidade de Timbaúba (fundada em 19 de março de 1961, pelo governador Miguel Arraes de Alencar), está localizada na periferia da cidade, faz parte da rede estadual de ensino e funciona em três turnos.

A escola, como espaço social da educação de qualidade e inclusão social, é um espaço privilegiado de formação humana emancipadora na sociedade.

Os discentes que estudam na referida escola residem nas zonas rural e urbana e, muitos deles são de famílias que recebem auxílio financeiro do Programa Bolsa Família; possuem renda familiar de um salário mínimo; são filhos de pais semianalfabetos, que sobrevivem da agricultura de subsistência, os quais são trabalhadores safristas, ou seja, pessoas que trabalham no período da colheita da cana-de-açúcar.

Pelos depoimentos dos discentes, foi possível observar que muitos têm traumas. Tomemos como exemplo o caso de um aluno que se sentia rejeitado pela família, uma vez que não conhecia os próprios irmãos, pois a sua mãe já teve 10 (dez) maridos e os filhos foram dados para serem criados por outras pessoas.

#### Estrutura administrativa:

A escola está subordinada à Secretaria de Educação de Pernambuco e a sua organização administrativa fica sob a responsabilidade de uma gestora e uma adjunta.

#### Aspectos físicos:

A escola está situada em prédio próprio, apresenta saneamento, iluminação elétrica, água encanada, ventilação satisfatória. Possui 07 (sete) salas de aulas, 01 (uma) sala de docentes, 01 (uma) cantina, 01 (um) depósito de merenda, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 06 (seis) sanitários (docentes, discentes e funcionários), 01 (uma) área de recreação ampla e 01 (um) laboratório de informática.

#### Recursos materiais:

A escola dispõe de carteiras, birôs, armários, arquivos, quadros de giz, material de consumo, geladeira, mesas, pratos, copos, cadeiras, TV, data show, vídeo cassete, aparelho de som, bebedouros, estantes, painéis, filtros, livros, instrumentos musicais, materiais de limpeza, fogão e liquidificador industrial.

#### Recursos humanos:

A população da escola é formada por 01 (um) diretor, 01 (um) vice-diretor, 01 (uma) secretária, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) técnico de secretaria, 02 (duas) merendeiras e 453 (quatrocentos e cinquenta e três) alunos.

#### Organização administrativa e pedagógica:

A escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, atendendo a 453 alunos. Sendo distribuídas da seguinte forma: O quadro que segue apresenta algumas informações importantes sobre a escola campo de pesquisa.

**Quadro 01 – Matrícula inicial no ano letivo de 2013.**

| Modalidade de Ensino  | Séries | Turnos |        |        |        |        |        |        |        |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                       |        | Manhã  |        | Tarde  |        | Noite  |        | Total  |        |
|                       |        | Turmas | Alunos | Turmas | Alunos | Turmas | Alunos | Turmas | Alunos |
| Ensino Fundamental I  | 2º A   | 01     | 22     | 01     | 23     | -      | -      | 03     | 45     |
|                       | 3º A   | 01     | 29     | 01     | 32     | -      | -      | 02     | 61     |
|                       | 4º A   | -      | -      | 01     | 38     | -      | -      | 03     | 38     |
|                       | 5º A   | 01     | 31     | 01     | 31     | -      | -      | 09     | 62     |
| Ensino Fundamental II | 6º A   | 01     | 47     | 01     | 47     | -      | -      | 02     | 97     |
|                       | 7º A   | 01     | 22     | 01     | 35     | -      | -      | 02     | 57     |
|                       | 8º A   | 01     | 35     | 01     | -      | 01     | 33     | 02     | 68     |
|                       | 9º     | -      | -      | 01     | 25     | -      | -      | 01     | 25     |
| <b>Total Geral</b>    |        |        |        |        |        |        |        |        | 453    |

**Fonte:** Secretaria da Escola (2013).

Estrutura Política Pedagógica: A escola pública questiona o seu modo de agir, no contexto atual, se é capaz de ser um instrumento na construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna. A formação da cidadania e o ensino-aprendizagem justificam a gestão democrática da escola,

Missão e Visão da Escola: A unidade escolar tem como missão priorizar a valorização da pessoa humana, o aprofundamento da fé e a qualidade de ensino. E com uma visão de promover meios para a dinamização do processo educativo, assegurando a formação do cidadão justo e solidário e qualidade de ensino pela prática educativa.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. IDENTIFICAÇÃO

A partir dos dados coletados, pode-se observar que os sujeitos inquiridos apresentam as características expressas na tabela abaixo.

**Tabela 1: Caracterização dos sujeitos inquiridos**

| Docentes Inquiridos | Sexo |   | Idade   | Tempo de serviço | Grau de Escolaridade       | Séries em que leciona | Modalidade de Ensino |          |       |
|---------------------|------|---|---------|------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|-------|
|                     | F    | M |         |                  |                            |                       | Fund. I              | Fund. II | Médio |
| P. 1                | X    |   | 27 anos | 05 anos          | Magistério                 | 2º ano                | X                    |          |       |
| P. 2                | X    |   | 58 anos | 35 anos          | Magistério                 | 3ª ano                | X                    |          |       |
| P. 3                | X    |   | 32 anos | 12 anos          | Psicopedagogia             | 4º ano                | X                    |          |       |
| P. 4                | X    |   | 38 anos | 15 anos          | Piscopedagogia             | 5º ano                | X                    |          |       |
| P. 5                | X    |   | 28 anos | 06 anos          | Pedagogia e Psicopedagogia | 3ª ano                | X                    |          |       |
| P. 6                | X    |   | 40 anos | 15 anos          | Pedagogia                  | 4º ano                | X                    |          |       |
| P. 7                | X    |   | 23 anos | 03 anos          | Magistério                 | 5º ano                | X                    |          |       |
| P. 8                | X    |   | 47 anos | 08 anos          | Magistério                 | 2º ano                | X                    |          |       |

Da observação dos dados constantes da tabela acima, constata-se que 100% dos entrevistados são do sexo feminino, uma característica comum na região, uma vez que a formação, na área da Pedagogia, é majoritariamente escolhida por mulheres. Isto acontece, principalmente, pelo fato desta profissão ter baixa remuneração e, portanto, ser pouco atrativa para o homem.

Quanto à faixa etária, as entrevistadas apresentam as seguintes idades: 23 anos (12,5%), 27 anos (12,5%), 28 anos (12,5%), 32 anos (12,5%), 38 anos (12,5%), 40 anos (12,5%), 47 anos (12,5%) e 58 anos (12,5%).

No que se refere ao tempo de atuação na área de ensino das docentes, participantes das entrevistas, varia entre 05 (cinco) a 35 (trinta e cinco) anos e, quanto ao grau de escolaridade, 50% têm o curso superior completo, e 50% o magistério. Os professores são contratados temporariamente.

Esses dados permitem pressupor que os docentes entrevistados não têm experiência nem formação suficientes, para ministrarem, com eficácia, suas aulas. A formação do docente é fundamental, para que ele desempenhe, de maneira dinâmica e

satisfatória, sua função, e lide com discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, numa prática pedagógica de qualidade (ALARCÃO, 2009).

## 2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA

A primeira questão do guião da entrevista focalizou as dificuldades encontradas pelos professores no ensino de leitura e escrita, que se encontram contabilizadas no quadro de análise categorial que se inclui.

**Tabela 2: Categorização das dificuldades de leitura e escrita**

| CATEGORIAS                 | SUBCATEGORIAS                     | OCORRÊNCIAS |
|----------------------------|-----------------------------------|-------------|
| <b>Família</b>             | Falta de motivação da família     | 5           |
|                            | Falta de apoio da família         | 8           |
| <b>Ensino-aprendizagem</b> | Dificuldades de leitura e escrita | 8           |
|                            | Falta de interesse do aluno       | 4           |
|                            | Falta de compreensão leitora      | 2           |
|                            | Falta de prática sistemática      | 3           |
|                            | Não saber ler nem escrever        | 1           |

Os professores convergem na referência à falta de apoio e de motivação, por parte da família. As dificuldades de leitura e escrita, referenciadas por todos os docentes (08), são explicitadas pela falta de interesse do aluno (04) falta de compreensão leitora (02) e falta de prática sistemática (01).

Interessa salientar que é no âmbito familiar que o sujeito inicia suas primeiras aprendizagens. Nesse sentido, é importante que a família estimule o pensamento das crianças, ajudando-as a pensar com autonomia, ouvindo suas indagações, questionamentos e permitindo que faça suas escolhas e se responsabilize por elas, colocando os limites necessários na medida certa.

A preocupação com a motivação e interesse dos alunos, bem como com o apoio familiar, constata-se no discurso dos docentes:

“Verifico a autoestima baixa e falta de conhecimento e interesse por parte da família” (P2).

“As maiores dificuldades encontradas são a falta de interesse em aprender dos alunos, também a falta de acompanhamento da família no progresso do aluno, em motivá-los a frequentar a escola” (P7).

Por sua vez, P5, além de reforçar a prática diária, nomeia as dificuldades linguísticas, concretamente decodificar as vogais e consoantes e formação das palavras. Posto isto, é necessário trabalhar a motivação, levando o aluno a expressar o seu conhecimento, de forma a aprofundar a competência de comunicação de escrita.

Como define Sampaio (2011, p. 33): “Os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender”.

Em conclusão, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, nos domínios da leitura e escrita, implicam um esforço conjunto, entre a escola e a família. Proporcionar uma reflexão neste sentido mobiliza uma série de procedimentos de ordem institucional e educacional. É preciso rever procedimentos pedagógicos adotados, mas que historicamente, não deram conta dos problemas de aprendizagem na leitura e na escrita, dos discentes das séries iniciais no ensino fundamental.

A segunda questão do guião da entrevista focalizou as dificuldades específicas, relativamente ao ensino dos alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, os quais foram contabilizados no quadro categorial em que se inclui.

**Tabela 3: Categorização do método das dificuldades específicas relativas ao ensino de leitura dos alunos transtornos e dificuldades de aprendizagem**

| CATEGORIAS                                        | SUBCATEGORIAS                                                               | OCORRÊNCIAS |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Transtornos e dificuldades de aprendizagem</b> | Alunos com várias dificuldades na leitura.                                  | 10          |
|                                                   | Conhecimentos das causas das dificuldades especificam pelos pais e docentes | 05          |
| <b>Ensino-aprendizagem</b>                        | Dificuldades nas diversas modalidades da leitura                            | 10          |
|                                                   | Falta de conhecimento das letras e sons                                     | 1           |
|                                                   | Falta de compreensão leitura                                                | 10          |
|                                                   | Falta de prática sistemática                                                | 3           |
|                                                   | Não consegue ler                                                            | 1           |

Todos os docentes elencaram as dificuldades que seus discentes apresentam, percebendo-se que os mesmos têm conhecimentos específicos, no que diz respeito aos transtornos que os discentes apresentam. Nota-se também que os pais são conhecedores dos problemas dos filhos.

Alguns docentes verbalizaram que alguns dos seus alunos evidenciam dificuldades específicas relativamente à leitura:

“Há um aluno com várias dificuldades na leitura, uma vez que o mesmo não consegue realizar as tarefas” (P7).

“O aluno tem dificuldade na leitura e não consegue ler” (P6).

Contudo, vale ressaltar que, como expôs P5 (ver apêndices) a aluna presta atenção nas aulas, mas não consegue ler. Sendo assim, no caso de crianças que apresentam transtornos e dificuldades de aprendizagem, os educadores e os pais necessitam encaminhá-los para acompanhamento específico, para detectar se são fatores orgânicos ou biológicos.

Durante muito tempo estes fatores foram considerados os principais causadores das dificuldades de aprendizagem, contudo, tem havido mudanças a partir de diversos estudos na área da saúde mental. É óbvio que existem fatores biológicos que contribuem para o surgimento de problemas de aprendizagem, no entanto, outras causas também merecem investigação, para que a criança não seja vista como o único responsável pelo seu próprio fracasso escolar. Sendo assim, é essencial investigar acerca de outros fatores. Como referido no nosso enquadramento teórico, as dificuldades de aprendizagem, nas crianças em fase escolar, podem também ser de ordem pedagógica e ou sociocultural, ou seja, a causa não está centrada apenas no discente. Porém, o termo transtorno de aprendizagem está vinculado ao discente, uma vez que implica a existência de comprometimento neurológico em desempenhos corticais específicos, que intervêm no processo de aquisição e manutenção.

É ainda importante referir que, sem o apoio da família e da escola, dificilmente, o educando poderá progredir (FONSECA, 2004).

Concluindo, após a análise das diversas formas de dificuldades e transtornos de aprendizagem dos discentes, ressalta-se a essencialidade do trabalho colaborativo entre a escola e a família, numa parceria movimentando vários fatores de ordem institucional e educacional. Cabe aos docentes melhorarem as suas práticas pedagógicas, de forma a alcançar, dos seus discentes, uma aprendizagem da leitura e da escrita.

A terceira questão do guião da entrevista focalizou as dificuldades específicas dos alunos com dislexia, as quais foram contabilizadas no quadro categorial que se inclui.

**Tabela 4: Categorização das dificuldades específicas dos alunos com dislexia**

| CATEGORIAS                 | SUBCATEGORIAS                          | OCORRÊNCIAS |
|----------------------------|----------------------------------------|-------------|
| <b>Dislexia</b>            | Não diferencia as letras e as sílabas  | 2           |
|                            | Problemas na escrita                   | 8           |
| <b>Ensino-aprendizagem</b> | Dificuldade na aprendizagem da escrita | 10          |
|                            | Repetição das sílabas                  | 3           |
|                            | Falta de compreensão da escrita        | 1           |
|                            | Diferentes tipos de dificuldades       | 3           |
|                            | Dificuldade nas atividades diárias     | 3           |

Analisando as concepções dos professores, observa-se que, todos apresentam definições que condizem com as dificuldades dos alunos na escrita, referindo que não conseguem obter de seus alunos uma aprendizagem significativa. Nas entrevistas, nota-se o empenho dos professores, em ensinar a escrita a seus alunos, com variadas estratégias. Não obstante, nem sempre foi possível sanar os problemas de aprendizagem dos alunos, face às suas dificuldades específicas.

Como afirma P3, o aluno não consegue diferenciar entre letras, sílabas, e palavras com grafia igual, nem com b-p, d-p, d-q, b-q, b-d, n-u, a-e e w-m. Também P5 respondeu que tem na sua sala de aula 01 aluno com algumas dificuldades na escrita, nas letras, sílabas ou palavras. Geralmente, o problema incide nos sons parecidos, nos casos das letras d-t, j-x, c-g, m-b e v-f. Esse problema na escrita requer uma apreciação de correspondências entre letras e sons. O primeiro passo nesse processo implica a capacidade para refletir sobre a fala, isto é, a consciência fonológica. Por ter dificuldades no domínio fonológico, as crianças disléxicas estão sempre em desvantagem.

O docente precisa ajudar a criança, trabalhando com rimas, solicitando que identifiquem grupo de palavras com determinado sufixo ou prefixo, ou ainda, que comecem com determinada letra.

Na observação das aulas das docentes foi possível observar que estas precisam conhecer melhor o aluno e buscar ajuda das pessoas competentes, conhecedoras da dislexia. Trata-se de um complemento de ação e afetividade, na construção de conhecimento desse discente.

Segundo P5: “Tem aqui na sala 01 aluno que tem algumas dificuldades na escrita com letras, sílabas ou palavras. Geralmente cujos sons são parecidos nos casos das letras d-t, j-x, c-g, m-b, v-f”.

Observou-se que muitas das crianças dislexas demonstram insegurança e baixa autoestima, sentindo-se tristes e culpadas. Geralmente, elas se recusam a fazer as atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Deste modo, é criado um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva em relação a professores e colegas, o que coincide com estudos de especialistas, entre os quais (SAMPAIO, 2011).

É importante a formação continuada do docente como estratégia básica na ação didática. O conhecimento na prática pedagógica do docente, quando bem utilizado, pode ajudar no desenvolvimento de um ensino de qualidade. A ausência de formação continuada nesta área constitui um problema que deve ser superado, para alcançar uma prática verdadeiramente atrativa e inovadora, em turmas que integram alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

**Tabela 5: Categorização do método de ensino usado na sala de aula**

| <b>CATEGORIAS</b>       | <b>SUBCATEGORIAS</b>              | <b>OCORRÊNCIAS</b> |
|-------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| <b>Método de Ensino</b> | Utiliza o construtivismo          | 4                  |
|                         | Programa do Governo               | 1                  |
|                         | Construtivismo e outras formas    | 3                  |
| <b>Metodologia</b>      | Diversificadas                    | 4                  |
|                         | Pesquisas em diversas fontes      | 2                  |
|                         | Trabalho com texto                | 1                  |
|                         | Método do Alfabetizar com sucesso | 1                  |

Analisando as respostas de alguns professores, constata-se que, de uma maneira geral, é reforçado o construtivismo nas salas de aula. Os professores optaram por acompanhar a curiosidade natural da criança, isto é, ao invés de usar um método pré-estabelecido, a escola propõe temas que interessam aos seus alunos, diversificando estratégias e materiais. Assim, o P2 diz, na entrevista: “utilizo livros, revistas, experiências, interpretação compreensão, reescrita e outros métodos”.

De fato, em triangulação na observação das aulas das docentes, a investigadora constatou que aplicavam as atividades do livro. Dependendo da ocasião, incentivavam o uso da biblioteca, mostrando-se, de certa maneira, abertas às intervenções dos discentes (ver Apêndice – notas de campo).

O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para a construção dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão, em suas trajetórias, diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para assimilação crítica do saber, proporcionado pelo processo de escolarização, em suas relações com os meios natural, cultural e socioeconômico.

O conhecimento profissional dos professores é importante para o desenvolvimento de práticas significativas, pois é através da formação que os docentes poderão valer-se de diferentes estratégias e procedimentos, para superar as dificuldades apresentadas.

Vale ressaltar que, como expuseram vários professores, a utilização dos materiais é de grande importância, mas é necessário favorecer e estimular a discussão, a pesquisa, o debate e a escrita, para alcançar a verdadeira aprendizagem.

Assim, P5 e P7 respectivamente referem que: “Trabalho com exercícios simples, por exemplo, rótulos de mercadorias utilizadas pelo discente, jogos de palavras, textos, filmes e outros. Meu trabalho é identificar o desenvolvimento presente na vida do discente”. “Uso métodos diversificados, que favoreçam uma melhor compreensão do assunto abordado, trabalhando com textos, alfabeto móvel, interpretações, dentre outros”.

Esse tipo de atuação, com atividades diversificadas, gera a descoberta do conhecimento do discente, dando possibilidade para o aprofundamento, a reflexão e recreação.

É de realçar P8 que usa uma “metodologia imposta pelo sistema de governo, o Programa Alfabetizar com Sucesso”, uma vez que a escola vem buscando alternativas metodológicas, que auxiliem no aprendizado do discente.

Os docentes entrevistados valorizam, na sua maioria, o construtivismo (P1, P3, P4 e P6), utilizando várias metodologias (P2, P5 e P7) (ver apêndices). É importante ressaltar que o sucesso do trabalho pedagógico não se concentra apenas na diversidade de metodologias e recursos disponíveis. Sabe-se que, quando bem utilizados, podem ajudar no desenvolvimento de um ensino de qualidade. Sendo assim, a sua ausência no âmbito escolar, principalmente, nas escolas públicas, constitui-se um problema que deve ser superado, para que se tenha uma metodologia verdadeiramente atrativa, inovadora e competente.

A terceira questão do guião da entrevista focalizou a recuperação dos discentes, que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, os quais foram contabilizados no quadro categorial que se inclui.

**Tabela 6: Categorização recuperação dos discentes que apresentam dificuldades de leitura e escrita**

| CATEGORIAS                  | SUBCATEGORIAS                         | OCORRÊNCIAS |
|-----------------------------|---------------------------------------|-------------|
| <b>Diversidade</b>          | Por meio de Jogos e outras atividades | 6           |
|                             | Reforço                               | 2           |
| <b>Recursos disponíveis</b> | Dificuldades de leitura e escrita     | 8           |
|                             | Com projetos                          | 4           |
|                             | Atividades diversificadas             | 2           |
|                             | De formas variadas                    | 3           |
|                             | Trabalhos extras                      | 1           |

A recuperação dos discentes, na opinião da maioria dos professores entrevistados, assenta na diversidade e diferenciação de estratégias, favorecedoras do desenvolvimento na leitura e escrita, voltadas para a formação plena do educando. Portanto, é preciso evitar atitudes padronizadas, que não considerem os estilos de aprendizagem e os níveis etários e de desenvolvimento de cada aluno.

Como reforça P6: “É fator primordial que o aluno esteja motivado para as aulas, para o aprender; se ele perder o interesse em seu aprendizado, nada irá ter sentido, até que ele desperte isto. Faz-se necessário que haja diversificação nas atividades pedagógicas e que

ele seja inserido na produção destas atividades. Sendo coautor do seu processo de ensino aprendizagem”.

Sendo assim, quanto maior for a variedade de recursos disponíveis, maiores serão as alternativas que o docente poderá dispor, para atrair a atenção dos discentes e conseguir os objetivos almejados. Através de uma prática rica e diversificada, realmente comprometida com a formação e desenvolvimento de cidadãos e cidadãs, motivados e conscientes da necessidade de descobrir caminhos coletivos, para a mudança da qualidade de vida, dos valores, dos hábitos e dos comportamentos, o docente poderá chegar até aos discentes e realizar seu trabalho de maneira mais efetiva.

A fala do P6 remete ao fato de que a prática de ensino, pelo menos teoricamente, exige, do docente, ações voltadas para promover a aprendizagem a todos os discentes. É primordial que o aluno esteja motivado para as aulas, para o aprender, sendo coautor do seu processo de ensino-aprendizagem.

A quarta questão do guião da entrevista focalizou como são realizadas as avaliações de leitura e escrita e que se encontram contabilizadas no quadro de análise categorial que se inclui.

**Tabela 7: Categorização de como são realizadas as avaliações de leitura e escrita**

| CATEGORIAS                       | SUBCATEGORIAS                                   | OCORRÊNCIAS |
|----------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|
| <b>Forma de avaliar</b>          | Frequentemente, progressiva                     | 4           |
|                                  | Contínua, individualmente                       | 4           |
| <b>Realização das avaliações</b> | Por meio de diagnóstico no início do ano letivo | 8           |
|                                  | Revisão diária do conteúdo trabalhado           | 2           |
|                                  | Realidade do aluno                              | 2           |
|                                  | Por meio de atividades escritas e orais         | 3           |
|                                  | Padrão do Programa mais Educação                | 1           |

Analisando as concepções dos docentes, observa-se que estes focalizam o processo, a continuidade e a diversidade de estratégias de avaliação. Além disso, todas apontam, em suas declarações, a responsabilidade do docente com o aprendizado de seus discentes. Como é referido por vários entrevistados:

P1 “Frequentemente. Com base no diagnóstico no início do ano letivo. No entanto, todo dia estou avaliando no final de cada atividade”.

P2 “A avaliação é contínua com revisão diária do conteúdo trabalhado”.

P5 “Avalio em várias atividades escritas, orais, explorando em textos com temas atuais para observar o grau de conhecimento que o discente encontra-se”.

P6 “De forma progressiva, e durante as atividades diárias”.

Vale ressaltar que a avaliação deve ser vista como ponto de partida, para a verdadeira aprendizagem do discente. Daí a necessidade de incluir no planejamento estratégias que despertem o interesse dos mesmos.

Trabalhar a avaliação de forma constante, como referido pelas professoras supracitadas, é possibilitar uma melhoria da construção do conhecimento, através da avaliação. É apresentar aos discentes meios que oportunizem sua formação voltada para princípios éticos e morais, para que, assim, eles possam transformar, para melhor, o mundo em que vivem.

A quinta questão do guião da entrevista focalizou o ritmo de aprendizagem de cada criança, tal como contabilizado no quadro de análise categorial.

**Tabela 8: Categorização sobre o ritmo de aprendizagem de cada criança**

| CATEGORIAS                   | SUBCATEGORIAS                                | OCORRÊNCIAS |
|------------------------------|----------------------------------------------|-------------|
| <b>Ritmo de aprendizagem</b> | As crianças possuem diferentes aprendizagens | 8           |
|                              | Conhecimentos prévios                        | 3           |
| <b>Ensino-aprendizagem</b>   | Resgatando os saberes                        | 1           |
|                              | Atenção individual                           | 4           |
|                              | Aprendem em conjunto                         | 2           |
|                              | Falta de experiências                        | 2           |
|                              | Conhecimentos prévios                        | 2           |

Nota-se que todas as oito docentes afirmaram que cada criança tem um ritmo diferente de aprendizagem, com conhecimentos prévios e níveis de atenção distintos. É necessário intervir, como menciona P4: “Diariamente, seguindo orientações do fluxo escolar, que é feito por unidade baseado nos PCNs.” Além disso, é importante não esquecer que, segundo P5, “A aprendizagem da criança é inter-relacionada pelos fatores determinados através do seu histórico familiar, cognitivo, físico, sociocultural e de saúde”.

Alguns aspectos, como os de ordem psicológica, não competem apenas à escola, já que, como algumas docentes afirmam, muitos dos discentes, com dificuldades de aprendizagem, precisam de atenção individual.

Para Veiga (2000, p. 29), a incorporação de um enfoque interdisciplinar na prática educativa é um árduo empreendimento, a ser realizado gradativamente. Isso pressupõe a existência de trabalho colaborativo entre o corpo docente, levando em conta as finalidades teóricas e metodológicas, entre as diferentes disciplinas.

Desse modo, mesmo que não seja uma tarefa fácil, é preciso que, no âmbito escolar, seja adotada uma perspectiva interdisciplinar, que facilite a compreensão do conhecimento,

como um todo integrado e inter-relacionado. Isso pode representar uma mudança, na forma como se dá a produção do conhecimento no interior da escola e, evidentemente, um avanço significativo na abordagem da avaliação.

A sexta questão do guião da entrevista focalizou o planejamento das aulas, e que se encontram contabilizadas no quadro de análise categorial que se inclui.

**Tabela 9: Categorização do planejamento das aulas**

| CATEGORIAS                        | SUBCATEGORIAS                        | OCORRÊNCIAS |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| <b>Planejamento</b>               | Diariamente                          | 3           |
|                                   | Baseado no PCNs                      | 3           |
| <b>Elaboração do Planejamento</b> | Com base no fluxo escolar            | 4           |
|                                   | Explorando as habilidades dos alunos | 2           |
|                                   | Por meio de fatores determinantes    | 1           |
|                                   | Com o apoio da família               | 1           |

Foi possível constatar que três docentes planejam as aulas diariamente e outras três que se baseiam nos PCNs. Como evidencia P3, o plano é feito com base no fluxo de aula e acompanhando uma temática para cada mês, com estratégias diversificadas.

Vale ressaltar também o que diz P5: “Sem dúvida alguma, cada criança tem seu ritmo diferente, mas não implica dizer que ela não tenha conhecimento. É preciso considerar que cada discente tem habilidade diferente e que deve ser explorado para melhor desempenho na sua trajetória de vida”.

Para algumas docentes a aprendizagem ocorre a partir dos conhecimentos prévios dos discentes, o histórico familiar, o cognitivo, físico, sociocultural, saúde cultura, etc. Quando dão ênfase a esses fatores, é possível melhorar a aprendizagem dos alunos, numa situação de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

É importante que os docentes ressaltem, no planejamento, as propostas de aptidões e capacidades a serem desenvolvidas, os conteúdos, as estratégias de ensino e as referências bibliográficas as aulas. Necessitam também ter a consciência de que esse planejamento é flexível e pode ser refeito no decorrer do semestre. Mesmo não tendo, em sua maioria, uma formação acadêmica para a docência, para não improvisar, é preciso planejar, ou seja, articular conteúdos e objetivos, que se almejam alcançar.

As opiniões formuladas pelos docentes vão de encontro aos resultados dos estudos de Veiga (2011), de que o planejamento escolar precisa incluir tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e ajustamento no transcorrer do processo de ensino,

porque ele é um meio para se delinear as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Assim sendo, entende-se que a opção do docente por um ensino comprometido com a educação para a cidadania, só se concretiza se ele planejar seu trabalho de modo que possibilite a produção de novos conhecimentos, observando as dificuldades de seus discentes na aprendizagem, buscando alternativas metodológicas que favoreçam o processo educativo.

A sétima questão do guião da entrevista focalizou a consideração, na prática pedagógica dos professores, da cultura e saberes de seus educandos.

**Tabela 10: Categorização da prática pedagógica segundo a cultura e os saberes dos alunos**

| CATEGORIAS                           | SUBCATEGORIAS                    | OCORRÊNCIAS |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------------|
| <b>Cultura e saberes do educando</b> | Consideram                       | 4           |
|                                      | Planejando                       | 4           |
| <b>Prática pedagógica</b>            | Resgatando os saberes dos alunos | 4           |
|                                      | Por meio de planejamento         | 3           |
|                                      | Conhecimentos prévios            | 2           |
|                                      | Prática na sala de aula          | 3           |
|                                      | Realidade dos alunos             | 1           |

Analisando as concepções dos docentes, no que diz respeito à prática pedagógica, observa-se que há um desejo unânime que os seus alunos aprendam e que ultrapassem as dificuldades na leitura e na escrita, uma vez que todos apontam nas suas respostas a necessidade de resgatar e aprofundar os saberes dos seus alunos.

A este propósito, os professores enunciam:

P1 “Sim. Resgatando os saberes dos alunos é o ponto de partida para uma aprendizagem mais próxima deles”.

P2 “Sim. Resgatando o conhecimento de mundo e aplicando na prática em sala de aula, nas diferentes disciplinas”.

P3 “Sim. Pois temos que fazer com que nossos alunos aprendam através das práticas explorando a cultura dos alunos, pois é através dos conhecimentos prévios, que os alunos aprendem os novos”.

P4 “Sim. Temos que trabalhar levando em conta a realidade dos alunos. Por isso sempre faço uma pergunta chave todos os dias, para levantar seus conhecimentos prévios”.

P5 “Trabalho na base do construtivismo, são elaboradas reuniões para transmitir conteúdos práticos e essenciais no processo educacional”.

Das respostas analisadas, conclui-se que o conhecimento da questão da prática pedagógica do docente é importante para garantir o sucesso do trabalho pedagógico. Este não visa apenas a concentração dos recursos materiais disponíveis, uma vez que o conhecimento diversificado, constitui um dos conceitos fundamentais da educação. Numa perspectiva construtivista, referenciada por P5, o processo de aprendizagem tem em conta fatores relacionados com o sujeito, nomeadamente o conhecimento prévio, capacidades e motivação. Os docentes mostram-se reflexivos e atentos às especificidades de aprendizagem destes alunos, procurando uma aprendizagem significativa, que conduza o aluno à superação das suas dificuldades. Todavia, é de sublinhar que ainda há muita dificuldade de se colocar em prática um conhecimento multidisciplinar, inerente ao ensino fundamental.

Desse modo, mesmo que não seja uma tarefa fácil, é preciso que, no âmbito escolar, seja adotada uma prática do conhecimento como um todo integrado e inter-relacionado. Isso pode representar um avanço na concepção do ensino-aprendizagem em comunidade educativa. Trata-se de um avanço significativo na abordagem da prática pedagógica como facilitadora do ensino aprendizagem, tentando sanar as dificuldades apresentadas pelos discentes.

A oitava questão do guião da entrevista focalizou a relação entre o docente, os pais e os discentes, tal como consta do quadro de análise categorial.

**Tabela 11: Categorização sobre a relação entre o docente, os pais e os discentes**

| CATEGORIAS                       | SUBCATEGORIAS                                 | OCORRÊNCIAS |
|----------------------------------|-----------------------------------------------|-------------|
| <b>Relação Familiar</b>          | Falta de motivação da família                 | 5           |
|                                  | Falta de apoio da família                     | 8           |
| <b>Docentes Pais e Discentes</b> | Por meio das reuniões                         | 3           |
|                                  | Através de várias atividades                  | 1           |
|                                  | Ausência da família                           | 1           |
|                                  | Importância da família                        | 1           |
|                                  | Falta de interação entre a família e a escola | 1           |

No que diz respeito sobre a relação entre o docente, os pais e os discentes, as oito entrevistadas mencionaram que a falta de apoio, interesse e a interação da família com a escola prejudicam a aprendizagem. Isto pode ser analisado na fala de P6: “Certamente que sim. O discente irá progredir em sua vida escolar quando houver uma interação dialógica entre família e escola. Sem isto, o estudante ficará à mercê da sociedade”.

O mesmo salienta P7, quando refere que: “Sim, sendo de extrema importância o contato entre escola e família para obter um progresso no ensino-aprendizagem”.

Quando há interesse por parte dos pais, no que diz respeito à vida escolar dos seus filhos, é possível, na interação escola – família, que verdadeiramente se consiga construir algo duradouro porque a comunicação entre as pessoas envolvidas na educação, é essencial. Não obstante, tal possibilidade ainda não é uma realidade neste estudo de caso, como igualmente se pode comprovar pelas nossas notas de campo.

Como afirma P5: “Costumo ser parceira da educação trazendo escola, alunos, pais e comunidade a participarem das atividades relacionadas à minha prática, como peças teatrais colocando temas atuais a serem transmitidos ao meio social com um bom funcionamento para a vida”.

Para a docente, a sua prática e experiência conjugam saberes construídos no cotidiano de sua profissão. É na prática que os saberes são colocados à prova, é nela que adquirem validade ou não. Por isso, a experiência adquirida com a prática da profissão representa para P5 o principal fator do seu sucesso como docente.

“O saber profissional se constitui dos saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação, etc. Portanto uma parte importante da competência profissional dos docentes está enraizada em sua história de vida, pois, a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação” (TARDIF, 2008, p. 108).

Em conclusão da análise, ressalta a importância da formação inicial e continuada docente. Em face de turmas heterogêneas, em que lado a lado, convivem alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem e alunos com um desenvolvimento cognitivo esperado, torna-se difícil para o professor conjugar estratégias e atividades que impliquem todos os alunos. Por isso, a atualização do conhecimento docente sobressai, nas entrevistas e nas notas de campo, como condição e fator de sucesso das aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu de uma revisão teórica, devidamente fundamentada, a propósito da leitura e da escrita, na perspectiva das dificuldades e transtornos de aprendizagem, em turmas heterogêneas.

Ao longo da revisão teórica efetuada, procurou-se definir conceitos e especificidades, considerando que o domínio das competências comunicativas contribui de forma relevante para a formação cultural, social e intelectual das crianças. O ato de ler e de escrever é um procedimento complexo, a desenvolver, ao longo da vida, antes e durante o ingresso no contexto escolar.

A aprendizagem na leitura e na escrita se inicia desde o nascimento, através da repetição dos sons articulados, até a etapa adulta, em que existe um adequado aprimoramento técnico. Aprender a ler não é, então, um processo natural. Contrariamente à linguagem oral, a leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural. A escrita revela-se indispensável na metodologia da comunicação. Trata-se de um assunto que necessita ser especialmente trabalhado na fase infantil, durante seu processo de construção de conhecimento.

Dada a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, o nosso trabalho incidiu na problemática das dificuldades e transtornos de algumas crianças inseridas na escolaridade regular.

O papel do professor é imprescindível para ocorrer o avanço na prática da leitura e da escrita. Para tal, é necessário que os docentes estejam empenhados com a desmistificação das inclusões sociais, e apresentem clareza teórica sobre a presença, a discussão, a pesquisa, a diferença e enfrentamento de tudo o que constrói o ser. Além do mais, para que esse profissional seja reflexivo em sua prática pedagógica, precisa ser humano, equacionando probabilidades alternativas. Necessita ter consciência que é passível de erros, se interrogando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de pessoa que quer formar, no ensino-aprendizagem construtivista.

O estudo justifica-se, então, devido à grande dificuldade apresentada pelos discentes das séries iniciais do ensino fundamental no processo da leitura e da escrita.

Sendo assim, relembremos uma vez mais a nossa pergunta de partida:

- De que forma é possível superar as dificuldades específicas dos alunos, através de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental?

Focalizando a aprendizagem da leitura e da escrita, de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, em turmas heterogêneas, constatou-se que é fundamental o conhecimento dos ritmos de aprendizagem de cada discente.

Os docentes necessitam de um conhecimento aprofundado do aluno com dificuldades e ou transtornos. Na percepção dos entrevistados, o trabalho pedagógico implica não apenas um trabalho colaborativo entre a escola e a família, mas também com especialistas, por exemplo, de dislexia, numa parceria institucional e educacional. Apesar de ser da responsabilidade dos docentes melhorarem as suas práticas pedagógicas, de forma a alcançar, dos seus discentes, uma aprendizagem da leitura e da escrita, tal não pode ser efetivado, a não ser colaborativamente.

A complexidade do trabalho a desenvolver é comprovada pela observação de aulas, pois muitas das crianças dislexas apresentavam insegurança e baixa autoestima, recusando-se a cumprir as atividades por medo de insegurança.

Como ficou claro, na nossa pesquisa, se dizer de uma maneira simples que ocasionou resultados positivos na superação das dificuldades de aprendizagem dos discentes, no processo da leitura e da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho conjunto dos educadores, em estreita relação com a escola-família, se constitui como um elemento essencial para o sucesso ao nível acadêmico, pessoal, profissional e social. Muitas crianças têm insucesso escolar porque não dominam as habilidades básicas da leitura e escrita e isto ocasiona o fracasso ou insucesso escolar.

Ainda no que concerne a análise dos resultados deste estudo, constatamos a necessidade de mudanças significativas, nas práticas dos docentes, que colaboraram com o estudo. A investigação mostra que as práticas para serem eficazes, em relação aos discentes com necessidades educativas especiais, que se encontram integrados em turmas regulares, devem ser individualizadas, intensivas e orientadas para objetivos que facilitem o aprendizado, numa abordagem construtivista.

Em consequência, do estudo emerge um perfil de professor ativo, reflexivo, empenhado na sua formação, em atualização constante.

De fato, em triangulação das entrevistas com a observação das aulas dos docentes, constatamos a diversificação de estratégias e atividades, com abertura às intervenções dos discentes. Contudo, alguns dos docentes se limitavam a reproduzir tópicos do programa de ensino. No entanto, desconheciam o porquê da escolha de um conteúdo e ainda suas consequências no aprendizado dos seus discentes. Isto é, seguiam o livro didático, mas não sabiam como tal forma tinha se originado nem tampouco a sua finalidade.

As opiniões formuladas pelos docentes revelam que tanto o planejamento escolar como a concretização e avaliação precisam de uma organização e coordenação inclusivas, em face dos objetivos propostos. Através de uma prática diversificada, comprometida com a

formação e desenvolvimento para a cidadania, o professor poderá chegar até aos discentes e realizar seu trabalho com qualidade.

Consequentemente, a formação continuada dos professores é importante para o desenvolvimento de práticas significativas e inovadoras, de forma a superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, em turmas que integram alunos, do ensino fundamental, com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Acreditamos que este estudo, de alguma forma, possa ter fornecido subsídio aos docentes, envolvidos na pesquisa, de maneira a alcançar novos mecanismos pedagógicos, para melhorar o ensino das crianças com problemas de aprendizagem, que muitas vezes são rotuladas de preguiçosas e desligadas, quando na realidade são vítimas de situações que não dependem delas.

Dado o fato de este ser um estudo numa área tão problemática como a leitura e a escrita há necessidade de mais estudos pragmáticos, com a implementação de estratégias e práticas eficazes comprovadas pela investigação. O docente precisa considerar um novo programa ou método instrucional, devendo ter sempre em conta a investigação científica que o poderá ajudar a distinguir práticas eficazes e fiáveis, centrando a sua atenção e esforços num ensino de qualidade.

Aprender a ler e a escrever é uma prática essencial para mudar o mundo. Ambas possuem um papel central no processo de libertação dos que vivem oprimidos, alienados e excluídos da sociedade. Atendendo a que os alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem necessitam de uma intervenção especializada, o docente precisa atualizar-se, desenvolvendo competências e habilidades de ensino e aprendizagem, para que a sua prática pedagógica se torne mais proveitosa.

Por acreditar que são as práticas do cotidiano que nos fornecem as pistas para aprendermos os sentidos e os significados dos saberes e fazeres tecidos e construídos no espaço escolar, do quanto os profissionais em seus saberes-fazeres expressam a necessidade, o desejo, a busca e preocupação de conviver com as limitadas condições físicas e organizacionais da escola, até porque os conflitos, as divergências, as argumentações, buscando caminhos para organizar e executar o trabalho pedagógico que respondam a uma nova concepção de educação que definam outros fins e que exijam novos modelos de profissionais.

Portanto, cabe ao docente, num grande esforço, capacitar-se eficientemente, a fim de cumprir com competência seu papel técnico político na organização e execução do trabalho pedagógico na transmissão de conhecimentos, pois ao dizer algo, ele faz algo e esse algo tem certas consequências que remetem à ordem social mais ampla.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. **La linguistique textuelle**. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Colin, 2006.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- AMOR, E. **Didáctica do Português**. Fundamentos e Metodologia (6 ed. Lisboa: Texto, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia**: definição, sinais e avaliação. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acessado em 11/06/2013.
- AZEVEDO, F. **Formar leitores**: das teorias às práticas. Lisboa: Indel, 2007.
- BARBEIRO, Luis Fílipe. **Os alunos e a expressão escrita**. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTHOLOMEU *et al.* **Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças**: psicologia em estudo. Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr., 2006.
- BASTOS, G. **Literatura infantil e juvenil**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.
- BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**. 4 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A psicopedagogia no Brasil contribuição a partir da prática**. 3 ed. Porto Alegre. Editora: Artes Médicas, 2008.
- CABRAL, M. M. **Avaliação e escrita**: um processo integrado. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora, 1994.
- CALAFANGE, Selene. **Dislexia, um desafio do processo de ensino aprendizagem**. Disponível em [www.internewws.com.br](http://www.internewws.com.br). Acessado em 13/06/2013.
- CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a aprender**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ensino e a aprendizagem da composição escrita.** In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Porto: Asa, 2003.

CANÁRIO, R. **A escola e as dificuldades de aprendizagem.** *Psicologia da Educação*, 21 33-51. 2005.

CAPOVILLA, A. G. S; MONTIEL, José M. **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita.** São Paulo: Memnon, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C.; CHARIN, S. **Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta.** In M. A. Santos; A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.* (pp. 97-167). Barueri: Manole, 2002.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática S.A., 2002.

COIMBRA, N.; MARTINS, A. M. O. **O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior nuances:** estudos sobre educação, 24 (3), 31-46. set./dez., 2013.

COIMBRA, N. **A escrita em projecto.** Processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna. Porto: Ecopy, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a aprender.** Porto Alegre: Artemed, 2008.

COLOMER, T. **O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura.** In *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas.* p. 159-178. Porto: ASA, 2003.

COUTINHO, C.; CHAVES, J. **O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal.** *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244, 2002.

CRUZ, Vito. **Uma abordagem cognitiva da leitura.** Lisboa – Porto: Lidel Edições Técnicas Ltda., 2007.

CUNHA, Sandra Margarida Sousa e. **A aprendizagem da leitura e da escrita factores pedagógicos e cognitivos.** (Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial) Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011, 122 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral.** Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF éditeur, 1998.

FELDMAN, R.; SANGER, J. **Text mining handbook.** Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 2006.

FERNANDEZ, Amparo Ygual *et al.* **Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros:** revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09.pdf>. Acesso em: 20/06/2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, O.; BIZARRO, R. **Da palavra ao texto**: gramática da língua portuguesa. Porto: ASA, 1994

FIGUEIREDO, O. **Didáctica do português língua materna**: dos programas de ensino às teorias e das teorias às práticas, Porto: ASA, 2004.

FLICK, U., VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.) **Was ist qualitative forschung?** Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. Em U. Flick, E. von Kardorff; I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* [Pesquisa qualitativa – um manual] (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt, 2005.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. **Identifying the organization of the writing processes**. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 3-30.

\_\_\_\_\_. **The dynamic of composing**: making plans and juggling constraints. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (orgs.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 31-50.

FONSECA, F. I. **Gramática e pragmática**. Estudos de linguística geral e linguística aplicada ao ensino do Português. Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar**. 4 ed. Lisboa: Âncora Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução as dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Editorial Notícias, 1999.

FORTIN, A. M. **Fundamentos e etapas no processo de investigação**. Loures: Lusoditacta, 2009.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Asa, 2000.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LETRIA, J. J. **Fazer leitores e escritores**. Lisboa: Garrido Editores, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LOPES, M. C. **O lado perverso da inclusão – a exclusão**. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. e MARCON, T. (Org.) *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas e aprendizagem escolar**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

MARSH, G.; FRIEDMAN, M.; WELCH, V.; DESBERG, P. **A cognitive-developmental theory of reading acquisition**. In G. E. Mackinnon; T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice III*. (pp. 199-201) London: Academic Press, 1981.

MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico**. (Re)significando o olhar do educador. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luiza Guacira dos Santos. **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

MARTINS, M. Alves; NIZA, I. **Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MATLIN, Margeret W. **Cognition**. Crawfordsville: John Wiley; Sons, Inc. 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia cognitiva**. Tradução Stella Machado. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NICO, Maria Ângela Nogueira. **Métodos de alfabetização e a dislexia**. 2008.  
<[http://www.dislexia.org.br/artigos\\_2.htm](http://www.dislexia.org.br/artigos_2.htm)> Acessado em 20/06/2013.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992;

PEREIRA, L. A. **Escrever com as crianças**. Como fazer bons leitores e escritores. Porto: Porto Editora, 2008.

PINTO, M. G. **O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos**. Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas, XXII, 337-372. 2005.

PRESLEY, M. **What should comprehension instruction be them instruction of?** In KAMIL, M. *et al.* *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

QUIVY, R.; CAPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RODRIGUES, F. **La comprensión lectora: el proceso lector y su avaliação.** Madrid: Editorial Laertes, 1994.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, A. **A escrita no ensino secundário.** In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas* (pp. 21-44) Porto: Porto Editora, 1994.

SANTOS, Carla Cristina Pereira dos. *et al.* **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.** Paidéia Revista Científica de Educação a Distância, 2009.

SANTOS, E. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

SANTOS, M. T.; NAVAS, A. L. G. P. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.** In M. T. Santos; A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.* (pp.1-26). Barueri: Manole, 2002a.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, A. C. **Até à descoberta do princípio alfabético.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SIM-SIM, I. **A formação para o ensino da leitura.** In *Cadernos da Formação de Professores.* Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver a linguagem, aprender a língua.** In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp.197-226). Porto: Porto Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino da leitura: a compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, 2007.

\_\_\_\_\_. **O ensino da leitura: a decifração.** Lisboa: ME-DGIDC, 2009.

SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem.** In F. F. Sisto, E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli,; S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-39). Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a a z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4 ed. Tradução de Daíse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SNOWLING, Margaret J. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TAILLE, Yves de La; KHOL, Martha; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAYA, Soledade Risério. **Dificuldades de aprendizagem**: texto integrante do curso de extensão-(re)habilitação cognitiva e novas tecnologias da Inteligência da Faculdade Ruy Barbosa, 2008.

TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. **The processing demands of writing**. In C. A. MacArthur, S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). New York: Guilford Press, 2006.

TORRANCE, M.; JEFFERY, G. **The cognitive demands of writing**. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press, 1999.

TUCKMAN, B. **Manual de investigação em educação**: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação (Rodrigues-Lopes, António, Trad. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico**. In: LEITE, Denise e MOROSINI, Marília (orgs). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIANA, F. L.; TEIXEIRA, M. M. **Aprender a ler**: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Asa, 2002.

VILAS-BOAS, A. J. **Oficinas de leitura recreativa**: criar e manter comunidades de leitores na escola. Porto: Asa, 2005.

VILELA, L. **Contos da infância e da adolescência**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications, 2009

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ORDENADAS POR QUESTÕES

| <b>1) Quais as dificuldades gerais que encontra no ensino de leitura e escrita?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                  | Na leitura a falta de vontade dos alunos em relação a ler sabendo que a leitura e a escrita estão em conjunto. Pode ser a motivação da família pela leitura.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| P2                                                                                  | Verifico a autoestima baixa e falta de conhecimento e interesse por parte da família.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| P3                                                                                  | Leitura – falta de atenção e acompanhamento das mães e na escrita, o mesmo desinteresse, pois muitos alunos só se preocupam em copiar sem saber o que está escrito.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| P4                                                                                  | Na leitura a falta de interesse e na escrita a falta de atenção. Porém a família conta muito, às vezes, os pais são analfabetos e não se interessam pelos estudos dos filhos. Deixam toda responsabilidade para os educadores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| P5                                                                                  | Quando se trata de leitura e escrita destaca-se a prática diária, onde o aluno precisa ser estimulado a desenvolver essas atividades. As dificuldades mais frequentes são decodificar as vogais e consoantes, formação das palavras e outros. Ainda neste aspecto a leitura e a escrita é um conjunto de sinais, onde o discente é afetado por falta de apoio familiar, prática diária na escola e outros seguimentos. É necessário trabalhar a motivação numa via de comunicação, no qual o aluno expressa seu conhecimento baseado no apoio para desenvolver. |
| P6                                                                                  | As maiores dificuldades encontradas no ensino da leitura e escrita são: inibição no ato da leitura; falta de interesse na aprendizagem; inexistência da participação familiar no cotidiano do estudante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| P7                                                                                  | As maiores dificuldades encontradas são a falta de interesse em aprender dos alunos, também a falta de acompanhamento da família no progresso do aluno, em motivá-los a frequentar a escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| P8                                                                                  | O fato de que meus alunos estão chegando às séries iniciais sem saber ler e escrever.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

| <b>2) Quais as dificuldades específicas que encontra no ensino de leitura, relativamente a alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem?</b> |                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                                                                    | Não compreende o que lê. Sente várias dificuldades na leitura.                                                               |
| P2                                                                                                                                                    | Alunos que apresentam várias dificuldades quando vão fazer a leitura.                                                        |
| P3                                                                                                                                                    | Em assimilar o que lê, aprender o vocabulário e não são atentos na leitura coletiva.                                         |
| P4                                                                                                                                                    | Dificuldades em lê as palavras que são pouco frequentes nos textos apresentados.                                             |
| P5                                                                                                                                                    | A aluna presta atenção as aulas, mas não consegue nem ler nem escrever.                                                      |
| P6                                                                                                                                                    | O aluno tem dificuldade na leitura não consegue ler.                                                                         |
| P7                                                                                                                                                    | Há um aluno com várias dificuldades na leitura uma vez que o mesmo não consegue realizar as leituras individuais e em grupo. |
| P8                                                                                                                                                    | Dificuldade em aprender a ler, não consegue associar as letras aos sons. Leitura lenta.                                      |

| <b>3) Quais as dificuldades específicas que encontra no ensino da escrita, relativamente a alunos com dislexia?</b> |                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                                  | No rendimento escolar, nas atividades diárias, alguns alunos não têm habilidades na escrita para decodificar as letras maiúsculas e minúsculas.                                        |
| P2                                                                                                                  | Eu tenho uma criança que apresenta problemas na linguagem e dificuldades na aprendizagem escrita, não associa as letras na formação das palavras.                                      |
| P3                                                                                                                  | Tem um aluno que não consegue diferenciar entre letras, sílabas, e palavras com grafia igual, mas com outra como b-p, d-p, d-q, b-q, b-d, n-u, a-e, w-m.                               |
| P4                                                                                                                  | Existem alunos com problemas com a compreensão da escrita quando fazem confusão entre as letras, substituindo certas palavras por outras com repetições de sílabas, palavras e frases. |
| P5                                                                                                                  | Tem aqui na sala 01 aluno que têm algumas dificuldades na escrita com letras, sílabas ou palavras. Geralmente cujos sons são parecidos nos casos das letras d-t, j-x, c-g, m-b, v-f.   |
| P6                                                                                                                  | Posso dizer que alguns alunos da sala de aula sentem dificuldades específicas no ensino da escrita repetição de sílabas, lê mais não entende o que lê.                                 |
| P7                                                                                                                  | Tem 01 aluna que não aprende nada na escrita, pois ela só se preocupa em ser agressiva com seus colegas e nunca realiza as atividades no tempo certo.                                  |
| P8                                                                                                                  | Alguns alunos apresentam diferentes tipos de dificuldades com a escrita, que geralmente é na associação do objeto ao nome.                                                             |

| <b>4) Ao serem indagadas sobre qual o método de ensino usado na sala de aula?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                | Construtivismo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| P2                                                                                | Eu utilizo na prática de minha metodologia, pesquisa em livros, revistas experiências, interpretação e compreensão reescrita, etc.                                                                                                                                                                                |
| P3                                                                                | Construtivismo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| P4                                                                                | Construtivismo sem deixar também de usar algumas vezes o tradicional. Acho que deve haver uma mescla entre ambas.                                                                                                                                                                                                 |
| P5                                                                                | Trabalho com exercícios simples, exemplo rótulos de mercadorias utilizadas pelo discente, jogos de palavras, textos, filmes e outros. Meu trabalho é identificar o desenvolvimento presente na vida do discente.                                                                                                  |
| P6                                                                                | Na atualidade, o método construtivista, é bastante utilizado. Através deste método, os alunos são auxiliares na construção do conhecimento. É muito importante que o ensino tradicional não seja desmerecido, visto que ele passa a ser um apoio de maneira complementar ao construtivismo, subsidiando o ensino. |
| P7                                                                                | Uso métodos diversificados, que favoreça uma melhor compreensão do assunto abordado, trabalhando com textos, alfabeto móvel, interpretações, dentre outros.                                                                                                                                                       |
| P8                                                                                | A metodologia imposta pelo sistema de governo, que é o alfabetizar com sucesso.                                                                                                                                                                                                                                   |

| <b>5) Quando se perguntou sobre como você recupera os discentes que apresentam dificuldades de leitura e escrita?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                                    | Com projetos de leitura diversificados de acordo com a necessidade de cada aluno. Jogos baseados: como alfabeto móvel para formação de palavras. Trilha numérica, entre outros.                                                                                                                                                                                 |
| P2                                                                                                                    | Trabalho um conteúdo em geral, com atividades diversificadas a nível da construção de aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| P3                                                                                                                    | Construtivismo – Com projetos de leituras e atividades diversificadas de acordo com cada nível de dificuldade de aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                  |
| P4                                                                                                                    | Diariamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| P5                                                                                                                    | É uma tarefa árdua, porém não difícil de trabalhar. Pois cada aluno tem o seu desenvolvimento diferente, mas procuro conhecer um pouco do histórico e verificar como devo ajudá-lo.                                                                                                                                                                             |
| P6                                                                                                                    | É fator primordial que o aluno esteja motivado para as aulas, para o aprender; se ele perder o interesse em seu aprendizado, nada irá ter sentido, até que ele desperte isto. Faz-se necessário que haja diversificação nas atividades pedagógicas e que ele seja inserido na produção destas atividades. Sendo coautor do seu processo de ensino aprendizagem. |
| P7                                                                                                                    | Através de reforço e trabalhos extras com jogos educativos, alfabeto móvel, dentre outros.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| P8                                                                                                                    | Através de aulas de reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

| <b>6) Quando solicitados a responderem como são realizadas as avaliações de leitura e escrita?</b> |                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                 | Frequentemente. Com base no diagnóstico no início do ano letivo. No entanto, todo dia estou avaliando no final de cada atividade.                                   |
| P2                                                                                                 | A avaliação é contínua com revisão diária do conteúdo trabalhado.                                                                                                   |
| P3                                                                                                 | Através de rodas de leitura, ditados, produção textuais.                                                                                                            |
| P4                                                                                                 | Sim, temos que trabalhar levando em conta a realidade dos alunos. Por isso, sempre faço uma pergunta chave todos os dias, para levantar seus conhecimentos prévios. |
| P5                                                                                                 | Avalio em várias atividades escritas, orais, explorando em textos com temas atuais para observar o grau de conhecimento que o discente encontra-se.                 |
| P6                                                                                                 | De forma progressiva, e durante as atividades diárias.                                                                                                              |
| P7                                                                                                 | Individualmente, através do envolvimento e participação contínua.                                                                                                   |
| P8                                                                                                 | De acordo com o fluxo exigido pelo Programa mais Educação.                                                                                                          |

| <b>7) Ao perguntarem você considera que cada criança tem ritmo diferente de aprendizagem?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                            | Sim. Resgatando os saberes dos alunos é o ponto de partida para uma aprendizagem mais próxima deles.                                                                                                                                                                                                                      |
| P2                                                                                            | Sim. Uns aprendem em conjunto. Outros precisam de atenção individual e outros de um apoio psicológico.                                                                                                                                                                                                                    |
| P3                                                                                            | E muito, pois já tive muitas experiências em que o aluno veio desenvolver melhor no meio do ano de uma hora para outra.                                                                                                                                                                                                   |
| P4                                                                                            | Sim, cada criança tem o seu tempo.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| P5                                                                                            | Sempre valorizo os conhecimentos prévios do aluno e o ato de vida em que permeia. Quando me refiro aos meus discentes, uso o termo parceria, pois sei que é uma troca de conhecimento que possibilita a encontrar-se com sua história de vida, na qual, todo dia, conhecemos algo novo para acrescentar na nossa prática. |
| P6                                                                                            | Sim. Cada estudante traz, em sua personalidade, a cultura vivenciada no seio familiar e na sociedade em que ele vive. A partir da exploração destes conhecimentos prévios, seus saberes serão aproveitados em aula para a efetivação pedagógica.                                                                          |
| P7                                                                                            | Com certeza, sempre respeito os conhecimentos prévios dos discentes e procuro moldá-los aos conhecimentos trabalhados na escola.                                                                                                                                                                                          |
| P8                                                                                            | Sim, quando possível.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

| <b>8) Ao serem entrevistados a respeito de como é feito o planejamento das aulas?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                    | Diariamente. Com base no fluxo escolar, de acordo com os PCNS.                                                                                                                                                                                            |
| P2                                                                                    | Com base no fluxo escolar de acordo com os PCNS.                                                                                                                                                                                                          |
| P3                                                                                    | Diariamente. Com base no fluxo de aula e acompanhando uma temática para cada mês. Onde encaixamos a temática em todos os discípulos.                                                                                                                      |
| P4                                                                                    | Diariamente, seguindo orientações do fluxo escolar, que é feito por unidade baseado nos PCNs.                                                                                                                                                             |
| P5                                                                                    | Sem dúvida alguma, cada criança tem seu ritmo diferente mais não implica dizer que ela não tenha conhecimento. É preciso considerar que cada discente tem habilidade diferente e que deve ser explorado para melhor desempenho na sua trajetória de vida. |
| P6                                                                                    | Sim. A aprendizagem da criança é inter-relacionada pelos fatores determinados através do seu histórico familiar, cognitivo, físico, sociocultural e de saúde.                                                                                             |
| P7                                                                                    | Sim, sabemos que para que a aprendizagem de fato aconteça existem inúmeros fatores que caminham juntos com a mesma como: família, cognitivo, sua cultura, etc.                                                                                            |
| P8                                                                                    | Sim.                                                                                                                                                                                                                                                      |

| <b>9) Você utiliza a sua prática pedagógica considerando a cultura e saberes de seus educandos?</b> |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                  | Sim. Resgatando os saberes dos alunos é o ponto de partida para uma aprendizagem mais próxima deles.                                                                                      |
| P2                                                                                                  | Sim. Resgatando o conhecimento de mundo e aplicando na prática em sala de aula, nas diferentes disciplinas.                                                                               |
| P3                                                                                                  | Sim. Pois temos que fazer com que nossos alunos aprendam através das práticas explorando a cultura dos alunos, pois é através dos conhecimentos prévios, que os alunos aprendem os novos. |
| P4                                                                                                  | Sim. Temos que trabalhar levando em conta a realidade dos alunos. Por isso sempre faço uma pergunta chave todos os dias, para levantar seus conhecimentos prévios.                        |
| P5                                                                                                  | Trabalho na base do construtivismo, cujo são elaboradas reuniões para transmitir conteúdos práticos e essenciais no processo educacional.                                                 |
| P6                                                                                                  | O planejamento é bimestral e a partir dele, diário.                                                                                                                                       |
| P7                                                                                                  | O planejamento é anual, onde existe um fluxo a ser seguido, e partir do mesmo realizo o planejamento diário.                                                                              |
| P8                                                                                                  | Semanalmente.                                                                                                                                                                             |

| <b>10) Quando se perguntou existe uma boa relação entre o docente os pais e os discentes, de modo que os pais sejam informados sobre a vida escolar dos discentes?</b> |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1                                                                                                                                                                     | Sim. Com reuniões bimestrais.                                                                                                                                                                                                                                |
| P2                                                                                                                                                                     | Sim. A escola faz reuniões bimestrais e quando há necessidades entramos em contato com os pais.                                                                                                                                                              |
| P3                                                                                                                                                                     | Só não é melhor porque infelizmente ainda existem muito mais que pouco frequentam a escola quando se precisa realmente.                                                                                                                                      |
| P4                                                                                                                                                                     | Sim, em reuniões de pais e mestres, cada bimestre, para informar aos pais como seus filhos estão na vida real.                                                                                                                                               |
| P5                                                                                                                                                                     | Costumo ser parceira da educação trazendo escola, alunos, pais e comunidade a participarem das atividades relacionadas à minha prática, como peças teatrais colocando temas atuais a serem transmitidos ao meio social com um bom funcionamento para a vida. |
| P6                                                                                                                                                                     | Certamente que sim. O discente irá progredir em sua vida escolar quando houver uma interação dialógica entre família e escola. Sem isto, o estudante ficará à mercê da sociedade.                                                                            |
| P7                                                                                                                                                                     | Sim, sendo de extrema importância o contato entre escola e família para obter um progresso no ensino-aprendizagem.                                                                                                                                           |
| P8                                                                                                                                                                     | Sim.                                                                                                                                                                                                                                                         |

## APÊNDICE 2

### NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA

#### EXCERTOS DAS NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA

| DATA       | EXCERTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22/04/2013 | Vou conversar com os professores da escola, na próxima segunda-feira. Vou falar-lhes do meu estudo, daquilo que gostava de fazer e da razão por que selecionei essa escola. Espero que gostem do meu projeto!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 29/04/2013 | <p>Conversei hoje com os professores sobre o estudo, aquilo que eu gostava de fazer e a minha vontade de desenvolver esta pesquisa, em colaboração. Fui sincera e disse-lhe logo que este trabalho não seria fácil e que iria implicar algum trabalho.</p> <p>Fiquei espantada com a reação dos docentes, pois eles ficaram entusiasmados com a ideia. Não se importam que observe algumas aulas de leitura e escrita.</p>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 13/05/2013 | Hoje observei duas aulas de dois professores diferentes. Apesar das dificuldades dos alunos, na leitura e na escrita, os docentes esforçaram-se por motivá-los. Alguns alunos mostraram-se muito empenhados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 24/05/2013 | Hoje observei duas aulas de dois professores diferentes. Verifiquei em algumas observações, que havia situações em que o aluno com dificuldade de aprendizagem era totalmente “desconsiderado” não tendo sido lembrado pelos professores quando do planeamento dos conteúdos ensinados. Observei que a atividade oferecida a toda a classe não era adequada às condições de realização de alguns alunos, ou seja, havia textos densos com grandes informações. Ao término da aula constatei que alguns alunos não conseguiram terminar a tarefa. Ao conversar com a professora P3 a mesma me falou que um aluno tinha dislexia. P5 também tem um aluno com dislexia.                   |
| 18/06/2013 | Hoje observei mais duas aulas de professores diferentes. As professoras procuravam trabalhar sempre de maneira variada, propondo atividades diferentes, usavam recursos didáticos diversos como: figuras, revistas, música com o objetivo dos alunos compreenderem de maneira mais prazerosa e interessante, o conteúdo que estavam ministrando. As professoras interagiam muito com os alunos, convidando-os a falar. Também utilizaram jogos nas atividades. Ao final da aula as duas professoras relataram cada um ter alunos com transtorno e dificuldade de aprendizagem. A professora P5 e a professora P7 têm um aluno cada uma com transtornos e dificuldades de aprendizagem. |
| 20/06/2013 | Hoje observei mais duas aulas de outros professores. Verifiquei acerca da ação docente em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita os professores desenvolvem um trabalho pedagógico que indicava ter havido um planeamento antecipado refletindo para que pudessem assegurar o ensino e a aprendizagem de todos na classe. Pelas intervenções e solicitações que faziam aos alunos, como um todo, foi possível perceber uma grande habilidade em promover situações de aprendizagem àqueles alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo, mais ou menos, evidenciado pela turma.                                                                      |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19/07/2013 | <p>Hoje observei mais duas aulas de outros professores. As professoras reuniram os alunos em duplas para trabalhar diversas palavras escritas em fichas. Os alunos foram muito atenciosos e conseguiram formar muitas palavras que foram transcritas no caderno. Normalmente, o lúdico atrai muito os alunos e deve ser um recurso muito utilizado, pois permite o desenvolvimento global através da estimulação de diferentes áreas. Por isso, o professor precisa proporcionar atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionadas a jogos, aos desejos, à vivência, ou seja, o ato de aprender deve ter significado e sentido. Uma das professoras tem um aluno com transtornos e dificuldades de aprendizagem.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 24/07/2013 | <p>Hoje observei mais duas aulas de outros professores. As professoras conseguiram uma relação de amizade, companheirismo, e principalmente respeito, entre a maioria dos alunos que faziam parte daquelas turmas. Essa boa intenção se estendia aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No tocante ao ensino-aprendizagem, as duas professoras situam que, na hora das atividades em grupo, é necessário certo cuidado no tipo de ajuda que os colegas proporcionarão a esses alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa ajuda, com afirma uma das professoras, precisa se aproximar da mediação da professora, envolvendo o ensino através de questionamentos, sem que se baseie, apenas, em ditar as respostas como muitas vezes pode ocorrer. Diante disso, concordamos com as professoras quando afirma que os alunos são indicados para esse trabalho cooperativo junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que não impede que esse tipo de cooperação seja trabalhado entre todos.</p> |
| 25/07/2013 | <p>No geral, na observação das aulas, observei que dependendo da ocasião, as docentes incentivavam o uso da biblioteca, mostrando-se abertas às intervenções dos discentes. Na discussão que tivemos hoje, após as aulas, chegou-se à conclusão que é essencial habituar as crianças a consultarem livros, presencialmente ou <i>on-line</i>, desde muito cedo. As docentes referiram a importância da família para essa habituação à leitura e consulta regular de livros</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |