
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ FRANCISCHINELI MILANI

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O
QUE AS CONSTITUI E COMO SÃO
ENTENDIDAS**



Rio Claro
2018

BEATRIZ FRANCISCHINELI MILANI

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE AS CONSTITUI E
COMO SÃO ENTENDIDAS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2018

M637d Milani, Beatriz Francischineli
Dificuldades de aprendizagem: o que as constitui
e como são entendidas / Beatriz Francischineli
Milani. -- Rio Claro, 2018
49 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andréia Osti

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Alfabetização.
3. Leitura. 4. Escrita. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me sustentou durante toda a graduação e me iluminou na escrita desse trabalho.

À minha mãe, Cristina, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando nas horas difíceis e acreditando em mim quando nem eu acreditava. Independente de onde ela esteja, sei que continua comigo, torcendo e vibrando pelo meu sucesso. Você sempre vai ser a minha melhor professora e maior inspiração Obrigada por ser minha estrela-guia, mãe!

Ao meu pai, Ricardo, que desde sempre acreditou que eu conseguiria e pensou no meu melhor quando me incentivou a buscar novos horizontes longe de casa. Sem dúvidas você me fez crescer muito!

À minha irmã, Natália, que lutou comigo e me ajudou superar cada barreira dessa jornada. Nós caímos juntas, nós levantamos juntas e nós conseguimos juntas. Minha gratidão a ela pela companhia e pela força nesses 4 anos. Sem ela as coisas seriam muito mais difíceis. Pra sempre meu porto-seguro!

À minha amiga Stela de S. Nascimento pela parceria, pelas risadas, pelos abraços, pelos trabalhos. Nossa amizade me ensinou muita coisa que levarei pra vida e sem dúvidas foi um fator que fez total diferença na minha formação. Nossa amizade é eterna!

A toda minha família, minhas avós, meus tios e tias e meus primos, que me apoiaram nas minhas decisões, ajudaram nas minhas escolhas e compreenderam as minhas ausências. Como eu sempre digo, família é a base de tudo. E vocês foram tudo e muito mais!

A todos os professores que passaram pela minha vida, no ensino básico ou na graduação, que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Obrigada pelos saberes compartilhados e construídos.

As três professoras que me acolheram em suas salas durante os estágios: professora Rosana, professora Juliana e professora Tatiana. Com elas aprendi

coisas que levarei pra minha vida; pequenas experiências e simples pensamentos que pra mim se tornaram grandes aprendizados e eternas lembranças.

A toda equipe da CRECHE/EMEI Professor Mário Macedo Júnior, que esteve acompanhando a minha trajetória desde minha educação básica, minha escolha pelo curso, até minha correria pra entregar meus trabalhos no prazo. Sem dúvidas os momentos que passei com vocês também transformaram minhas mínimas ideias em grandes feitos. Vocês são incríveis!

A todos os meus amigos que, de forma direta ou indireta, se preocuparam com minha saúde, com meus sentimentos e com este trabalho. A vocês, meus verdadeiros amigos, minha eterna gratidão! *Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão.* (Provérbios 17:17)

A professora Lígia, que além de uma excelente professora, se tornou uma grande amiga! Esteve comigo nos momentos de conquista e também nos momentos de dor; soube me acolher e me confortar quando eu mais precisei; foi, sem dúvidas, uma relação de mãe e filha que conquistamos uma na outra. Que nossa ligação seja para o resto da vida!

E minha eterna gratidão à minha orientadora, Andréia Osti, que acreditou em mim mesmo com todos os meus problemas pessoais. Agradeço por todo apoio, toda compreensão, toda empatia, todo puxão de orelha e todo carinho. Sem dúvidas ela foi mãe quando eu não tinha a minha por perto!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (PAULO FREIRE, 1994, p.155)

RESUMO

O trabalho busca compreender as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita na fase da alfabetização. Para os professores alfabetizadores, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, é crescente o número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e chegam ao final do terceiro ano sem adquirir habilidades básicas relacionadas à leitura e escrita. Considera-se que a pesquisa levará ao entendimento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita buscando, por meio de pesquisa bibliográfica, entender o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita e como os artigos científicos analisam e compreendem tais dificuldades. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos nacionais no banco de dados da Scielo tendo como recorte temporal os últimos 9 anos, o que caracteriza a pesquisa como bibliográfica em uma perspectiva qualitativa. Como o foco se restringe a temática alfabetização, foram selecionados apenas os artigos que trazem a realidade das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Alfabetização. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This research seeks to understand the learning difficulties in reading and writing during the literacy phase. For literacy teachers who work in the initial years of elementary school, the number of children with learning difficulties is increasing, and they reach the end of the third year without acquiring basic reading and writing skills. It is considered that the research will lead to the understanding of the difficulties of learning in reading and writing by seeking, through a bibliographical research, to understand what characterizes a learning difficulty in reading and writing, and how scientific articles analyze and conceptualizes such difficulties. For such a goal, a bibliographic survey of national scientific articles was carried out in the Scielo database, having as a temporal cut the last 9 years, which characterizes the research as bibliographical in a qualitative perspective. As the focus is restricted to the theme of literacy, only those articles that bring the reality of learning difficulties in the initial years of elementary school were selected.

Keywords: Learning difficulty. Literacy. Reading. Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Categorias dos artigos selecionados sobre dificuldades de aprendizagem	29
Gráfico 1 – Publicação de artigos sobre DA em leitura e escrita nos últimos 9 anos	37
Gráfico 2 – Temáticas abordadas nos artigos referente à DA em leitura e escrita	38
Gráfico 3 – Recursos metodológicos utilizados em pesquisas sobre DA em leitura e escrita.....	39
Gráfico 4 – Grupos de participantes de pesquisas sobre DA em leitura e escrita	41

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CONFIAS.....	Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial
DA.....	Dificuldade de aprendizagem
PROLEC.....	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
RTI.....	Modelo de Resposta à Intervenção
SCIELO.....	Scientific Eletronic Library Online
TDE.....	Teste de desempenho escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE AS CONSTITUI	16
2.1 O processo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.....	18
3 O CAMINHO PERCORRIDO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E O ESTUDO DOS ARTIGOS SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO	28
3.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Durante minha graduação tive a oportunidade de participar do projeto de extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, coordenado pela professora Andreia Osti, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro. Nesse projeto, alguns alunos do Ensino Fundamental de duas escolas são selecionados para serem atendidos em grupos. A seleção foi realizada pelas instituições, as quais apontaram que os alunos escolhidos apresentavam dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Sendo assim, tive contato com alguns alunos que apresentam esse tipo de dificuldade e pude visualizar na prática como elas se configuram. Para complementar os atendimentos nas escolas, fazíamos reuniões quinzenais do projeto para discussão dos conteúdos trabalhados, análise dos casos e estudo coletivo.

Além de me inserir na realidade escolar e me proporcionar uma experiência única com crianças que ainda não concluíram sua alfabetização – e que, na maioria das vezes, apresentavam um fracasso escolar –, pude entender melhor algumas teorias estudadas na universidade e observar de forma prática alguns fenômenos discutidos nas reuniões do projeto.

Nos anos de graduação também passei por problemas pessoais que resolvi considerar para esse trabalho. Primeiramente tive que lidar com a separação dos meus pais; depois com a doença da minha mãe; e por fim o falecimento dela. Julguei esses fatos importantes pois, sem nenhuma explicação, tais acontecimentos começaram a influenciar na minha graduação. Internamente, eu sabia que minha dedicação e meu comprometimento haviam mudado. Eu sentia que estava com dificuldade pra apresentar trabalhos, que os conteúdos não estavam sendo compreendidos como antes e que minha concentração era mínima. Com isso, passei a me questionar. Algumas questões pessoais familiares ou relacionadas com problemas sociais, da mesma forma que interferiu na minha aprendizagem e no meu rendimento, podem também interferir na aprendizagem das crianças, ainda de forma mais intensa.

Neste sentido, considerando que na atualidade o mundo globalizado requer habilidades de ler e escrever, há de se refletir sobre os possíveis fatores que influenciam a aprendizagem. Sabe-se que o processo de alfabetização, que ocorre principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tem encontrado algumas dificuldades para ser concluído com sucesso. Além de não estarem conseguindo ler e escrever, as crianças estão sendo muito mais prejudicadas, visto que a alfabetização é “[...] uma habilidade básica para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas [...] então é possível que aqueles alunos com dificuldades específicas em leitura apresentem dificuldades em outras disciplinas.” (OLIVEIRA et al., 2009, p.160).

Como já foi manifestado, as dificuldades de aprendizagem (DA) merecem destaque, mas não estão sendo compreendidas pela comunidade, principalmente pela escola, da forma que deveriam. Por mais que estejam estudando sobre o tema, os estudos e seus resultados não estão chegando nos professores e nos pais e as reflexões sobre eles não estão ocorrendo.

Sabemos que a realidade em sala de aula, principalmente quando estamos falando de DA, pedem um pouco mais de atenção e cuidado. Nesse contexto, estando perto da conclusão da minha graduação em Pedagogia, o trabalho se estruturou a fim de entender um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem e contribuir para a formação dos futuros colegas de profissão. Como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) em relação à diversidade, o professor, em sala de aula, deve levar em conta os fatores individuais dos alunos, dando atenção especial aos que necessitem resgatar a autoestima e garantindo a aprendizagem de todos os alunos, atendendo as necessidades individuais.

As dificuldades de aprendizagem (DA) merecem destaque no processo de alfabetização, pois, segundo Smith e Strick (2012):

[...] embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. (SMITH e STRICK, 2012, p.15)

A aprendizagem, ainda mais no período da alfabetização, se configura como um processo complexo que envolve uma série de fatores, ocorrendo desde o nascimento. Ela pode nos proporcionar a construção de novos conhecimentos ou a ressignificação de outros já internalizados. Para Osti (2012, p.33), a aprendizagem envolve “[...] um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste, pois, na modificação dos esquemas cognitivos.”.

Reconhecendo a complexidade do processo de aprendizagem e os múltiplos elementos que interferem no mesmo, não podemos deixar de enfatizar as dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem se configurar diante de vários fatores, sendo eles neurológicos, psicológicos, fisiológicos ou ambientais. Tais fatores, combinados ou não, provocam nas crianças sentimentos e condições que dificultam o sucesso da alfabetização. Pensando nesses fatores, Osti (2012) acredita que eles podem ser decorrentes de problemas pessoais e familiares, angústias, problemas fisiológicos, doenças, sentimentos de incapacidade, baixa autoestima, problemas patológicos, entre outros que desestabilizam a criança de alguma forma, seja emocional, física, neurológica ou psicologicamente.

Se faz necessário ressaltar que a dificuldade de aprendizagem não é considerada uma doença ou deficiência; ela é causada, como já descrito, pela combinação de alguns elementos, podendo esses ser estímulos externos ou até um transtorno ou déficit, que causam um conjunto de bloqueios nas crianças com dificuldade. Em decorrência disso, o diagnóstico da dificuldade deve ser realizado por profissionais especializados.

Na maioria das vezes, encaramos a dificuldade dos alunos em aprender como falta de responsabilidade ou comprometimento por parte deles mesmos, ou culpabiliza-se a família pela falta de acompanhamento. À vista disso, deixamos de considerar a possibilidade de uma dificuldade de aprendizagem. É responsabilidade de todos os envolvidos – aluno, pais e escola – participar do processo de alfabetização/aprendizagem da criança. Logo, todos precisam assumir o compromisso com a educação e a aprendizagem das crianças, na busca de um

melhor rendimento do aluno. Não pode haver cobranças se não há envolvimento e participação de todos.

A alfabetização, que já se constitui como um processo amplo, complexo e contínuo, se torna ainda mais profunda quando pensamos junto a temática das DA. Esse tema, apesar de estar presente dentro das salas de aula, tem sido pouco falado na formação de professores, o que acaba atrapalhando na hora de atuação nas salas de aula. O professor muitas vezes recebe uma formação insuficiente para trabalhar com essas dificuldades em sua prática pedagógica, prejudicando assim o seu trabalho e o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Não podemos pensar na formação de professores como algo isolado ou determinado; ela deve ocorrer de forma continuada. Ou seja, a formação não pode se restringir apenas em aulas ou estágios realizados durante a formação acadêmica. Os conhecimentos que a universidade nos ensina não irão nos preparar para adversidades que encontraremos em sala de aula. Assim sendo, a prática da sala de aula complementa e potencializa consideravelmente os conhecimentos construídos dentro da universidade. Osti (2015, p.85) ressalta que a formação do professor ocorre de duas maneiras: a primeira, no âmbito acadêmico, coloca o docente em contato com uma diversidade de conteúdos e correntes teóricas; a segunda, na prática escolar, é onde o professor se “encontra” – pensando na identificação e prática das teorias e conhecimentos aplicados – e se “reencontra” – pensando no constante processo de formação, de construção e reconstrução do “ser professor”.

Nessas condições, os educadores precisam ter consciência das limitações que os alunos com DA apresentam e investigar os que apresentam dificuldades que podem vir a ser alguma DA. Devemos levar em consideração tais limitações na hora de exigir algo ou avaliar o aluno. É necessário entender que o tempo de aprendizagem será diferenciado e que essas crianças precisam de uma atenção especial. A compreensão de que a responsabilidade da aprendizagem e da alfabetização não é de uma única pessoa é crucial, uma vez que, de acordo com GÓMEZ e TERÁN (2009, p.103), a responsabilidade do ensino e da aprendizagem é compartilhada. Por mais que haja dificuldades durante o processo, quando a pessoa que ensina e a pessoa que aprende compartilham da responsabilidade, preserva-se a possibilidade da culpabilização de uma das partes.

Acreditando na importância do tema e na necessidade de entender cada vez mais, traço a problemática do trabalho como: “o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita e como os artigos científicos analisam e entendem tais dificuldades?”, pretende-se entender como as DA em leitura e escrita são trabalhadas nos artigos acadêmicos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita a partir de artigos científicos disponíveis online. Os objetivos específicos resumem-se na exploração da produção acadêmica de artigos nacionais por meio de um levantamento bibliográfico na base de dados da Scielo, na discussão sobre o entendimento das DA e na análise dos resultados que vêm sendo encontrados sobre a temática no Brasil.

Para a realização da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados da Scielo, o que torna a pesquisa com caráter qualitativo. A escolha da base de dados se deu pela qualidade dos trabalhos publicados. Os artigos selecionados foram publicados nos últimos 9 anos, considerando os anos entre 2009 e 2017 e abordam a temática das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto à estrutura, o trabalho foi dividido em três seções. Inicialmente discutimos questões conceituais das dificuldades de aprendizagem, trazendo pontos de vista de diversos autores e especialistas. Depois, direcionamos as dificuldades de aprendizagem para a leitura e a escrita, dando ênfase no processo de ensino-aprendizagem e nas problemáticas que circulam esse tema em relação à própria escola e ao próprio sistema de ensino.

Na terceira seção descrevemos e discutimos um pouco os artigos encontrados na pesquisa bibliográfica para a realização deste trabalho. Trouxemos um breve resumo de cada artigo, ressaltando o tema, ano de publicação, os objetivos, os instrumentos, os participantes e os principais resultados. Depois, discutimos um pouco todas as informações encontradas com uma análise quantitativa.

Para finalizar, realizamos uma discussão tentando abranger todos os pontos levantados no decorrer deste trabalho. Além disso, pretendeu-se também discutir um

pouco sobre os recursos e instrumentos que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE AS CONSTITUI

Em decorrência de todos os estudos e autores que escrevem sobre as dificuldades de aprendizagem (DA), existem diversas compreensões sobre a mesma. Dessa maneira, o termo é utilizado em vários contextos e algumas vezes apresenta variações quanto a sua definição. Apesar de ser um assunto de extrema importância nos dias atuais, professores e pais ainda não têm um entendimento mínimo sobre o tema. Um amplo grupo de profissionais, que não se restringe aos da educação, tem estudado e investigado as DA, a fim de melhorar os saberes de todos acerca dessas dificuldades.

Como Smith e Strick (2012) discutem, “(...) o termo *dificuldades de aprendizagem* refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico (grifos dos autores)” (SMITH e STRICK, 2012, p.15). Sendo assim, não podemos restringir as DA a um único problema, distúrbio ou transtorno, mas precisamos pensá-la como consequência de vários fatores.

Outro fator que deve ser compreendido é que a dificuldade pode acontecer, inclusive, com crianças que tenham um coeficiente de inteligência dentro ou acima da média. Sisto e Martinelli (2008) explicam:

As discrepâncias encontradas entre capacidade ou habilidade mental e o baixo desempenho, refletidos em resultados escolares insatisfatórios caracterizam os sujeitos com dificuldade de aprendizagem, os quais apresentam coeficiente de inteligência dentro ou acima da média, porém manifestam aproveitamento escolar abaixo da média em algumas áreas. (SISTO e MARTINELLI, 2008, p.20)

Dessa maneira, podemos entender que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem possuir uma capacidade neurológica e inteligência normais, mas os diversos fatores externos ao indivíduo causam essa dificuldade. Na atualidade,

[...] a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural. (OSTI, 2012, p. 50)

Segundo García (1999, apud Sánchez, 2004), as DA são consideradas um tipo de transtorno de desenvolvimento que, em relação com outros transtornos, necessitam de alguma intervenção psicopedagógica. Assim sendo, podemos considerar que as dificuldades de aprendizagem necessitam de um olhar especial que compreende uma intervenção mais direcionada. Acreditando ser as DA, complexas e abrangentes, Osti (2012) afirma:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar. (OSTI, 2012, p.47)

Existem vários fatores que interferem na aprendizagem das crianças, o que muitas vezes pode vir a ser uma causa das DA. Smith e Strick (2012) julgam que alguns fatores biológicos podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem, sendo separados em quatro categorias: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. Completam tais causas explicando a intensidade que as influências ambientais interferem na aprendizagem. Além disso, ressaltam que os investigadores afirmam que a genética jamais é uma causa única das DA, estando sempre vinculada a algum outro fator.

Ainda nessa tentativa de tentar explicar as DA, Gómez e Terán (2009) relatam algumas disfunções e alterações do sistema nervoso central que podem ocorrer durante a gravidez e prejudicar a aprendizagem. Essas disfunções ou alterações, como os autores colocam, podem se originar de doenças virais, falta de nutrientes, alcoolismo, tabagismo, drogas, entre outros. Na hora do parto destacam que também existem ocasiões de risco, como falta de oxigenação, baixo peso, desnutrição, infecções hospitalares e prematuridade.

Podemos perceber que além dos fatores biológicos e neurológicos, as dificuldades de aprendizagem também são associadas a fatores psicológicos e ambientais. Dessa maneira, considera-se que algumas causas podem também estar relacionadas com o próprio indivíduo, que diz respeito a sua formação, concepção e

seu sistema neurológico, ou podem estar atreladas a fatores externos a ele, como problemas sociais, falta de motivação e estímulo, entre outros fatores. Lozano e Rioboo (1998, apud Osti, 2012) destacam três fatores como os principais responsáveis pela DA, sendo eles: o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas (quanto a suas metodologias e organização).

Pensando também nas singularidades de cada pessoa, Smith e Strick (2012, p.27) levantam uma questão muito importante quando destacam que “[...] especialistas acreditam que alguns indivíduos desenvolvem dificuldades de aprendizagem porque partes de seus cérebros simplesmente amadurecem mais devagar que o habitual”. Além disso, não podemos deixar de considerar que cada ser humano é único e, principalmente no que diz respeito a aprendizagem, cada um apresentará um tempo para aprender.

Uma última questão é a diferença entre a dificuldade de aprendizagem e o distúrbio de aprendizagem. Segundo Osti (2012) a diferença é bem sutil; a autora destaca que o distúrbio se configura como um problema mais intensificado, uma patologia, tendo um comprometimento neurológico e orgânico maior. Já as dificuldades de aprendizagem “[...] se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo” (OSTI, 2012, p.50).

2.1 O processo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita

Sabendo que é direito de toda criança estar na escola e aprender o que é ensinado, documentos oficiais nacionais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), tentam organizar tais aprendizagens e descrevem quais as expectativas para cada ano escolar. No ano de 2012 o Ministério da Educação cria o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na tentativa de melhoria da educação, com uma formação continuada para os professores e disponibilização de materiais suficientes e de qualidade.

Como é ressaltado no manual de apresentação desse mesmo projeto – PNAIC – no ano de 2015, o objetivo com tais melhorias é que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano, ou seja, aos 8 anos. Nessa mesma direção, a

Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Ou seja, com base nos documentos e parâmetros nacionais, espera-se que a criança se alfabetize cada vez mais cedo.

No caderno da BNCC (BRASIL, 2018), é destacado o que a criança deverá aprender nos primeiros dois anos:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BNCC, BRASIL, 2018, p.87-88)

Ainda que os documentos mencionados e outros enfoquem a alfabetização até o 2º ou 3º ano, o número de crianças que são reprovadas no terceiro ano é crescente; como podemos ver, segundo o INEP, a taxa de reprovação de crianças do 3º ano – em 2017 – foi de 9,7%. Essa realidade se torna preocupante frente os próprios objetivos e pressupostos da educação. Se por um lado temos leis e documentos que garantem que é direito da criança e que ela deveria ser alfabetizada até, mais ou menos, 8 anos, por outro vemos um contexto que não corresponde com essas expectativas, uma vez que ainda temos muitas crianças reprovadas e a razão pode estar relacionada à aquisição da leitura e escrita que são os conteúdos essenciais para esta série escolar.

As hipóteses para tal fato são inúmeras. Porém, vamos nos esforçar para tentar entender as dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes são as vilãs do baixo desempenho, e analisar em quais ocasiões essas dificuldades aparecem. Como nosso foco é a alfabetização, teremos como enfoque principal as dificuldades de aprendizagem relacionadas com as habilidades de leitura e escrita.

Sabemos que aprender algo é complexo e demanda de habilidades funcionais biológicas e neurológicas. A alfabetização não fica longe disso; aprender a ler e a escrever demanda um processo. Esse processo ocorre através de fases, que andam

conforme o ritmo de cada criança e que necessitam de algumas capacidades, como traz Zorzi (2009):

1- O desenvolvimento de uma capacidade para segmentar palavras, partindo destas como um todo, passando pelas sílabas e chegando ao nível dos fonemas, identificando-os e gerando um conjunto; 2- Uma capacidade para compreender, ou constatar que as diferentes palavras constituem-se a partir da combinação de fonemas que compõe tal conjunto; 3- Compreender que, para cada fonema existe, no mínimo, uma letra para representá-lo. Isto significa aprender o valor sonoro das letras e estabilizar as correspondências fonemas-grafemas. Dessa forma, a um conjunto limitado de fonemas também corresponde um conjunto limitado de símbolos gráficos; 4- Compreender que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar sua estrutura sonora, identificar cada um dos fonemas componentes e atribuir a eles as letras correspondentes; 5- Compreender que, para ler, deve-se atribuir às letras os sons que elas representam, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras. (ZORZI, 2009, p.153)

Soares (2004) destaca que a alfabetização nunca está dissociada do letramento. A alfabetização é entendida “[...] como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p.16), e o letramento se resume no “[...] desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita [...]” (SOARES, 2004, p.14). Ou seja, o primeiro se constitui nas habilidades de saber ler e escrever e o segundo na compreensão do sistema de escrita e do uso correto dele.

Em concordância com Soares (2004), Osti (2015) ressalta novamente que a alfabetização e o letramento são indissociáveis e que implicam em vários métodos e formas de ensinar.

Aceitar essa assertiva implica pensar em metodologias de ensino que articulem a alfabetização e o letramento. Há de se buscar um equilíbrio entre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas e o processo de alfabetização. [...] (OSTI, 2015, p.88)

A alfabetização, como podemos perceber, envolve vários processos e habilidades a serem desenvolvidas, desde o reconhecimento de sons e grafias, até a relação desses para a junção de sílabas e de palavras. Antes disso, é necessário também compreender que a escrita é realizada apenas com letras e que os numerais não são utilizados. Zorzi (2009, p.154) complementa que “Graças a este

entendimento são gerados os mecanismos de leitura (letras transformam-se em sons) e os de escrita (sons transformam-se em letras)”.

Podemos considerar a leitura e a escrita como primordiais, uma vez que estas se configuram como habilidades básicas para a garantia da cidadania. Se não são garantidas tais habilidades para as crianças, fica difícil a inserção delas no mundo e as dificuldades em outras disciplinas, além das específicas em leitura e escrita, são prováveis de aparecer.

Aprender é um processo de construção de conhecimentos, aprendendo novos pensamentos ou ressignificando outros já internalizados. Gómez e Téran (2009, p.31) acreditam que “a aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo”. Porém, esse processo não está apenas ligado a questões cognitivas e neurológicas, podendo também estar relacionado a questões sociais, culturais, psicológicas e motoras.

Considerar as aprendizagens e o processo de alfabetização como uma necessidade e uma exigência cultural e social implica em um reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos. A partir do momento em que entramos em contato com o mundo e construímos relações, baseadas em interações, estamos – através de nossas experiências – construindo conhecimento e transformando nossas experiências em aprendizagens. Nesse sentido,

[...] a escola precisa pensar a alfabetização como um processo dinâmico. Deve ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso que não esteja relacionado com a vida real dos alunos. [...] (OSTI, 2015, p. 88)

Pensando no sistema complexo da aprendizagem e nas várias habilidades e capacidades que ele exige, não podemos considerar qualquer dificuldade uma dificuldade efetivamente de aprendizagem. Como já mencionado, cada criança tem seu tempo e nem sempre a aprendizagem ocorrerá de maneira natural e tranquila. Sempre teremos dificuldades em algumas coisas, mas isso faz parte de qualquer processo de aprendizagem, inclusive na alfabetização. Realizamos muitas conexões e processos durante o ato da leitura e escrita. Para uma criança que está em processo de alfabetização isso não é fácil e é mais complicado ainda para uma que possui dificuldade de aprendizagem.

Em uma sala de aula, cada criança tem sua própria história, que é carregada de experiências que trouxeram conhecimentos para cada um acerca do mundo e da sociedade em que vivem. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), está previsto que, quanto à diversidade:

[...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual [...]. (BRASIL, 1997, p. 63)

Além de todas essas especificidades, o respeito ao tempo do aluno deve ser primordial dentro das salas de aula, buscando garantir condições de aprendizagem a todos. Mas será que tem ocorrido o respeito às diferenças de ritmo das crianças em sala de aula? Os professores devem estar atentos para não duvidarem da capacidade da criança e atuarem como aqueles que auxiliam a criança no alcance de suas habilidades e não dificultam este processo.

Não são apenas fatores neurológicos ou biológicos que interferem na aprendizagem, mas também fatores sociais. Os estímulos oferecidos às crianças e o próprio ambiente, principalmente as relações construídas nele, também são determinantes nesse processo do desenvolvimento. Como trazem Smith e Strick (2012):

[...] Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. A ciência ainda não oferece muito em termos de tratamento médico, mas a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode fazer uma diferença impressionante no progresso educacional de uma criança. (SMITH e STRICK, 2012, p.20)

Rotta (2006, p.117) destaca que “[...] o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)”. Sabendo que os fatores extrínsecos são gerados pelo ambiente e esse é recheado de experiências – experiências essas que são essenciais para a aprendizagem – podemos considerar mais uma vez que esses estímulos gerados pelo próprio ambiente podem trazer um benefício no processo do desenvolvimento e da aprendizagem.

As relações traçadas dentro deste ambiente, seja no escolar ou no familiar, podem modificar o contato e a compreensão da criança com o conhecimento. Dessa

forma, se deve ter um olhar cuidadoso para o aluno. Muitas vezes as crianças são rotuladas com DA ou até mesmo um distúrbio ou transtorno sem a avaliação de profissionais especializados. É possível inferir, por meio das leituras realizadas, que falta um cuidado e uma atenção maior do professor para esses alunos, analisando quais são suas dificuldades pontualmente e observando de forma indireta se o aluno não está passando por problemas externos a escola que esteja atrapalhando no desempenho escolar. Ou ainda, como pontua Osti (2012), a criança pode apresentar dificuldade de aprendizagem por falta de adaptação à metodologia da escola ou por dificuldades nas relações estabelecidas na sala de aula, seja com o professor ou com os colegas.

Ainda falando dos estímulos do ambiente, os materiais e brinquedos que são disponibilizados para as crianças desde bebês e, inclusive, na educação infantil também influenciam na aprendizagem de forma indireta. Manusear determinados objetos e interagir com os recursos do ambiente pode intensificar o desenvolvimento de habilidades que são determinantes para a alfabetização. Smith e Strick (2012) explicam:

[...] as crianças que não têm acesso a materiais lúdicos, como brinquedos didáticos, lápis de cor, quebra-cabeças e tesouras podem ter o desenvolvimento das habilidades motoras finas e de coordenação olho-mão atrasados, mas, se tiverem uma oportunidade, alcançarão os demais nessas habilidades. (SMITH e STRICK, 2012, p.68)

Sabendo que é o professor que tem um maior contato com a criança no momento formal da aprendizagem, Osti (2012) pontua:

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p. 55-56)

À medida que o professor está habilitado para detectar as dificuldades de aprendizagem e possui um olhar atento e sensível a isso, é possível perceber e analisar os aspectos que envolvem essa criança, sejam escolares, familiares, sociais, emocionais. Caso ele haja com impulso, sem tomar cuidado, e tirar conclusões precipitadas, corre o risco da criança ser diagnosticada de maneira errada. Muitas vezes crianças chegam a consultas neurológicas diagnosticadas

erroneamente com algum tipo de transtorno (ROTTA, 2006). Para um diagnóstico certo e preciso,

[...] As equipes de avaliação normalmente usam entrevistas com os alunos, com os pais e com os professores, observação da criança no estudo e nas brincadeiras e análises dos registros escolares e médicos para avaliar tais preocupações. (SMITH e STRICK, 2012, pg. 93)

Visando ainda uma precisão nos diagnósticos, Rotta (2006) descreve que precisa-se considerar diversos fatores, dentre eles fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais. Além de perceber a dificuldade, a solicitação do encaminhamento para profissionais especializados e o contato com a família é de extrema importância, visto que as dificuldades necessitam ser avaliadas também por um olhar mais clínico e a parceria entre a escola e a família é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Gómes e Terán (2009) deixam claro que a responsabilidade da aprendizagem do aluno é compartilhada. Pais, alunos e professores devem estar trabalhando juntos visando uma educação de qualidade. Dessa forma, é inviável a culpabilização de uma das partes – ou da que ensina, ou da que aprende – visto que todos precisam se comprometer com as responsabilidades que cabe a cada um.

Quando se percebe a DA da criança, é comum o impulso por querer achar um culpado ou ainda surge o próprio sentimento de culpa. Smith e Strick (2012), na tentativa de confortar – principalmente os pais -, sinalizam que as DA ocorrem em qualquer tipo de família e que não são reflexos de estilos de vida, de inteligência, de capacidade de ser pai e mãe. Desse modo o autor frisa que não há necessidade de sentir vergonha de si mesmo ou da criança.

O papel dos pais, quando descobrem ou percebem a DA dos filhos, caminha para um instinto materno/paterno. Segundo Smith e Strick (2012),

Se o seu instinto está lhe dizendo que seu filho necessita de mais uma ajuda do que está recebendo em uma sala de aula típica, não espere para lidar com o problema. As pesquisas mostram consistentemente que as crianças com dificuldades se beneficiam da intervenção mais precoce possível [...] (SMITH e STRICK, 2012, p.83).

Já o papel da escola é voltado para o reconhecimento de sua função e uma contribuição mais eficaz para um melhor desempenho do aluno, revisando suas metodologias, dando respaldo para o trabalho do professor e orientando os pais, visando assim o desenvolvimento do aluno (OSTI, 2012).

O encaminhamento para profissionais especializados é necessário quando o professor e os pais, juntos, acreditam na possível dificuldade da criança. Com isso, além de um diagnóstico correto, se terá uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar trabalhando juntos e contribuindo para o entendimento da criança como um ser global, e não dividida em pequenas situações que serão analisadas de forma isolada (Rotta, 2006).

Por falta de atenção ou descuido de pais e professores, muitas vezes a descoberta das DA ocorre tardiamente. Por achar que é normal e que o aluno vai melhorar, prefere-se “esperar e ver” e acaba piorando uma dificuldade que talvez fosse superada com um esforço mínimo. Em relação a esse atraso na investigação, Smith e Strick (2012) trazem:

[...] o que tal prática significa na realidade é que as crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam enfrentar suas dificuldades durante anos antes de ser feito um esforço intensivo para se descobrir o melhor meio de ajudá-las. Infelizmente, quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem permanece não reconhecida, maior a probabilidade que os problemas de um aluno comecem a aumentar. (SMITH e STRICK, 2012, p.67)

Além de prolongar a descoberta e o diagnóstico da criança com dificuldade de aprendizagem, trazendo um prejuízo para o próprio desenvolvimento e para a reversão dessa dificuldade, essa demora prejudica também o psicológico e o emocional da criança. Smith e Strick (2012, p. 67) ressaltam que “A frustração e o constrangimento por causa do baixo desempenho começam a destruir a motivação e a autoconfiança da criança”. Tendo sua motivação destruída, apresentam uma baixa expectativa de realização pessoal, não persistem diante das tarefas escolares e desenvolvem também uma baixa estima de si próprio (SISTO e MARTINELLI, 2008).

Como colocam Smith e Strick (2012), “A perda de confiança e da autoestima talvez seja o “efeito colateral” mais comum de uma dificuldade de aprendizagem” (SMITH e STRICK, 2012, p.81). Desse modo, a criança se vê desmotivada e não encontra caminhos para melhorar seu desempenho. Os mesmos autores completam

dizendo que “Elas presumem que são “burras” porque não se saem bem na escola, e que não podem ser apreciadas porque não têm uma multidão de amigos (SISTO e MARTINELLI, 2012, p.81)”.

A grande problemática das DA na escola é que os profissionais da educação estão pouco sensibilizados e preparados para lidar com o “fracasso escolar”. Uma das justificativas é que a formação para esse tipo de situação é escassa e falta uma formação específica e contextualizada; outra hipótese é a dificuldade dos professores compreenderem que as diferenças fazem parte do processo de ensino-aprendizagem; por último trazemos a falta de estrutura para uma educação de qualidade, com recursos e materiais escassos, diversas obrigações e responsabilidades dos professores que, muitas vezes, acabam não tendo suporte físico, emocional e temporal para dar conta.

Formar professores, ainda mais professores que estejam preparados para situações diversas – como as DA – não é fácil. A conversa entre teoria e prática, ou seja, entre o que aprendemos na universidade ou na própria formação continuada e as práticas realizadas no contexto real, são de extrema importância nesse processo de formação. Nóvoa (2009) afirma que

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, não paginado)

Indo além dessa formação através da prática, não podemos desconsiderar a falta de estrutura e de boas condições para que o trabalho do professor aconteça da melhor maneira. Muitas vezes, uma boa formação não garante um bom trabalho, consequência essa da falta de recursos, materiais e valorização da prática do professor.

Na escola, as práticas do professor são bastante invisíveis. A autoridade escolar prescreve certamente horários e um programa; recomenda, com insistência, meios de ensino e medidas didácticas. Mas o professor tem vários graus de liberdade na organização quotidiana do trabalho na aula. Formalmente, deve apresentar trabalhos bem preparados e um diário da turma bem organizado. Mas estes são documentos que podem ter muito pouco a ver com a realidade. [...] (PERRENOUD, 1997, pg.68)

Dessa maneira, a organização escolar e a própria hierarquia do sistema e da rede de ensino influenciam muito nas práticas pedagógicas do professor. Assim, mais uma vez, a formação de professores, sendo a melhor possível, não vai dar conta de todas as exigências. Osti (2015) destaca que

Voltando a pensar sobre a questão da formação de professores, dentre as variáveis que a compõem, especialmente no caso do professor alfabetizador, podemos destacar a questão da autonomia e o contato com a pesquisa. Infelizmente, falta autonomia aos professores, principalmente porque muitos são obrigados a seguir diretrizes e programas estabelecidos pela direção ou mesmo pelas secretarias de educação. [...] (OSTI, 2015, pg.89)

Mas, independente dessas situações das quais os professores não tem controle, e na maioria das vezes nem a escola, é necessário que haja uma persistência e uma luta por parte de todos os envolvidos e comprometidos com a educação da criança. Atitude essa em busca de uma educação de qualidade e, principalmente em relação às DA, uma superação das dificuldades dos alunos. Como enfatiza Osti (2012),

Uma dificuldade não é uma doença, portanto, não pode ser entendida como determinante do insucesso do estudante, mas como um desafio que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções. (OSTI, 2012, p.60)

3 O CAMINHO PERCORRIDO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E O ESTUDO DOS ARTIGOS SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, pretende-se descrever como foi realizada a pesquisa bibliográfica e os resultados obtidos com ela. Inicialmente será relatado o delineamento da pesquisa; posteriormente traremos os artigos encontrados – de acordo com os objetivos da pesquisa – fazendo uma breve síntese de cada um; ao final, realizaremos uma análise quantitativa dos artigos encontrados.

Assumindo um caráter qualitativo, a pesquisa foi feita por meio de estudos bibliográficos. Segundo Gil (2002) esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Dessa forma, o levantamento bibliográfico foi direcionado ao banco de dados da Scielo – pelo conhecimento da plataforma e pela configuração dos trabalhos disponíveis –, onde foram selecionados artigos dos últimos 9 anos (de 2009 a 2017).

É importante ressaltar também que foram selecionados artigos que contemplam apenas as dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, visto que nosso foco foi analisar as DA na fase de alfabetização. Tudo foi planejado e organizado pensando que “(...) a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA e MIOTO, 2007, p.38).

Sendo o tema das Dificuldades de Aprendizagem um tema abrangente, tentamos – através do título e dos objetivos da pesquisa – focalizar as informações que queríamos, selecionar os dados que seriam importantes para, assim, filtrar os nossos resultados. Com essa intenção, a delimitação das palavras-chave foi a seguinte: dificuldade de aprendizagem, alfabetização, leitura e escrita.

Realizando o levantamento bibliográfico na base de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo) através das palavras-chave mencionadas acima, foram encontrados um total de 164 trabalhos – dentro do período da pesquisa que foi definido. Percebendo que a variação da palavra-chave “dificuldade de aprendizagem” no plural traria resultados diferentes, foi realizada uma nova busca,

na qual encontramos 316 trabalhos. Apesar de encontrar outros artigos, a maioria tratava de outros assuntos, totalmente distantes do que procurávamos.

Durante a pesquisa, boa parte dos resultados foi descartada visto que traziam contextos das DA fora da alfabetização; outros foram descartados visto que traziam realidades de outros países. De todos os trabalhos encontrados, selecionamos 19. Após leitura e fichamentos desses artigos, permaneceram apenas 11. Os artigos encontrados retratam a realidade das DA no que diz respeito aos três primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano), período destinado à alfabetização. Alguns desses compreendem crianças maiores, de todos os anos do fundamental I, devido às dificuldades de aprendizagem das mesmas quanto à alfabetização. Para isso, os trabalhos abordam diferentes fatores sobre as DA, desde as intervenções e os reforços escolares, até as concepções dos professores e dos próprios alunos sobre tais dificuldades.

A fim de uma melhor organização desta pesquisa, dividimos os artigos selecionados em quatro categorias, são elas: DA e as possíveis intervenções, DA e os fatores de risco, DA e os processos de aprendizagem e Representação de professores, profissionais da educação/saúde e alunos sobre as DA. A seguir serão apresentados os quadros e descrição dos trabalhos encontrados dentro de cada categoria que foi definida. A ordem dos mesmos, dentro das categorias, se dará a partir do ano de publicação. Tentaremos, nas considerações de cada artigo, destacar os objetivos, os participantes, os instrumentos utilizados e os principais resultados de cada um.

Quadro 1 – Categorias dos artigos selecionados sobre dificuldades de aprendizagem

Categorias	Número de trabalhos
DA e as possíveis intervenções	4
DA e os fatores de risco	2
DA e os processos de aprendizagem	2
Representação de professores, profissionais da educação/saúde e alunos sobre as DA	3
Total	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no Quadro 1, na primeira categoria – DA e as possíveis intervenções – temos quatro trabalhos. No primeiro deles, intitulado de “Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem”, Silva e Capellini (2011) objetivaram verificar a eficácia do programa de remediação fonológica em crianças de 2ª a 4ª séries que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Participaram dessa pesquisa 40 escolares, com faixa etária de 8 a 12 anos, que foram divididos em dois grupos. O Grupo 1 compreendia 20 crianças com dificuldades de aprendizagem e o Grupo 2 compreendia 20 crianças sem dificuldades.

Para analisar a eficácia do programa de remediação fonológica, foram aplicados o Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico e a prova de leitura oral e compreensão de textos em todos os alunos, tanto antes quanto depois da testagem que os alunos do Grupo 1 foram submetidos. Com esses instrumentos, pré e pós testagem, as autoras perceberam que depois do programa de remediação fonológica o Grupo 1 – que possuía dificuldades de aprendizagem – apresentou uma evolução no que diz respeito as habilidades de leitura, processamento auditivo e visual e velocidade de processamento. Dessa forma, concluíram que o programa de remediação fonológica foi eficaz para o desenvolvimento de algumas habilidades.

Na tentativa de discutir e entender o reforço escolar realizado nas escolas para crianças com dificuldade na aprendizagem de leitura e escrita, Zibetti, Pansini e Souza (2012) realizaram o trabalho “Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?”. Tendo como foco as escolas públicas de um município do interior de Rondônia – Rolim de Moura – 8 das 10 escolas da cidade participaram do estudo. Visando um estudo crítico da realidade investigada, foi realizado uma análise de documentos para entendimento da legislação e dos projetos pedagógicos de cada escola, entrevistas com alguns dos sujeitos envolvidos no projeto pedagógico – bem como coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e professoras – para conhecimento de suas opiniões e a observação participante, sendo esse o instrumento fundamental da pesquisa, que ajudou na compreensão de como se davam esses reforços nas escolas.

A pesquisa foi pensada devido ao alto índice de evasão e repetência – principalmente nos 3º anos por ser final de ciclo em algumas escolas – relacionado a dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Durante as observações, foram encontradas algumas adversidades que atrapalhavam a realização do reforço, bem como falta de professor, datas/festas comemorativas, greve dos professores, o próprio ambiente que era disponibilizado para as aulas, entre outros fatores que mostravam que, na prática, o reforço não era uma atividade priorizada pela escola. Além disso, foram citados também os comentários depreciativos das professoras para com os alunos com DA.

Como resultados da pesquisa, as autoras relatam a falta de compromisso da escola com o reforço e o despreparo das professoras e de toda equipe escolar para trabalhar com as DA. Junto a isso, comentam que os equívocos na compreensão das necessidades das crianças são muitos e na maioria das vezes, contribuem para que o fracasso escolar permaneça. Das oito escolas analisadas, apenas uma delas trouxe propostas diferentes e inovadoras, que contribuíam efetivamente na superação das DA dos alunos.

O terceiro artigo encontrado relacionado às possíveis intervenções foi o de Machado e Almeida (2014), o qual denominaram “O modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita”. Com esta pesquisa pretenderam verificar qual a eficiência do programa de intervenção baseado no modelo RTI (Modelo de Resposta à Intervenção). Esse modelo, intitulado de “Resposta à Intervenção”, é muito difundido nos Estados Unidos. Com ele avalia-se todos os alunos e aqueles que forem identificados como de risco, principalmente em leitura e escrita, são submetidos à um programa de intervenção, que varia em sua configuração conforme a necessidade da turma. Esse modelo de intervenção é uma maneira diferente de ajudar os alunos com DA.

Para a realização do estudo, participaram 14 escolares (sendo 10 meninos e 4 meninas) de salas de 3º e 4º anos de duas escolas públicas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. Tais alunos foram indicados pelas professoras com alguns critérios de inclusão e exclusão. Tendo os pais assinado um termo de consentimento, as crianças foram submetidas ao Teste de Desempenho Escolar

(TDE) para composição da amostra e as Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), realizadas em 3 momentos.

O programa de RTI teve duração de 1 ano e as avaliações foram realizadas no início do ano (pré-teste), no final do ano (pós-teste) e no meio do ano seguinte (seguimento) para a verificação do efeito da intervenção, que se deu em 3 níveis: Nível I – intervenções idênticas as realizadas pelas professoras na sala de aula; Nível II – as intervenções ocorreram com frequência de duas vezes por semana com escolares que não haviam progredido e se deram através de atividades mais específicas no contra turno; Nível III – intervenção realizada individualmente, quatro vezes na semana, com dois escolares que ainda não tinham atingido o critério de autonomia.

Os resultados apontam para uma melhora significativa dos alunos que apresentavam DA. As pontuações dos testes pós intervenção apresentam uma variação de avanço e uma mudança de categoria, comprovando estatisticamente essa melhora nas tarefas de leitura e escrita. Com isso, afirmaram também a eficácia do programa de RTI.

O último artigo dessa categoria é “Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção de uma amostra brasileira” de Almeida et al. (2016). Neste artigo, o objetivo dos autores foi, assim como o artigo anterior, colocar em prática o modelo RTI no contexto brasileiro. Participaram deste estudo 10 crianças, que recebiam a intervenção três vezes na semana, 40 minutos cada. Todas as atividades buscaram desenvolver nas crianças as habilidades relacionadas à leitura.

Buscando a eficácia de tal prática no contexto brasileiro, as professoras realizaram uma formação que priorizava a reestruturação didática das aulas e a camada 1, composta por 51 alunos, foi submetida à aplicação da RTI pelas professoras que correspondiam à uma instrução baseada na formação. Os alunos que não responderam à intervenção da camada 1 formaram a camada 2 (10 alunos). A camada 2 realizou provas de avaliação dos processos de leitura (PROLEC) e de Consciência fonológica (CONFIAS) antes e depois do período de intervenção. A intervenção se deu a partir de atividades táteis e sinestésicas com letras, atividades de consciência fonológica com consciência de palavra, rima, aliteração, consciência

silábica, identificação e consciência fonêmica, atividades de vocabulário e atividades de percepção, atenção e memória. Os resultados apontam que o modelo RTI pode ser um modelo adequado para o contexto brasileiro, auxiliando na avaliação e na intervenção das necessidades dos alunos.

Na segunda categoria – DA e os fatores de risco – temos dois trabalhos. Enricone e Salles (2011), com o artigo “Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças”, visaram analisar a relação entre fatores psicossociais e o desempenho em leitura e escrita a partir de comparação de entrevistas com 29 familiares de alunos de 2ª série do ensino fundamental. Os participantes foram divididos em 2 grupos, sendo o primeiro grupo formado por familiares de 15 crianças consideradas competentes em leitura e escrita e o segundo grupo formado por familiares de 14 alunos que possuíam dificuldade em leitura e escrita.

Os familiares dos dois grupos responderam a entrevista semiestruturada para que as pesquisadoras fizessem um estudo comparativo entre os alunos com dificuldades e os considerados competentes. Os resultados evidenciam que há relação entre as variáveis psicossociais e o desempenho em leitura e escrita e devem ser considerados na avaliação e compreensão das DA em leitura e escrita das crianças.

O outro artigo da categoria, de Zuanetti e Fukuda (2012), buscou analisar quais aspectos perinatais, cognitivos e sociais se configuram como fator de risco para DA em leitura, escrita e aritmética. Titulado “Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem”, as pesquisadoras contaram com a participação de 45 crianças, regularmente matriculadas no 2º ou 3º ano, para a realização da pesquisa. Os pais dessas responderam a um questionário sobre a gestação, o nascimento e o desenvolvimento, além de comentar sobre os aspectos sociais com as quais tiveram contato.

As crianças foram submetidas a procedimentos realizados por fonoaudióloga e individualmente. Os instrumentos utilizados foram: teste de desenvolvimento escolar (TDE), Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS), Subteste 5 de memória sequencial auditiva de testes Illinois de

habilidades psicolinguísticas (ITPA – subteste 5), Audiometria tonal limiar e Teste de dissílabos alternados e sobrepostos (SSW).

Analisando os resultados dos testes, as pesquisadoras perceberam que a dificuldade se concentra mais na escrita. As alterações de consciência fonológica e de memória fonológica estão associadas a dificuldade do desenvolvimento da linguagem escrita. Com a observação dos questionários, em comparação com os testes, concluiu-se também que quanto maior a escolaridade da mãe, menores são os riscos para a criança desenvolver DA. Fatores como peso baixo no nascimento, prematuridade, pequeno para idade gestacional, idade da mãe na gestação, sexo da criança, hábito de leitura e presença de otite na infância não foram considerados fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Na terceira categoria – DA e os processos de aprendizagem – temos dois artigos. Belintane (2010), com seu artigo “Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública”, buscou analisar a possibilidade de criar, ministrar e monitorar um programa de ensino nas séries iniciais que valorize a cultura oral dos alunos.

A pesquisa aconteceu em duas fases. Na primeira fase a função era diagnosticar 43 crianças que foram apontadas pela escola como alunos que não compreendiam o sistema de escrita alfabético (se encontravam nas fases “pré-silábica” e “silábica”) depois de três ou quatro anos de escolarização (tinham entre 9 e 13 anos). Para isso foi realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos, visando compreender as singularidades de cada um. Já na segunda fase, a pesquisadora acompanhou duas turmas de primeiras séries do ensino fundamental I (6 a 7 anos), ministrando, juntamente com seus dois professores, um programa de oralidade, leitura e escrita embasado nos resultados obtidos na primeira fase.

O projeto realizado teve um caráter multidisciplinar e almejou trabalhar com a heterogeneidade da sala de aula. Os resultados evidenciaram que há um confronto significativo entre a escrita e a oralidade, confronto esse que pode atrapalhar na cidadania desses alunos. Através desses resultados, o autor propõe um enlaçamento entre a cultura oral dos alunos e o letramento escolar, tendo como base a oralidade, a alfabetização e a leitura. Ainda na terceira categoria, Cardoso, Silva e Pereira (2013) publicam o artigo “Consciência fonológica e a memória de

trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização”. Com essa pesquisa buscaram averiguar as capacidades de consciência fonológica e memória de trabalho e analisar suas influências no processo de aprendizagem, principalmente na alfabetização, de crianças consideradas normais intelectualmente.

Como participantes da pesquisa tiveram 40 crianças de 2º e 3º anos (idade de 7 anos e 6 meses a 8 anos). Esses foram separados em dois grupos, de 20 cada, sendo que um grupo com dificuldade na alfabetização e o outro com um bom desempenho nesse processo. Todos os participantes passaram pelo teste RAVEN do quociente de inteligência, pela avaliação audiométrica, pelo teste de Consciência Fonológica – Instrumento de avaliação sequencial, pela prova escrita de ditado e pelo teste de memória de trabalho.

Em relação aos resultados dos testes, o grupo de crianças com dificuldades obteve média inferior em todos os instrumentos utilizados. Os resultados desse estudo confirmaram a relação entre a consciência fonológica e a memória de trabalho, uma vez que as operações de memória (representadas pela codificação, pelo armazenamento e pela recuperação da informação), auxiliam na realização de tarefas e atividades de consciência fonológica.

Na quarta e última categoria – Representação de professores, profissionais da educação/saúde e alunos sobre DA – temos 3 trabalhos. O primeiro, do ano de 2012, denominado de “Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem”, de Oliveira et al., objetivou verificar as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem. Dessa pesquisa participaram 16 professores (média de idade de 41 anos), que contribuíram respondendo uma entrevista semiestruturada. A entrevista respondida pelos professores continha questões referente às turmas, à identificação dos alunos com DA, às causas da DA e sobre como auxiliar esses alunos.

Os resultados obtidos com as entrevistas demonstraram que maior parte dos professores considerou as dificuldades de aprendizagem de origem cognitiva e julgou ser os familiares os maiores responsáveis pelas dificuldades, principalmente no que diz respeito a sua superação.

Osti e Brenelli (2013), com o artigo “Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem”, desejaram tomar conhecimento das percepções dos estudantes com DA sobre essas dificuldades e sobre o que elas representavam para seus professores. Essa pesquisa contou com a participação de 20 crianças (idade entre 10 e 14 anos) com desempenho insuficiente, de uma escola pública do interior de São Paulo. Para a realização da pesquisa, Osti e Brenelli (2013) utilizaram uma entrevista semiestruturada que continha 10 questões.

A análise das entrevistas evidenciou que os alunos acreditam que seus professores tem uma representação negativa sobre eles e que não acreditam nas capacidades e potencialidades dos mesmos. Com isso, se faz necessário ressignificar as relações sociais estabelecidas no contexto escolar, uma vez que elas têm uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem e na superação das DA.

O último artigo analisado foi de Cord et al. (2015), denominado “As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar”. Com este estudo os autores procuraram identificar quais eram as significações que alguns profissionais que atuavam no Programa Saúde na Escola (PSE), 5 da educação e 5 da saúde, tinham sobre as dificuldades de aprendizagem.

Os 10 profissionais responderam uma entrevista semiestruturada, as quais foram analisadas pelo método de análise temática. Com as entrevistas, Cord et al. identificaram que os entrevistados consideravam as dificuldades de aprendizagem como geradoras do fracasso escolar e ainda acreditavam que o PSE funcionava como um programa de medicalização dessas dificuldades. As causas das DA foram indicadas como decorrência de família pobre e/ou desestruturada, problemas do aluno ou ainda a/as escola/políticas públicas como co-produtoras das DA. Concluíram que é necessário superar a idealização do PSE como medicalização a essas dificuldades e uma instrumentalização dos profissionais para a compreensão das DA a partir de uma perspectiva ética e política.

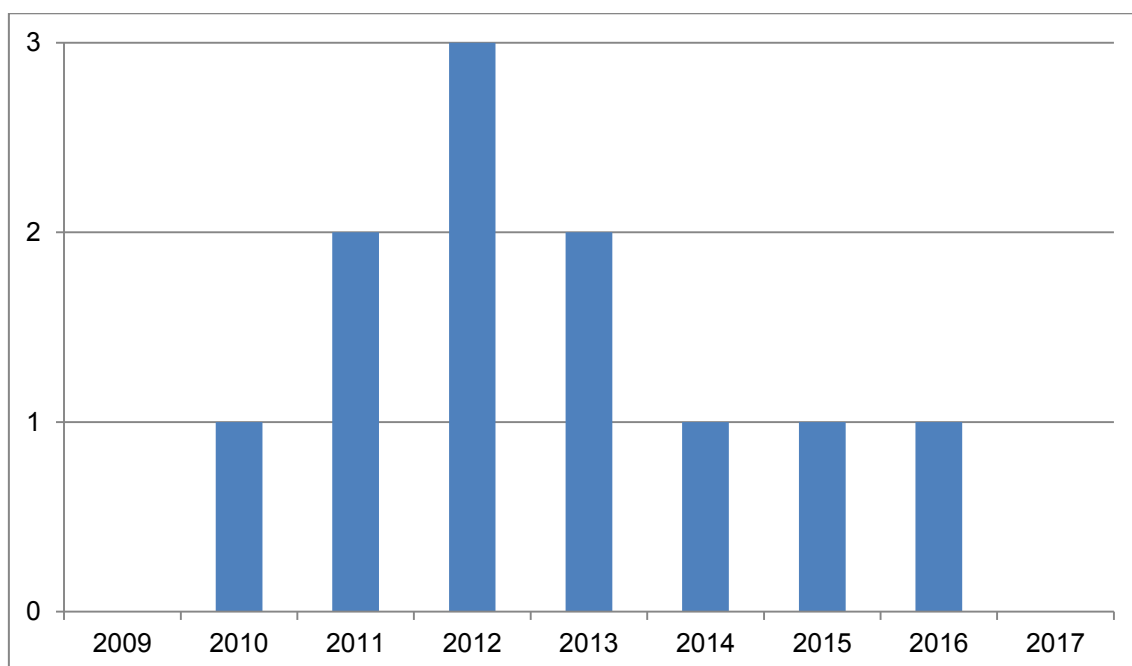
3.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico

Nesta parte do trabalho iremos descrever algumas considerações acerca da pesquisa bibliográfica, analisando os resultados encontrados no que diz respeito as seguintes categorias:

- a) ano de publicação;
- b) temática abordada pelos trabalhos;
- c) recursos metodológicos utilizados pelos artigos analisados;
- d) participantes da pesquisa;

De acordo com a primeira categoria, referente ao ano de publicação, lembramos que os artigos que selecionamos para a pesquisa foram publicados no período de 2009 a 2017. Abaixo, temos um gráfico para expor as publicações:

Gráfico 1 – Publicação de artigos sobre DA em leitura e escrita nos últimos 9 anos

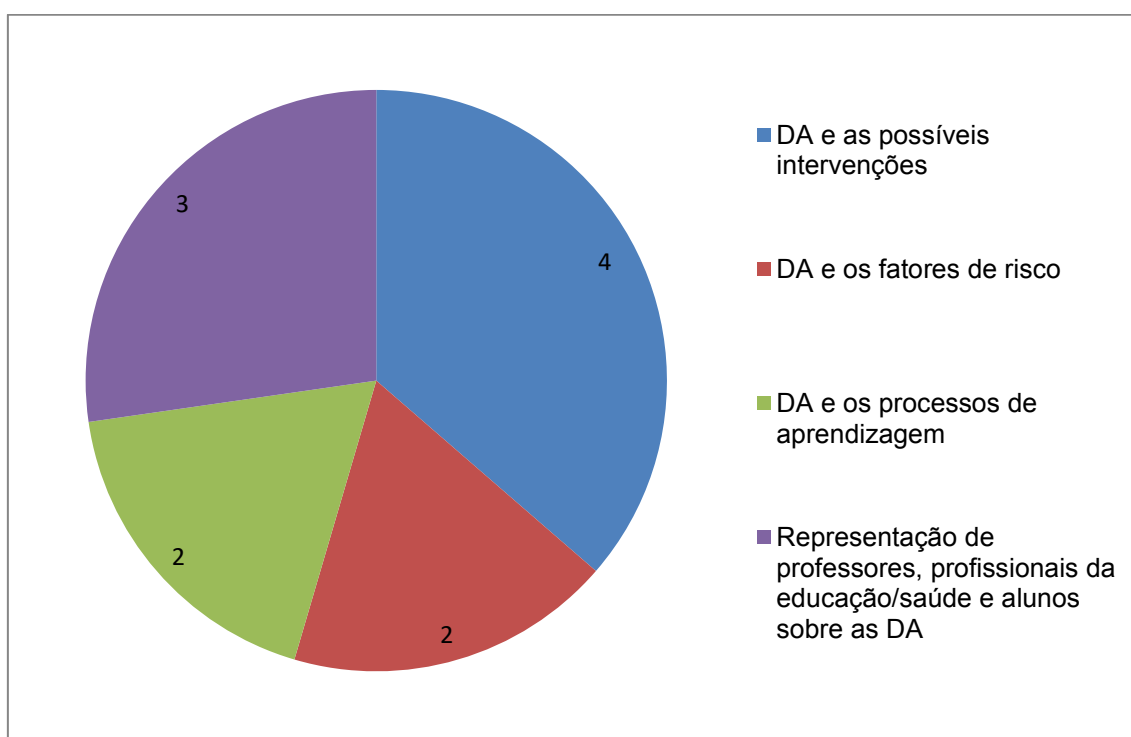


Fonte: Elaborado pela autora

Com o gráfico, pode-se observar que a maioria das publicações ocorreram entre os anos de 2011 e 2013 (representando 63,6% dos artigos selecionados). Os anos de 2011 e 2013 tiveram uma frequência de 2 artigos publicados; já o ano de 2012 – ano com o maior número de publicação – teve 3 artigos publicados. Nos anos de 2010 e de 2014 a 2016, vemos que foi encontrado um artigo por ano. Cada ano desses representando um artigo (9,1% dos trabalhos utilizados), totalizando 36,4% da pesquisa bibliográfica. Podemos perceber que não foram encontrados trabalhos relevantes nos anos de 2009 e 2017. Analisando os resultados encontrados, podemos perceber que as pesquisas relacionadas às dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita diminuíram com o passar dos anos. Foi no ano de 2012 que encontramos mais artigos relacionados com o tema, o que nos permite concluir que foi o ano que as pesquisas e descobertas das DA estavam em alta.

Outro fator que consideramos no trabalho foi a temática dos artigos, as quais separamos por categorias. Abaixo registramos através de um gráfico a contabilidade de cada categoria.

Gráfico 2 – Temáticas abordadas nos artigos referente à DA em leitura e escrita



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico acima, dividimos os 11 artigos encontrados em quatro categorias. A categoria que apresentou maior frequência dos artigos, 4, foi a “DA e as possíveis intervenções” (representando 36,4% dos trabalhos). A segunda categoria que apresentou mais trabalhos, em ordem decrescente, foi a “Representações de professores, profissionais da educação/saúde e alunos sobre as DA” (representando 27,3% dos artigos selecionados). As outras duas categorias, “DA e os fatores de risco” e “DA e os processos de aprendizagem”, contabilizaram dois artigos cada uma (traduzindo pra porcentagem, temos 18,15% dos trabalhos em cada uma das categorias descritas).

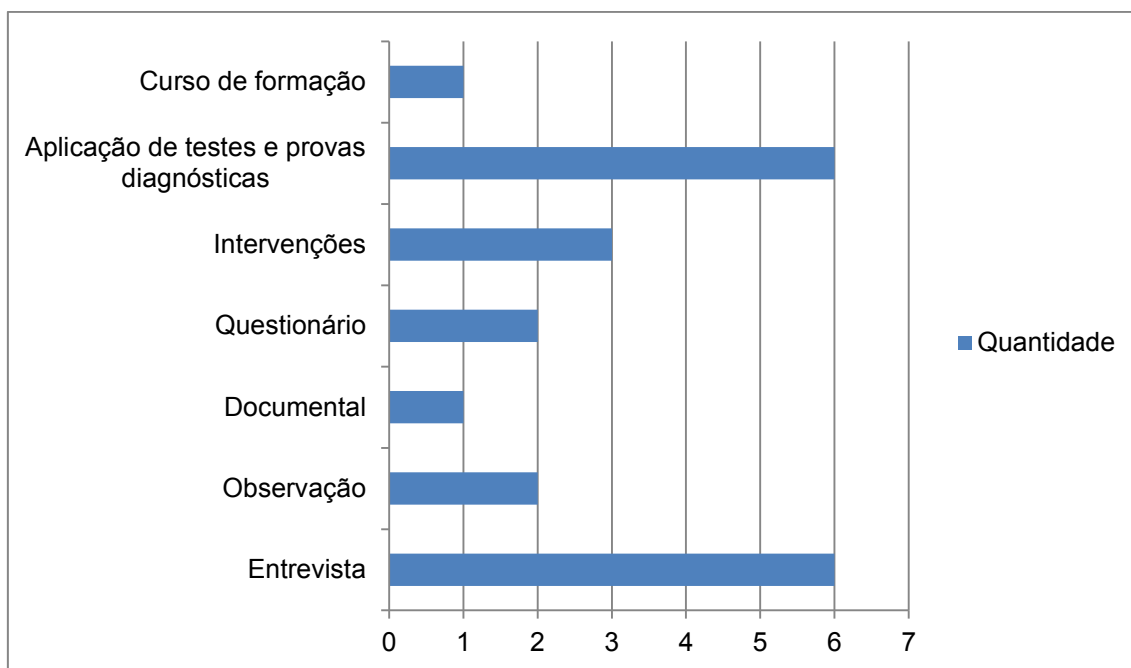
Pelos dados destacados acima, podemos concluir que foi encontrado um número maior de artigos que relacionavam as dificuldades de aprendizagem com possíveis intervenções. Dessa maneira, acreditamos que, mesmo que de forma mínima, tem acontecido uma considerável busca por intervenções que venham ajudar no controle, no entendimento, no combate e na superação de tais dificuldades.

Depois, com a segunda maior frequência, encontramos artigos que trouxeram a representação de vários envolvidos no processo de aprendizagem sobre as dificuldades de aprendizagem. Esse tipo de estudo, ao nosso ver, é de extrema importância, pois tais representações, seja de pais, professores, profissionais e/ou alunos influenciam diretamente no trabalho com essas dificuldades.

Por meio da pesquisa, como descrito também no gráfico anteriormente exposto, encontramos artigos que discutissem um pouco os fatores de risco e os processos de aprendizagem de crianças que apresentam DA. Não menos importante, trazem a tona fatores que as vezes deixamos de considerar quando trabalhamos, diariamente, com essas dificuldades em sala de aula.

Fizemos uma breve análise dos artigos quanto aos recursos metodológicos utilizados. Abaixo trazemos um gráfico que representa a quantificação dessa análise.

Gráfico 3 – Recursos metodológicos utilizados em pesquisas sobre DA em leitura e escrita

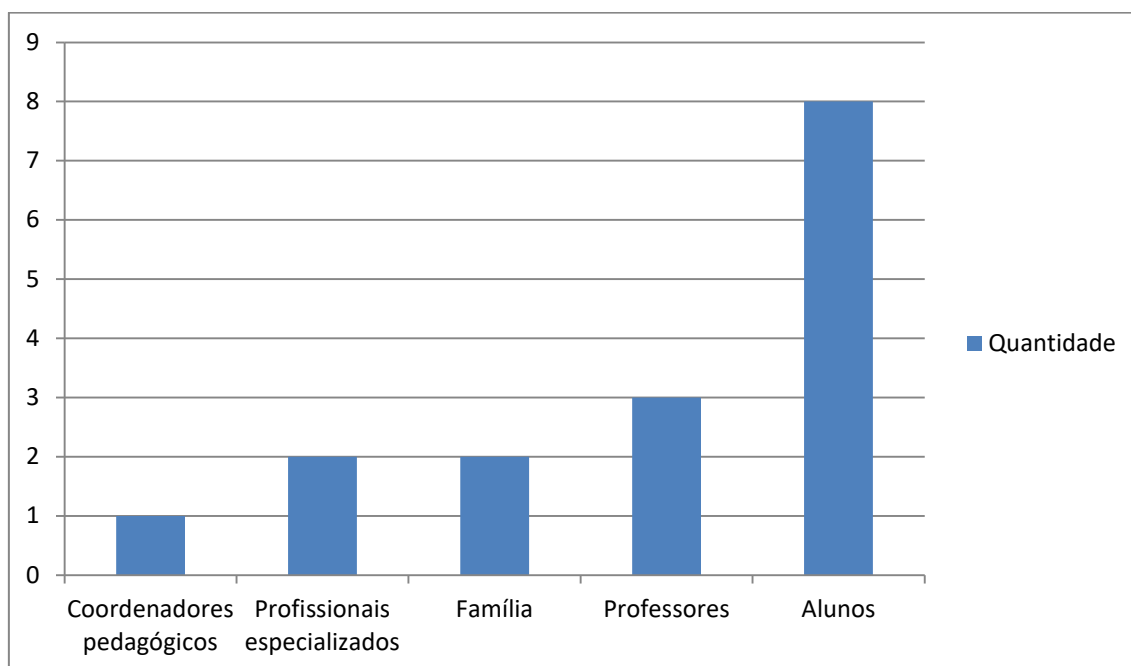


Fonte: Elaborado pela autora

Em um primeiro momento, se faz necessário justificar que a soma das quantidades apresenta um valor maior do que a quantidade dos artigos encontrados. Isso ocorre, pois a maioria dos trabalhos selecionados fez o uso de mais de um recurso metodológico.

Nota-se, com o gráfico acima, que a entrevista e a aplicação de testes e provas diagnósticas foram utilizadas pela maioria dos artigos. Os participantes da entrevista variaram entre os próprios alunos, os professores ou profissionais ligados à educação. Já os testes e provas diagnósticas foram aplicados exclusivamente nos alunos. Em quatro dos artigos selecionados foi utilizado algum programa de intervenção, como por exemplo o reforço escolar, a mudança de metodologia e/ou a consulta com profissionais especializados, também aplicado nas crianças, que ajudaram os pesquisadores no estudo das dificuldades de aprendizagem.

A análise documental e o curso de formação foram os dois recursos que menos apareceram nos trabalhos selecionados. Em poucos casos também foram utilizados questionários e a própria observação. Uma última comparação realizada foi em relação aos participantes que ajudaram nas pesquisas dos artigos selecionados. Adiante podemos observar a quantidade de artigos que contaram com a participação de cada grupo de participante.

Gráfico 4 – Grupos de participantes de pesquisas sobre DA em leitura e escrita

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como o gráfico anterior a esse, já destacamos que alguns artigos utilizaram mais de um participante, o que justifica a quantidade total ultrapassar o número de artigos selecionados para essa pesquisa. Em concordância com a análise que apresentamos anteriormente, o grupo dos alunos foi o que mais participou das pesquisas selecionadas. Isso se justifica por ser esses alunos que apresentam as DA. O segundo grupo que mais foi consultado nos artigos foi o dos professores. Acreditamos que isso se deva à ligação direta desses professores com os alunos.

A família, os profissionais especializados e os coordenadores pedagógicos foram os que menos participaram. Independente disso, acreditamos que esses grupos também são peças fundamentais quando falamos de dificuldade de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou entender o que constitui uma dificuldade de aprendizagem – em leitura e escrita – e como as pesquisas têm entendido essas dificuldades. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico, que compreendia artigos publicados na Scielo entre os anos de 2009 a 2017, a fim de analisar tal entendimento. Levando em consideração o resultado da pesquisa bibliográfica, percebemos que, por mais que as dificuldades de aprendizagem tenham tido grande abrangência nas escolas, poucos estudos têm sido realizados. E, além disso, muitos estudos sobre DA são realizados fora do período de alfabetização ou fora do contexto da realidade do Brasil.

Como vimos no decorrer da pesquisa, as dificuldades de aprendizagem, longe de ser uma patologia, podem afetar qualquer pessoa e possuem as mais diversas causas. Determinadas por fatores internos ou externos ao indivíduo, podem vir acompanhadas de outros transtornos ou distúrbios, mas nunca estabelecida apenas por eles. Pensar nas dificuldades de aprendizagem como consequência de fatores neurológicos e cognitivos é possível. Porém, através dos estudos e dos autores consultados, percebemos que há outros campos que podem ser determinantes no surgimento de uma DA. Questões sociais, que envolvem as próprias relações interpessoais e a relação com o ambiente e com a sociedade, e questões culturais estão, muitas vezes, diretamente ligadas às causas das dificuldades das crianças.

Por meio da análise quantitativa, notamos também que a maioria dos artigos (63,6%), relacionados com DA em leitura e escrita na alfabetização, foram publicados entre os anos de 2011 e 2013. É visível que a quantidade de artigos publicados, veio, ao longo dos anos, decaindo. Mas, pelos próprios estudos que analisamos e pelos próprios fatos descritos nos livros, há uma necessidade de maiores pesquisas nessa área.

Separamos os artigos em 4 categorias a fim de os agrupar pela temática. A categoria que obteve uma maior quantidade de artigos foi “DA e as possíveis intervenções”, seguida da categoria “Representação de professores, profissionais da educação/saúde e alunos sobre as DA”. Analisando o conteúdo encontrado na primeira categoria citada, percebemos que as intervenções – para crianças com DA

– variaram desde remediação fonológica até reforço escolar; foi utilizado também o modelo RTI (Resposta à intervenção), tendo como base intervenções metodológicas e uma espécie de reforço, visando o desenvolvimento de algumas habilidades, e, somado a isso, provas e testes para diagnósticos e avaliação da eficácia. Na segunda categoria que se destacou, tivemos a participação de vários grupos, mostrando a concepção de todos eles em relação as DA.

Com base nas outras categorias, que compreendem os outros artigos selecionados, percebemos que as questões que mais apareceram foram as relacionadas com fatores sociais e culturais. Mas, não se excluem os aspectos cognitivos e neurológicos, relacionados com a DA. Dessa forma, conseguimos confirmar nos artigos encontrados o que havíamos lido nos livros e textos sobre as dificuldades de aprendizagem. Longe de ser uma “doença” causada somente por fatores internos ao indivíduo, ficou claro que as questões sociais, culturais e as relações do sujeito com o meio e com a própria sociedade podem interferir consideravelmente no surgimento e na permanência da dificuldade de aprendizagem.

Os artigos, para entender melhor e estudar sobre as dificuldades em leitura e escrita, priorizaram realizar entrevistas ou aplicar testes e provas diagnósticas nos alunos. Dessa maneira, a maioria dos participantes das pesquisas foram os alunos, seguidos dos professores. Acreditamos que analisar o aluno na escola e seu próprio rendimento é importante. Mas, frente ao que vimos sobre as causas da DA, é de extrema necessidade a análise desse aluno fora do contexto escolar, dentro da comunidade em que vive, com as pessoas que mora, os hábitos que tem e que tipo de relações possui fora dos muros da escola.

Durante as leituras, percebemos que existem algumas intervenções, podendo ser internas ou externas à escola, que serve de instrumento para controle e/ou superação das DA. O reforço escolar, a mudança de metodologia e as consultas com profissionais especializados, bem como fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, foram algumas opções que apareceram. Sabendo que as dificuldades em leitura e escrita podem acarretar em dificuldades em outras áreas do conhecimento, consideramos uma emergência para o desenvolvimento de intervenções e propostas que venham combater tais dificuldades. Tais estratégias

precisam ser pensadas não apenas para eliminar as dificuldades na alfabetização, mas também ir de encontro as singularidades de cada aluno, visando relações melhores e condições de aprendizagem mais justas e com maior qualidade.

Escolhemos pesquisar sobre as dificuldades em leitura e escrita durante a alfabetização. Com isso, partimos do pressuposto de que as DA estão ligadas a diversos fatores que podem ou não estar ligados ao indivíduo. Vimos, através dos artigos, que as metodologias de ensino, a participação da família na vida escolar da criança, a relação do aluno com o professor e os colegas e a própria motivação que o aluno recebe, podem ser grandes causas das dificuldades.

Além disso, conseguimos compreender que os alunos com dificuldade de aprendizagem, na maioria das vezes, têm uma inteligência e uma capacidade neurológica normal. Dessa forma, podemos utilizar estratégias que estimulem esse aluno a querer aprender, o motive para alcançar seus objetivos e, o principal, faça ele acreditar que ele consegue.

Porém, a impressão que temos é que a escola não está criando mecanismos para trazer esses alunos de volta ao conhecimento. Em vista disso, torna-se importante a compreensão da realidade da sala de aula e, especialmente, da realidade de cada aluno. Tendo conhecimento disso, acreditamos que as escolas devem rever suas formas de concepção do sistema de ensino/aprendizagem, a fim de ver nas crianças um grande nível de potencialidade.

Claramente a pesquisa apresenta algumas limitações, uma vez que o assunto aqui abordado é amplo e complexo. Como trouxemos um pouco, há diferentes pontos de vista sobre o assunto, que se desdobram sobre diversas perspectivas. Trouxemos aqui uma pesquisa bibliográfica de um curto período (9 anos) e de uma única base de dados, por termos priorizado os artigos. Apesar de todos os artigos selecionados retratarem a mesma temática, a forma de abordagem foi única em cada um. Somado a isso, as realidades política, social e cultural eram diferentes em cada contexto, trazendo situações específicas de cada local.

Arriscamos aqui afirmar que é necessário investir mais em pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem, os contratempos do processo de alfabetização e as intervenções que podem ajudar no processo de superação. Deste modo,

compreenderíamos melhor alguns problemas do cenário atual do Brasil, relacionados à educação, e melhorariamos a formação dos professores, os instrumentos de intervenção e as metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.P. et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.66, p.611-630, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300611&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 4 jul. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Capítulo 1 e 2.p. 19-51.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Escolar: Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação**. Brasília. MEC/SEB, 2015. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CARDOSO, A. M. S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 110-114, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200004>. Acesso em 4 jul. 2018.

CORD, D. et al. As significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n.1, p. 40-53, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000100040&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá. v. 15, n. 2, p. 199-210, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200002&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. [S.l.]: Cultural, 2009.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10, p. 37-45, 2007.

MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A. O Modelo RTI – Resposta à Intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006>. Acesso em: 4 jul. 2018.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista da Educação**, Lisboa, n. 350, 2009. Não paginado. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

OLIVEIRA et al. Leitura e Desempenho Escolar em Alunos do Ensino fundamental. In: _____. (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.149-163.

OLIVEIRA et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 18, n. 1, p. 99-112, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100007&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

OSTI, A. Formação de professores alfabetizadores. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso. 2015. p. 85-99.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 417- 426, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2018.

PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 55-69.

ROTTA, N.T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N.T. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.113-123.

SILVA, A. P. C; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n.1, p. 13- 20, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000100006&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.

SISTO, F.F.; MARTINELLI, S.C. (org.) **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 2ª Ed. rev. São Paulo: Vetor, 2008.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z**; guia completo para educadores e pais. Ed.rev.ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minhas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ZIBETTI, M. L. T.; PASSINI, F.; SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p.237- 246, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200006&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.

ZORZI, J. L. A Alfabetização: uma proposta para ensinar Crianças com Dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-193.

ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. H. Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1047-1056, dez. 2012. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000600005&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2018.