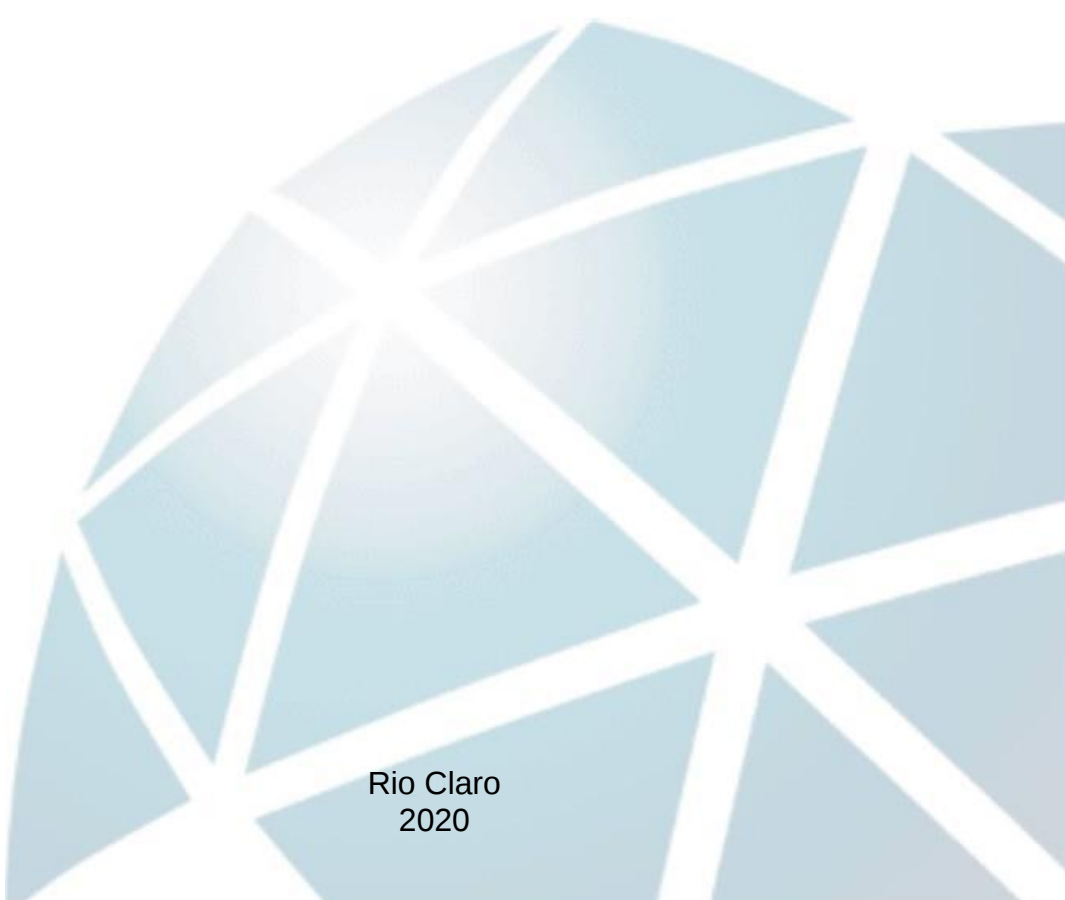

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ COLPANI MADEIRA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA
LINGUAGEM ESCRITA**



Rio Claro
2020

BEATRIZ COLPANI MADEIRA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM ESCRITA

Orientador: 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
2020

M181d Madeira, Beatriz Colpani
Dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita / Beatriz Colpani Madeira. -- Rio Claro, 2020
50 f. : il.

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

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 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 à Deus, que me deu suporte ao longo de toda a graduação e iluminou meus pensamentos frente à escrita deste trabalho.

Agradeço a minha família, especialmente à minha mãe e minha irmã, que sempre me dão forças e apoio, que embarcaram nesta jornada e estiveram comigo em todos os momentos dela. Obrigada por sempre acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Um agradecimento especial aos meus sobrinhos: Mariana, Marco Antonio, Manuela e Marcela, que apesar de estarem longe fisicamente, sempre me alegravam e enchiam o meu coração de amor sempre que precisava.

Agradeço a minha avó Maria de Lourdes, que mesmo não estando mais presente entre nós, sempre me apoiou e me incentivou. E continua sendo luz no meu caminho.

Ao Caíque, meu companheiro durante boa parte deste caminho, que me ajudou nos momentos mais difíceis, por sempre me fazer acreditar que sou capaz, por vibrar com minhas conquistas e estar ao meu lado.

As minhas amigas, por serem minha família quando a de sangue estava longe, obrigada por todos os momentos compartilhados, desde os mais angustiantes aos mais felizes.

A todos os professores que já cruzaram com meu caminho, que com certeza contribuíram para a minha formação, e se estou me formando pedagoga, eles me inspiraram!

A minha querida orientadora Andréia, pela confiança depositada e por ter aceitado orientar este trabalho, por sempre estar presente quando precisei mesmo diante de momentos tão difíceis em 2020 e pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Meu eterno obrigada!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” Paulo Freire (1979)

RESUMO

O domínio das habilidades de escrita e de leitura são as bases para viver uma vida plena em sociedade, e se caracterizam como um fator de extrema importância para outros aprendizados que virão durante a vida escolar. Considerando que as dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita são recorrentes nas salas de aula do Ensino Fundamental I, e há ainda impasses para com a temática, o presente trabalho, de natureza qualitativa e exploratória, buscou através de uma revisão bibliográfica conhecer as definições das dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita e entender como elas se manifestam nas crianças em idade escolar, sobretudo no período de alfabetização. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos no banco de dados da Scielo, entre os anos de 2010 a 2020. Entende-se que esta pesquisa buscou olhar para as necessidades e especificidades dos alunos que se caracterizam com dificuldades de aprendizagem na escrita, e possibilita uma reflexão sobre as estratégias e recursos para a superação das mesmas, buscando o desenvolvimento integral destas crianças.

Palavras chaves: Dificuldades de aprendizagem. Escrita. Alfabetização.

ABSTRACT

Mastering writing and reading skills are the foundations for living a full life in society, and are characterized as a factor of utmost importance for other learnings that will come during school life. Considering that the learning difficulties in written language are recurrent in the classrooms of Elementary School I, and there are still impasses with the theme, the present work, of a qualitative and exploratory nature, sought through a bibliographic review to know the definitions of learning difficulties in written language and understand how they manifest themselves in school-age children, especially during the literacy period. In this regard, a bibliographic survey of articles was carried out in the Scielo's database, between 2010 and 2020. It is understood that this research sought to look at the needs and specificities of students who are characterized with learning difficulties in writing, and enables a reflection on the strategies and resources for overcoming them, seeking the integral development of these children.

Keywords: Learning difficulties. Writing. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Categorias e quantidade de artigos sobre dificuldades de aprendizagem na escrita.....	30
Gráfico 1 – Quantidade de artigos publicados sobre DA na escrita entre 2010 e 2020	35
Gráfico 2 – Temática abordada nos artigos em relação com as D.A. na escrita.....	36
Gráfico 3 – Frequência de uso dos recursos metodológicos em pesquisas sobre D.A. na escrita.....	38
Gráfico 4 – Participantes das pesquisas estudadas sobre D.A. na escrita.....	39
Gráfico 5 – Relação entre número de participantes das pesquisas e quantidade de artigos.	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CONFIAS	Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial
DA.....	Dificuldade de aprendizagem
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAES.....	Protocolo para análise de elaboração escrita
PNC.....	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PROHFON.	Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas
SCIELO.	Scientific Electronic Library Online
TDE	Teste de desempenho escolar
TDAH	Déficit de Atenção Hiperatividade
QI	Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. BUSCANDO DEFINIR O QUE SÃO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA.....	13
2.1 Alfabetização no contexto das Dificuldades de Aprendizagem	17
2.2 Como os professores alfabetizadores podem ajudar as crianças com D.A?.....	22
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
4. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA.....	31
4.1 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

A escrita é considerada um ato social e uma das maiores invenções da humanidade. O fluxo de informações e os diferentes meios de comunicação que estão disponíveis durante os dias de hoje, só são possíveis de acontecer, por que, ao longo dos anos a escrita evoluiu e se desenvolveu. “Bernal (apud Coulmas, 1989) denomina a escrita como “o maior invento manual-intelectual criado pelo homem.” (TEBEROSKY, 1995, p. 20).

Não conseguimos afirmar onde a escrita surgiu, mas sabemos que ela surgiu em diversos lugares do mundo. Os primeiros registros de escrita são registros ideográficos. Ao longo do tempo, esta escrita, que acontecia por meio de desenhos se desenvolveu e se tornou uma mistura de escrita ideográfica e fonográfica, isto é, os desenhos representavam as falas. Por exemplo: a palavra soldado, desenhava-se um sol e um dado. (COHEN, 2017). Os primeiros registros da criação de um alfabeto, são por volta do ano 1000 a.C, na região da Fenícia, mas estudos mostram que somente em 1500 a.C. ele se consolidou. Sendo assim, a escrita ganhou mais sentido e passou a ser considerada alfabética, tal como conhecemos hoje.

Desde o princípio, com a escrita, o homem conseguia fazer registros e se comunicar “O propósito com o qual o homem usou as marcas gráficas foi inicialmente para registrar e comunicar.” (TEBEROSKY, 1995, p. 21). Em muitas situações, o avanço do comércio dependia do avanço da escrita. Porém, o que acontecia era que muitas vezes somente as pessoas mais letradas tinham acesso à escrita. “O exercício da escrita era confiado a numerosos escribas, que gozavam de uma posição social bastante elevada; devia conhecê-la também, pelo menos uma parte da classe alta.” (COHEN, 2017, p.142)

Segundo Manacorda (1992), os primeiros registros de um povo que utilizou a escrita como uma ação pedagógica democrática foi a sociedade grega antiga, onde iniciou-se a escola do alfabeto – ou escola da escrita – no começo no século V a.C.

Na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos. [...] Surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*, que certamente não tem a autoridade do

escriba, mas exerce uma importante função social. (MANACORDA, 1992, p. 48-49)

Já no Brasil, os primeiros registros de uma ação pedagógica envolvendo a escrita são datados por volta de 1586, com o *Ratio Studiorum*, “com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passou pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência” (TRAGTENBERG, 1978). Mas, foi somente no século XIX, com “o desenvolvimento do capitalismo, levaram à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar.” (TRAGTENBERG, p. 184, 1978).

Se nos questionarmos se realmente existiu essa universalização do ler, escrever e contar, infelizmente chegamos a reflexões negativas. No nosso país, o número de pessoas que abandonam a escola no Brasil hoje é enorme – a taxa de abandono escolar em 2018, de acordo com o INEP, foi de 9,2% - assim como o número de pessoas analfabetas. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2019, houve um percentual de 6,6% de brasileiros com 15 anos ou mais considerados analfabetos, e por analfabetismo entende-se “pessoas de determinada faixa etária que não sabe ler e escrever um recado ou um bilhete simples no idioma que conhece no total de pessoas dessa mesma faixa etária” (IBGE, 2019). Por tanto,

[...] de que modo enfrentar o problema da miséria e do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, por exemplo? (BUFFA, p. 13, 1990)

Sabemos que no Brasil existem diversos problemas relacionados à educação e muitos deles acontecem pelas dificuldades na prática do ensino da leitura e da escrita. Para Ferreiro (1995) a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. Muitas destas dificuldades no ensino acabam sendo perpetuadas por escolas que não atualizam seus planejamentos e não compreendem as necessidades de seus alunos. Ao deixar as necessidades dos alunos de lado, há uma grande chance desses desenvolverem dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, por não terem suas necessidades atendidas. Ao desenvolverem dificuldades na leitura e escrita, as crianças acabam sendo prejudicadas não só na

escola, mas também no meio social em que vivem, já que a leitura e a escrita são atividades essenciais para viver em sociedade, principalmente se considerarmos o mundo globalizado em que vivemos, onde há um constante fluxos de informações diários. “Ler e escrever são atos sociais significativos.” (ZORZI, p. 11, 2003)

O aprendizado da leitura e da escrita ocorre por meio do processo de alfabetização, que acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ferreira afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999, p.47). Isto é, a alfabetização é um processo, no qual o aluno se desenvolve e se apropria do sistema de escrita, que no caso da língua portuguesa, é um sistema de escrita alfabético. Para Soares “A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica [...]” (SOARES, p. 11, 2004).

E com qual idade as crianças deveriam se alfabetizar? O processo de alfabetização formal inicia-se no 1º ano do Ensino Fundamental, e segundo a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE – 13.005/2014), as crianças devem ser alfabetizadas no máximo até o final do 3º ano, e pode-se dizer também que são nesses anos que as crianças aprendem a escrita e solidificam a linguagem. Mas, sabemos que muitas vezes isso não acontece e os alunos saem do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. Geralmente isso acontece por que ao longo deste processo, ele pode ter adquirido alguma dificuldade de aprendizagem (D.A).

As dificuldades de aprendizagem podem se caracterizar diante de diversos fatores, tais como psicológicos, neurológicos, fisiológicos e sociais, e elas podem ser consideradas um conjunto de elementos externos, como medos, inseguranças, questões sociais ou culturais, ou internos, como transtornos ou déficits. Com isto em vista, o objetivo desta pesquisa é conhecer e compreender as definições das dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, entender como elas se manifestam em crianças em idade escolar e averiguar como essas crianças são percebidas na escola, além de sistematizar os estudos bibliográficos sobre as D.A na escrita e identificar na bibliografia como elas são definidas. Dada a importância deste tema, a questão problemática inicial a ser respondida é “Como as dificuldades de aprendizagem estão definidas na literatura acadêmica?”.

Ao realizar estágios durante a minha graduação, tanto o obrigatório quanto o não obrigatório, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pude perceber que as temáticas relacionadas às D.A são rotineiras no cotidiano das escolas. Pude enxergar também que é geralmente nesta faixa etária que as dificuldades de aprendizagem começam à aparecer, e muitas delas são ligadas ao processo de alfabetização. Com essas experiências nas escolas, despertou o meu interesse em estudar este tema, que é tão presente no dia a dia escolar e nas práticas de ensino do professor. Com esta pesquisa então, procurarei responder as minhas questões pessoais e também ajudar outros pedagogos e demais profissionais que atuam na escola, e que buscam compreender as dificuldades de aprendizagem na escrita.

O presente trabalho está estruturado em três seções – além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata da apresentação da temática, buscando definir as dificuldades de aprendizagem na escrita e como elas são apresentadas pelos autores estudados, que abordam diferentes perspectivas. Além disso, dentro desta seção há dois subcapítulos que tratam das DA no contexto da alfabetização, direcionando como os professores alfabetizadores podem orientar estas crianças e ajuda-las a superar as dificuldades que surgem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda seção trata sobre o percurso metodológico percorrido para a realização da pesquisa, nesse capítulo é apresentado o tipo de pesquisa, os métodos utilizados e o procedimento de análise dos dados. Na terceira seção são apresentados os resultados obtidos após o estudo dos artigos encontrados a partir do levantamento bibliográfico, buscando ressaltar os principais aspectos de cada pesquisa realizando de um breve resumo de cada uma. Em forma de subcapítulo, houve a apresentação de uma análise quantitativa seguindo algumas categorias, como forma de explicitar os pontos principais e as possíveis relações entre cada artigo. Apresento as referências que embasaram este texto no final do trabalho.

2. BUSCANDO DEFINIR O QUE SÃO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

As chamadas dificuldades de aprendizagem estão presentes no cotidiano das escolas e tornou-se objeto de estudo de muitos autores que buscam entender e compreender como elas se manifestam e como afetam a vida das crianças. Como diversos autores (Smith e Strick, 2007; Zorzi, 2003 e 2008; Zucoloto e Sisto, 2002) trabalham em torno desta temática, acaba ocorrendo uma multiplicidade de conceitos que podem aparecer em diversos contextos e trazer diferentes definições.

Apesar de interessar primordialmente os profissionais da área da educação, outros profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e até médicos também se dispõem em entender as demandas acerca deste tema, mas, nem sempre foi assim.

Em sua pesquisa, Osti (2010), revela que o psicólogo Samuel Kirk foi considerado o “pai” das dificuldades de aprendizagem por perceber que algumas crianças que não tinham nenhuma deficiência – auditiva, visual, motora, entre outras – mas possuíam muitas dificuldades na hora de aprender, e por este motivo, entendeu que havia a necessidade de especializações educacionais necessárias para facilitar a aprendizagem destes. Neste contexto, segundo Correia (2007):

O termo DA começou a ser usado frequentemente no início dos anos 60 para descrever uma série de discapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Samuel Kirk é o seu mentor [...]. (CORREIA, 2007, p. 157)

Portanto, o termo “dificuldades de aprendizagem” (D.A.), deixou de ser estritamente voltado para a área médica e passou a ser também foco de estudos da área educacional.

[...] Em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem. Assim o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção memória, raciocínio,

entre outros, ou se manifestarem concomitantemente a eles.
(BARTHOLOMEU, SISTO e RUEDA, 2006, p. 139-140)

Para Smith e Strick (2007), “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.” (SMITH e STRICK, 2007, p.15), considerando então que há muitos fatores e variáveis para a causa das D.A., influenciados inclusive pelo ambiente doméstico e escolar, como apontam Smith e Strick (2007). Continuando com a intenção de definir o que são as dificuldades de aprendizagem, Campos (1997) define que essas referem-se a alguma desordem na aprendizagem geral da criança e provém de fatores reversíveis que normalmente não têm causas orgânicas (apud STEFANINI e CRUZ, 2006). Podem se caracterizar diante de fatores, tais como psicológicos, fisiológicos, neurológicos ou até mesmo desencadeados pelo ambiente em que o indivíduo vive. Para Zorzi (2008) “as causas podem ser externos a criança, tendo sua origem em fatores ambientais, a falta de oportunidades, propostas de ensino pouco eficientes, restrições socioeconômicas.” (ZORZI, 2008, p. 7)

De acordo com Smith e Strick (2007, p. 21), os fatores biológicos que podem contribuir para o desenvolvimento de D.A são lesão cerebral, alterações ou erros no desenvolvimento cerebral – durante a gestação, especialmente do 5º ao 7º mês, ou falhas nas conexões neurais durante a primeira infância –, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. Para as autoras, também há fatores sociais que influenciam no desenvolvimento de alunos com D.A., como o ambiente doméstico. “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.” (SMITH e STRICK, 2007, p. 20), como por exemplo, famílias que brigam muito, ou que passam por problemas financeiros, crianças que assistem muita televisão ou ficam durante muito tempo usando aparelhos celulares, ou quando há falta de higiene e/ou alimentação, entre outros. Ao buscar as causas e motivos que levaram ao desenvolvimento das D.A., pode ocorrer uma combinação desses fatores.

Segundo Sánchez (2004, apud Osti, 2010) “as dificuldades de aprendizagem configuram uma entidade distinta, heterogênea, podendo acontecer ao longo da vida das pessoas.”, diferentemente de distúrbios, que, de acordo com Zorzi (2003)

caracterizam-se como alterações em processos psicológicos que dificultam no desenvolvimento de habilidades para ler, escrever e realizar cálculos matemáticos.

Correia (2007), que realizou uma análise das definições da D.A. existentes em Portugal, também compreendeu que elas podem se manifestar na escrita, fala, leitura e área da matemática, e “[...] dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações.” (CORREIA, 2005, apud Correia, 2007)

Zucoloto e Sisto (2002) apontam uma dificuldade em definir realmente o que são as D.A. “não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como e por que ela se manifesta. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las” (ZUCOLOTO e SISTO, 2002, p. 156). Seguindo esta linha de pensamento, Fonseca (1995) aponta que

Um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemática. [...] presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção no sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. (FONSECA, 1995, p. 71).

Rolfen e Martinez (2008) elucidam como dificuldades de aprendizagem as diferenças observadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem entre o que a criança deveria aprender e o que realmente ela aprende. Neste sentido, podemos observar que algumas crianças têm as suas D.A. percebidas na escola, pelo professor em sala de aula, nos momentos de significativa aprendizagem. Muitas dessas percepções acontecem no momento da alfabetização, sendo ela um processo amplo, tornando-se ainda mais complexo se pensado concomitante com as D.A.

Em sua tese de doutorado, Osti (2010) aponta uma definição de D.A. bastante ampla e explicativa sobre como elas se manifestam, em quais pessoas, e quais áreas e possíveis fatores determinantes.

[...] a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos. Manifestam-se

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. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar. (OSTI, 2010, p. 55)

Em outro trabalho, Osti e Brenelli (2013) também afirmam que as D.A. podem se desenvolver frente à diversos fatores, considerando aspectos ambientais e também comportamentais.

[...] a dificuldade configura um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia e a relação professor x aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela. Uma dificuldade não é uma doença, portanto, não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor analisar suas representações. (OSTI e BRENELLI, 2013, p. 422)

Um dos tipos de D.A. que existe e atinge as crianças, é a dificuldade em escrita, onde a criança tende a apresentar alterações ao longo do processo de escrita das palavras. Cunha, Brito e Silva (2003) explicam

A dificuldade de aprendizagem em escrita está, justamente, relacionada ao escrever as palavras deficientemente. Isso significa que os alunos podem reconhecer uma palavra e repetir seus sons, mas não corresponder os diferentes sons às diferentes grafias ou um mesmo som a uma mesma grafia. (CUNHA, BRITO e SILVA, p. 156, 2003)

No entanto, no que se diz respeito as D.A. em escrita, Zucoloto e Sisto (2002), apontam que elas podem se manifestar em áreas distintas e diversas. “As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolos, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros.” (ZUCOLOTO e SISTO, 2002, p. 157).

Zuanetti e Fukuda (2012), consideram que sobre a aprendizagem da escrita “é o objetivo dos gestores de educação e de diversas ciências da área de saúde tentar compreender como ocorre o desenvolvimento desta habilidade e auxiliar crianças com dificuldades escolares a superá-las.” (ZUANETTI e FUKUDA, p. 1048, 2012). Neste sentido, a aprendizagem e aquisição da linguagem escrita – e da leitura – em crianças com idade escolar pode ser colocada como papel e objetivo primordial das escolas, pois configuram aprendizados essenciais para a vida em sociedade, isso porque “a linguagem tem uma posição central dentro da educação.” (ZORZI, 2003, p. 24)

Além disso, para Zuanetti et al (2016) ela também pode se caracterizar como dificuldades de organização espacial no momento da escrita, como por exemplo, escrever no meio da folha ou fora das linhas, dificuldades em compreender as sílabas complexas e as relações entre fonema e grafema, apresentam pouco repertório ao produzir textos, e por este motivo, acabam produzindo textos que apresentam baixo nível de coerência.

2.1 Alfabetização no contexto das Dificuldades de Aprendizagem

Para Stefanini e Cruz (2006), a compreensão do que são as dificuldades de aprendizagem corresponde ao que entende-se por aprendizagem. “A visão da aprendizagem como produto conduz a ação pedagógica de uma maneira diferente da visão da aprendizagem como processo.” (STEFANINI e CRUZ, p. 68, 2006). Para Zorzi (2003), a aprendizagem da linguagem escrita é uma herança cultural. Osti e Brenelli (2013) apontam que os processos de ensino e aprendizagem se configuram como uma condição de comunicação, em que professores e alunos atuam como coparticipantes. Ao considerar a aprendizagem como processo, duas grandes teorias que fundamentam essa compreensão são comentadas, a teoria piagetiana e a teoria vygotskyana.

A teoria piagetiana, elaborada por Jean Piaget (1896-1980), propõe uma teoria do conhecimento baseada na biologia e na filosofia. “O elo que Piaget encontrou entre a filosofia e a biologia foi a psicologia do desenvolvimento.” (FONTANA, 1997, p. 44). Esta teoria considera que a aprendizagem se constrói através da interação e da ação da criança com o meio. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança começa a conhecer o objeto assimilando-o a seus

esquemas já pré-existentes, e passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, combinando-os. Isto é, há uma maturação biológica.

Para Lev Vygotsky (1896-1935), que elaborou a teoria sócio histórica, a “aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social na constituição de sua capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem.” (STEFANINI e CRUZ, p. 70, 2006). Neste caso, o meio em que a criança vive influencia o seu desenvolvimento, já que elas nascem em um mundo já socialmente constituído, e formam-se suas visões e conhecimentos a partir de suas interações com este meio.

Estas duas teorias também consideram a criança como parte do processo de aprendizagem, no qual ela se torna protagonista do próprio desenvolvimento. E dentro da abordagem vygotskyana, o professor é um facilitador da aprendizagem e um mediador, capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo. Ao longo deste processo, há possibilidade de haver contratempos, isto é, crianças que não atingem as expectativas propostas para sua série e acaba desenvolvendo problemas de dificuldades de aprendizagem.

Smith e Strick (2007), apresentam em seu livro tipos mais complexos de D.A, sendo elas TDAH (Déficit de Atenção Hiperatividade), percepção visual, deficiência de processamento de linguagem e deficiências motoras finais. Todas estas também podem influenciar no aprendizado da escrita, dificultando o processo de aquisição desta linguagem.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita é o que denominamos de alfabetização. Para Soares (2004), o conceito de alfabetização é definido como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.” (SOARES, 2004, p. 11). A autora defende que concomitantemente com a alfabetização há o letramento, e estes dois processos referem-se a entrada da criança, ou adulto, no mundo da escrita. O letramento acontece “pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2004, p. 14).

Batista (2005) descreve a alfabetização como “a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo.” (BATISTA et al, 2005, p.30). E letramento ele apresenta-nos como complementação indissociável da alfabetização, “privilegia

aspectos relativos à inserção e participação do indivíduo na cultura escrita” (BATISTA et al, 2005, p. 30).

Para Cunha, Brito e Silva (2003), a alfabetização é complexa e implica na transformação e interiorização de signos. “A alfabetização é um processo bastante complexo, que engendra operações implícitas no reconhecimento de sons que fazem parte de uma palavra, sua transformação em signos e a impressão manual desses signos.” (CUNHA, BRITO e SILVA, p. 156, 2003)

Zorzi (2003) define que para aprender a escrita, há a necessidade da criança viver em uma sociedade letrada e entender seus usos, os seus significados sociais. “A apropriação da escrita implica compreender seus usos, funções e também envolve uma capacidade de atribuir-lhe graus variados de significados.” (ZORZI, 2003, p. 12). Ferreiro (1995) aponta que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” (FERREIRO, 1995, p. 43), entretanto, é dentro do ambiente escolar que há a solidificação da escrita e o desenvolvimento dela.

Para Ferreiro (1995), o processo de alfabetização é composto por três elementos: quem ensina, quem aprende e “a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem” (FERREIRO, 1995, p. 9). Isto é, o terceiro elemento intervém neste processo construído pela criança, e para compreender o processo de alfabetização, há uma tríade:

O sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto. (FERREIRO, 1995, p. 9)

Portanto, alfabetizar-se é compreender o que foi lido e escrever de forma compreensível. A leitura e a escrita são parte fundamental no processo de formação dos alunos. Escrever significa percorrer o caminho entre o oral e o escrito, fonemas e grafemas respectivamente. “A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.” (FERREIRO, 1995, p. 10)

Estas concepções divergentes podem-se dar através de práticas sociais que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Para Simó e Roca (1995) “um

conceito atual de alfabetização abrange três componentes: o prático, o científico e o literário.” (SIMÓ e ROCA, 1995, p. 144). Se há uma falha neste processo de alfabetização, e não há abrangência dos componentes e conceitos necessários, pode-se ocorrer as dificuldades de aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, entretanto, sofrem de uma combinação infeliz: não apenas suas fraquezas são mais pronunciadas que o normal, mas elas também estão naquelas áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades básicas em leitura, matemática ou escrita. (SMITH e STRICK, 2007, p. 36)

A processo de aprendizagem da escrita acontece concomitantemente com o processo de aquisição da habilidade de leitura, e são complexos e cheio de detalhes. Os primeiros contatos com a escrita geralmente acontecem em casa ou na escola, quando a criança passa a ter contato com livros, revistas, jornais, anúncios, etc. “Este contato estimulará diversas habilidades cognitivas, que depois serão aprimoradas no momento da alfabetização.” (ZUANETTI et al, 2016, p. 844).

O direito à escolarização é assegurado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996), pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) – que instituiu que a alfabetização de crianças no Brasil deve ocorrer até o fim do 2º ano do ensino fundamental (p. 89) – e pelo Plano Nacional da Educação, que elaborado em 2014 instituiu objetivos e metas buscando promover melhorias na educação brasileira, e como já apresentado na introdução deste trabalho, a meta 5 era a que instituíu a idade máxima para alfabetização (3º ano do ensino fundamental), mas a partir da implementação da BNCC em 2018, foi diminuído um ano para o cumprimento deste processo.

Em 2013, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma política pública voltada para a alfabetização de alunos e que engloba todos os entes federados. Ele garante também uma formação continuada voltada para professores alfabetizadores, da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos e uma ajuda financeira a fim de que se torne possível alfabetizar todos os estudantes até os 8 anos de idade, ou 3º ano do ensino fundamental.

Para a BNCC (2018), os dois primeiros anos do Fundamental (1º e 2º anos) deve ter o foco na alfabetização.

[...] A ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de

escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59)

Além disso, na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais, há um tópico explicativo a respeito do processo de alfabetização, e quais habilidades com ele são desenvolvidas e promovidas, afim de elucidar os princípios do processo e seus objetivos.

Nesse processo, 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 [...] 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. (BRASIL, 2018, p. 89-90)

Apesar de existir políticas públicas voltadas para a alfabetização e a BNCC (2018) revelar uma série de conteúdos e objetivos propostos para a alfabetização, ainda há muitas divergências sobre quais métodos os professores e pedagogos devem usar neste período. Para muitos, o ensino deve pautar-se na vivência e realidade de cada criança e de cada escola, para Frade (2010) “Hoje o que se critica é um planejamento rígido, que funcione independentemente dos alunos, de sua cultura, de suas preocupações, de seus conhecimentos prévios e de suas conceituações sobre os conteúdos que aprendem.” (FRADE, 2010, p. 1).

Muitas vezes é por este motivo – divergência nas estratégias e abordagens – que os alunos com D.A. obtêm um baixo desempenho escolar, e neste momento, é preciso que o professor entenda o foco do problema e busque novas estratégias para este aluno. Para aprender coisas novas, as crianças (e também os adultos) precisam passar por um processo complexo e maturacional que envolve habilidades neurológicas e biológicas. Para alfabetizar-se, também há a passagem por este processo. Partindo do pressuposto que as dificuldades de aprendizagem são consideradas transitórias, isto é, tendem a durar apenas um certo tempo, Smith e

Strick (2007) apontam que elas podem ser melhoradas, realizando mudanças no ambiente familiar e no plano pedagógico voltado à essa criança.

2. 2 Como os professores alfabetizadores podem ajudar as crianças com D.A?

Como já apontado, as dificuldades de aprendizagem em crianças podem ser melhoradas ou superadas de acordo com as concepções, estratégias e métodos aplicados pelos professores alfabetizadores. Ao ter um olhar diferenciado para cada aluno em sua sala de aula, o professor consegue perceber, ver e comprovar que algo está errado com o aprendizado de algumas crianças. É possível conseguir isso por meio de avaliações, trabalhos, atividades nos cadernos, e o mais importante, percebendo na relação que tem com seu aluno. “As ações educacionais não podem se limitar à simples escolha de métodos. Elas devem ser políticas, no sentido de promoverem mudanças de atitudes e de objetivos.” (ZORZI, 2003, p. 23).

Machado (2010) ao realizar um levantamento sobre os principais motivos que levam as crianças a desenvolverem D.A, também conclui que uma das principais causas é o método de ensino oferecido a essas crianças, que muitas vezes há problemas de aprendizagem desde o início da escolarização.

Então podemos afirmar que a maioria das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita é efeito do que ocorre na relação entre o funcionamento dessas crianças (as formas de aprender) e o que é oferecido a elas: problemas do ensino que interferem na aprendizagem. (MACHADO, 2010, p. 25)

Devemos recapitular que a língua portuguesa é considerada um sistema alfabético de escrita, e no caso destes sistemas, a aprendizagem da escrita depende da capacidade da pessoa em processar a fala. “Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os seguimentos gráficos representam segmentos de som.” (LEMLE, 1995, p. 16), e para as crianças não é tão simples compreender este aspecto (Zorzi, 2003).

Soares (2016) aponta que a língua portuguesa e a nossa ortografia é considerada bem próxima da transparência, isto é, há a existência de muitas relações diretas entre os sons e os grafemas (ou letras), ou vice e versa. Quanto mais relações de “um para um”, mais a língua é considerada transparente. Ainda há

relações de opacidade no português, como o som do [s] que pode ser representado na escrita pelas letras S, C, Ç, SS, XC e X. Por isso, “O modo de escrever as palavras não necessariamente corresponde ao modo de pronunciá-las” (ZORZI, 2003, p. 41), isso considerando os regionalismos e as entonações ao pronunciar as palavras nas mais diferentes regiões do Brasil, entretanto nossa escrita é alfabética e ortográfica. No trecho a seguir, Lemle (1995) explica melhor as relações, chamadas de biunívocas:

Temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções. (LEMLE, 1995, p. 17)

Sendo assim, para escrevermos uma palavra, devemos pensar nos sons que ela produz, isto é, nos fonemas. Há diversas letras que podem representar o mesmo som, por exemplo, o fonema /z/ que pode representar as letras “s”, “x” e “z”, e o desafio principal da criança é reconhecer esta ideia, mas, se não acontece este reconhecimento, começam os erros e algumas dificuldades de aprendizagem.

Além disso, deve-se levar em consideração também todas as outras relações entre sons e letras que existem. Lemle (1995) destaca as relações comparando-as com o casamento, a poligamia e poliandria (nome dado ao casamento com mais de duas pessoas envolvidas). No caso do português são os sons que podem ter relações com mais de uma letra, e as letras que podem ter relações com mais de um som. Porém, deve-se dar importância também para cidade ou estado no qual as crianças vivem, já que no Brasil há diversos sotaques e diferenças linguísticas. Por exemplo, a palavra “leite”, a vogal [e] em São Paulo tem o som de /i/, e no Paraná, a vogal [e] nesta palavra tem som de /e/. “É muito importante que o alfabetizador tenha bem clara em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras.” (LEMLE, 1995, p. 19)

A terceira relação que a autora nos apresenta, é considerada a mais difícil e complexa, e chama-se concorrência. É quando duas letras representam o mesmo som. Por exemplo, as letras “s” e “z”, que quando estão entre duas vogais, ambas representam o som de [z], é o que acontece nas palavras aviso e azar.

Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário, e decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. (LEMLE, 1995, p. 23-25)

É também durante a apropriação da linguagem escrita que ocorrem processos cognitivos de extrema importância. Para Zuanetti e Fukuda (2012, p. 1048), os dois principais são o processamento fonológico e o processamento auditivo. O primeiro refere-se as “operações mentais do processamento da informação da estrutura fonológica ou sonora da linguagem.” (ZUANETTI e FUKUDA, 2012, p. 1048), e o segundo diz respeito “à consciência de que a fala pode ser segmentada, e que tais segmentos podem ser manipulados” (ZUANETTI e FUKUDA, idem).

Cabe ao professor alfabetizador pensar meios, estratégias e atividades para que as crianças se apropriem do sistema de linguagem escrita e dos detalhes que ele envolve. Para isso, o professor deve criar contextos com significados, trabalhando temáticas que priorize o interesse das crianças e que se inter-relacione com o mundo da escrita – conceito de letramento – sem deixar de ter o foco nos conteúdos e objetivos que são necessários atingir nessa etapa.

O professor deverá lidar com dois desafios: aproveitar a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e, também, saber que pode se organizar como professor, estabelecendo um conjunto de procedimentos que podem ser adaptados a cada contexto. (FRADE, 2010, p. 1)

Mas, também não podemos deixar de lembrar que a educação também é um ato social e político, não podendo apenas se limitar à escolha de métodos e estratégias, e sim promover mudanças afim de alcançar os objetivos propostos nos documentos que regem a educação nacional. (Zorzi, 2003). Além disso, em outro documento, os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997), há a garantia que, independente da condição, o professor deverá levar em conta a diversidade existente em salas de aula, para realizar um trabalho inclusivo afim de garantir o

direito de todos os alunos terem as aprendizagens para seu desenvolvimento e vida em sociedade.

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. [...] 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 [...]. (BRASIL, 1997, p. 63)

O professor deve, então, sempre considerar as diversidades existentes e pensar nisso para criar seu plano de aula. Em seu texto, Frade (2010) faz uma análise dos principais pontos a serem considerados para a criação de um ambiente estimulador para a aprendizagem e um plano concreto e eficiente. O primeiro passo é a organização do espaço. Um espaço atrativo, e bem estruturado, com por exemplo, alfabeto móvel na parede para que as crianças façam o reconhecimento das letras mais facilmente, cantinho com livros, jornais e revistas para que elas tenham contato com gêneros textuais diferentes são de extrema importância para o momento da alfabetização.

Além disso, em todos os momentos da sala de aula, nas situações cotidianas, a leitura e a escrita devem ser estimuladas, como por exemplo, no momento da chamada, na rotina, no preenchimento do calendário da turma para marcar datas importantes e atividades, registros em cartazes ou no caderno, entre outros.

Também há algumas propostas de atividades essenciais para este momento, tais como atividades sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita, como por exemplo leitura de textos compartilhados, reconto oral de textos do interesse das crianças, atividades para o aprendizado do sistema alfabético – diferenciação entre letras, desenhos e números, escrita coletiva, interpretação de textos – atividades de produção de textos, como ditados, reescrita de textos, e também atividades de interpretação e compreensão de textos, como leitura de textos com lacunas.

Outra proposta importante é a do aprender brincando, de forma lúdica e divertida, com jogos, brincadeiras e desafios, estimulando assim o desenvolvimento cognitivo através da criatividade e ludicidade. Dessa forma, é possível trabalhar conteúdos e conceitos referente a alfabetização de forma que não fique maçante e

condizente com a idade – 6 e 7 anos. Independente da estratégia, é importante ressaltar o papel do professor no direcionamento da atividade e na sistematização da mesma, buscando alcançar os resultados para a alfabetização.

Além disso, a relação professor x aluno é de extrema importância e é um aspecto muito relevante ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Osti e Brenelli (2013) destacam que muito mais importante do que o produto, são as relações construídas e vividas no dia a dia da sala de aula que importam.

[...] Estamos falando de um ensino e de uma aprendizagem afetiva, aprendido e ensinado por meio de gestos, palavras, condutas e finalmente, por representações. Esses conteúdos são levados pelos sujeitos para além dos muros escolares, ficam gravados, guardados como lembranças da escola. (OSTI e BRENELLI, 2013, p. 423)

Apesar de existirem diversas estratégias e posicionamentos profissionais voltados para os professores ajudarem as crianças a se alfabetizarem, infelizmente, há casos em que isto não acontece e a criança com D.A. acaba sendo “deixada de lado” pelos professores e pela escola, dificultando ainda mais seu processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima perante aos outros. Smith e Strick (2007) apontam que “A frustração e o embaraço por causa do fraco desempenho começam a destruir a motivação e a autoconfiança da criança.” (SMITH e STRICK, p. 63, 2007). Complementando, Zorzi (2008) também aponta que, a motivação para o aprender tem ligação direta com o sucesso, e com a construção da confiança e autoestima, sendo ambos um componente indispensável.

Os professores e a família devem estar sempre atentos para a criança em todos os momentos, afinal, deve existir uma rede de apoio ela, e que ao primeiro sinal de “anormalidade” deve-se buscar novas estratégias e caminhos a serem percorridos. E se for necessário, o encaminhamento para profissionais especializados. Dessa forma, entende-se que existirá uma equipe trabalhando em conjunto – pais, professores e profissionais – buscando sempre o desenvolvimento das crianças. “Uma somatória de forças, em consonância, que tem origem na escola, na família e nos recursos especializados, representa a formula mais adequada para que se possa ajudar aqueles que tem problemas para aprender.” (ZORZI, 2008, p. 33)

A partir das leituras realizadas, podemos levantar a hipótese de que muitas facetas da temática das D.A. nas escolas é considerado “culpa” do professor, isso é justificável grande parte das vezes pela falta de uma formação específica, seja inicial ou continuada. Além disso, há também professores que não estão preparados para lidar com as D.A., e em alguns momentos, podemos dizer que são dificuldades de “ensinagem” e não de aprendizagem (Oliveira, et al, 2012). Outro fator determinante é a escola, levando em consideração a visão que ela tem desses alunos, ou a parte estrutural, considerando quais recursos e materiais tem disponíveis para oferecerem para os alunos e/ou professores. A escola precisa aprender que é papel dela ajudar o aluno que tem dificuldades, dando maneiras e caminhos para ele aprender. (Zorzi, 2008).

Apesar de existirem diversos fatores que influenciam a educação e impactam diretamente os alunos – com dificuldades ou sem – é preciso que as relações educacionais sejam fortalecidas e bem estruturadas, afim de promover propostas de ensino eficientes levando em consideração a heterogeneidade existente na escola, buscando garantir uma educação de qualidade para todos, e a superação das dificuldades de aprendizagem daqueles que as possuem. “Transformar, promover desenvolvimento, levar a novos conhecimentos, essa deve ser a meta da educação. (ZORZI, 2003, p. 91)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretende-se abordar os procedimentos de pesquisa, isto é, o percurso metodológico percorrido para a realização deste trabalho. Primeiramente, é importante ressaltar que esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, portanto, usou o método de investigação que busca compreender os fenômenos subjetivos, dentro do seu próprio contexto natural e social. Segundo Yin (2010), ela “estuda o significado da vida das pessoas nas condições da vida real.” (p. 7).

Foi escolhida esse tipo de abordagem já que ela considera também o processo e o desenvolvimento da pesquisa, não somente os resultados, sendo este um fator de importância para a área da Educação e as temáticas que ela envolve. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Além de qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se também como exploratória, uma vez que ela terá como objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41).

Para o delineamento da pesquisa, foi utilizada uma revisão bibliográfica, que de acordo com Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). De acordo com Alves-Mazzotti (2002), a revisão bibliográfica tem dois fundamentos “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (apud VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 170). Além disso, Lima e Miotto (2007), apontam que este tipo de pesquisa “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). Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 167)

Para a realização desse tipo de pesquisa, é necessário também realizar um levantamento bibliográfico, que no geral, tem o objetivo de coletar as referências encontradas sobre o assunto, neste caso, dificuldades de aprendizagem na escrita. “Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado.” (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Com a intenção de realizar o levantamento bibliográfico, foi utilizado como a principal base de dados a plataforma Scientific Electronic Library Online - *Scielo*. Além disso, foi utilizada a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), para a busca de dissertações e teses relevantes ao tema. Foram selecionados artigos e trabalhos publicados entre os anos 2010 a 2020, além de livros sobre a temática.

Na principal busca de artigos, realizada na *Scielo*, foi utilizada a palavra-chave “dificuldades de aprendizagem”, contando como critério de inclusão as publicações no Brasil e escritas em língua portuguesa. Utilizando o período delimitado, foram encontrados 377 artigos. Foi possível perceber que a palavra “dificuldades” no plural, resulta em 229 artigos a mais do que no singular. Porém, ao realizar uma primeira análise, foi constatado que muitos deles abrangem as dificuldades (DA) de uma maneira generalizada, então mais uma palavra-chave – escrita – foi adicionada, resultando em 64 artigos. Destes, 14 foram lidos e fichados, e três foram desconsiderados, já que abordam as DA no campo da leitura, com isso, para este trabalho foram utilizados 11 artigos.

Considerando que um dos pontos principais do trabalho são as dificuldades de aprendizagem em escrita no processo de alfabetização, foi adicionada a palavra-chave “alfabetização”, resultando em 10 artigos, sendo eles iguais aos da pesquisa anterior. Colocando diretamente “dificuldade de aprendizagem na escrita”, resultou em 25 artigos, e utilizando o plural, 57. Mas, ao analisar os resultados foi possível perceber que são os mesmos artigos que resultaram ao adicionar os descritores separados.

Portanto, nossa análise bibliográfica contém 11 artigos, no qual, visando a organização do trabalho, foram classificados em cinco categorias de acordo com a temática:

Quadro 1 – Categorias e quantidade de artigos sobre dificuldades de aprendizagem na escrita.

Categorias	Quantidade de artigos
Revisão de literatura	1
Programa de intervenção	1
Propostas de assessoria para professores	2
Desempenho em provas e análise individual das produções	2
Desempenho em provas/caracterização de perfil e análise em grupo	5
Total	11

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Com isso, no próximo capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre os artigos estudados, levando em consideração: autores, ano de publicação, objetivos, participantes, metodologia aplicada e principais resultados. Usaremos a ordem das categorias apresentadas no Quadro 1.

Após esta apresentação dos artigos, será feita uma análise conforme preconiza Bardin (2009). “O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”, considerando a frequência que aparecem as características principais quando o assunto é D.A., o ano de publicação, os recursos metodológicos, o público participante da pesquisa e quantos foram os participantes. “No que se refere à apresentação dos resultados é usual a forma textual, com gráficos que ilustram e comprovam os quantitativos obtidos.” (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 173)

4. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Neste capítulo, pretende-se apresentar os artigos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado na base de dados *Scielo*. Como foi descrito no Quadro 1, os artigos foram divididos em cinco categorias: revisão de literatura, programa de intervenção, propostas de assessoria para professores, desempenho em provas e análise individual das produções, e por fim, desempenho em provas/caracterização de perfil e análise em grupos das produções.

Na primeira categoria, com apenas um artigo, Oliveira e Braga (2011) realizaram uma revisão de literatura a fim de apresentar pesquisas acadêmicas que tinham como foco os programas de intervenção voltados para pessoas com transtornos de aprendizagem, e a análise feita em quinze textos indicaram que as lacunas na literatura nacional estão voltadas para esses programas de intervenção, que são muitas vezes inexistentes, já a literatura internacional é mais expressiva no que diz respeito a esses programas.

A segunda categoria – programa de intervenção – conta com apenas um artigo também. Sampaio e Capellini (2015) buscaram verificar os efeitos de um programa de intervenção em escolares com e sem dificuldades na escrita. Participaram 40 crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública, subdivididos em dois grupos (com e sem dificuldades), submetidos à aplicação do Pró-Ortografia (protocolo para avaliação da ortografia) antes e depois do programa de intervenção, e os resultados mostraram que a média de acertos se tornaram superiores após o programa de intervenção, e também que os escolares sem dificuldades se saíram melhor na testagem do que os com dificuldades. Além disso, o programa de intervenção que buscou a realização de exercícios de leitura e escrita para erros ortográficos, também pode auxiliar professores e profissionais que atuam na área da educação.

A terceira categoria conta com dois artigos que trazem propostas de assessoria para professores e/ou profissionais da educação. No primeiro artigo desta categoria, Oliveira e Natal (2012) tinham como objetivo principal descrever uma proposta que contribuísse para o planejamento de ações para fonoaudiólogos acerca do desenvolvimento da escrita. Para isso, foram aplicados questionários que tinham perguntas sobre o processo de desenvolvimento da escrita e também

motivos que podem favorecer ou dificultar o ensinamento e aprendizagem desta linguagem, em 19 professores do Fundamental I de três escolas públicas do interior do Paraná. A partir dos resultados foram criadas categorias: o processo de desenvolvimento da escrita inicia-se na fase escolar (7 relatos), os materiais escritos são um apoio para o desenvolvimento desta linguagem (12 relatos), os aspectos individuais são uma das causas das DA (16 relatos), e encaminhamento para outros profissionais como solução para as dificuldades (12 relatos). As pesquisadoras concluíram que apesar dessa amostra revelar que há uma carência no que concerne a formação desses professores, não é possível generalizar dado a pequena amostra do estudo.

No segundo artigo desta categoria Gomes e Vasconcellos (2014) buscaram descrever um modelo de assessoria para professores do Ensino Fundamental I, para tal, fizeram um levantamento e análise de erros ortográficos em 97 redações de turmas do Fundamental I, a partir disso, foi implementada uma ação com cinco professoras e a orientadora pedagógica, foram realizados encontros semanais, no qual por meio das redações foram discutidos os problemas ortográficos, a alfabetização, a prática pedagógica e a mudança de condutas. Estes encontros, possibilitaram aos professores maior autonomia em entender as dificuldades de seus alunos, podendo desenvolver estratégias para reverter tais situações.

A quarta categoria – desempenho em provas e análise individual das produções – engloba dois artigos que estudaram o desempenho de crianças com e sem DA em provas de habilidades de consciência fonológica, metalinguísticas e de leitura e buscaram por meio de análise das produções de forma individual obter os resultados.

Zuanetti e Fukuda (2012) analisaram quais aspectos cognitivos, sociais e perinatais influenciam nas DA em escrita, leitura e matemática. Participaram 45 crianças de 8 anos, no primeiro momento, os responsáveis responderam um questionário que continham informações sobre a gestação e a primeira infância, levando em consideração os aspectos sociais e do desenvolvimento destas crianças. Foram avaliados, de forma individual, o desempenho de crianças em lições de escrita, leitura, matemática, consciência e memória fonológica e o processamento auditivo também. Foi possível concluir que as crianças que possuem alterações na consciência e memória fonológica, ou são filhas de pais com baixa escolaridade, são mais suscetíveis a apresentarem D.A.

No segundo artigo desta categoria, Zuanetti et al (2016) estudaram as alterações em narrativas de crianças já alfabetizadas com DA em escrita e leitura. Participaram 171 crianças do 4º e 5º ano de uma escola pública do interior de SP. Foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) para todas as crianças juntas, e o Protocolo para análise de elaboração escrita (PAES) também, além de questionários respondidos pelas professoras e conversas sobre cada aluno. A partir disso, foi possível perceber que com crianças que apresentam DA há muitas alterações na escrita, como muitos erros ortográficos, falta de organização na escrita, escritas pequenas de textos e com baixa coerência, prejudicando a linguagem escrita e consequentemente o desempenho na escola.

Para a última categoria – desempenho em provas/caracterização de perfil e análise em grupos – foram selecionados cinco artigos que analisaram em grupos os desempenhos de estudantes em provas de habilidades fonológicas, metafonológicas e buscaram realizar uma caracterização do perfil cognitivo-linguístico destes estudantes.

No primeiro artigo Capellini, Coppede e Valle (2010) tiveram como objetivo caracterizar o desempenho da função motora, sensorial e perceptiva em escolares com DA, e relacionar este desempenho com a escrita. Participaram 80 crianças dos 7 aos 12 anos, distribuídos em grupos: com e sem DA, com dislexia e com distúrbio de aprendizagem, participaram de avaliações e análise da escrita em relação a disgrafia, que refere aos problemas na grafia e no traçado das palavras. Os resultados mostraram que os grupos de crianças com distúrbio de aprendizagem e dislexia foram os que apresentaram desempenho inferior em relação aos outros. Concluiu-se que as alterações no desenvolvimento motor fino compreende as crianças com distúrbio e dislexia, mas não afetaram diretamente escolares com DA deste estudo.

Capellini e Lanza (2010) buscaram caracterizar e comparar o desempenho de crianças com e sem DA em provas de escrita, leitura, consciência fonológica e nomeação rápida. Participaram 60 escolares de 2ª a 4ª série (3º ao 5º anos atuais), divididos em 6 subgrupos: 3 de crianças com dificuldades, e 3 sem dificuldades. As provas realizadas foram de leitura oral, escrita sob ditado, nomeação automática rápida e consciência fonológica. Os resultados mostraram que, crianças com D.A. tendem a ter um desempenho inferior àqueles sem D.A., demorando mais para

realizar as tarefas e conseqüentemente não se apropriando do sistema alfabético de escrita.

No próximo artigo desta categoria, Germano e Capellini (2011) tinham como objetivo principal formular uma proposta de avaliação de habilidades metafonológicas – capacidade de compreender as estruturas sonoras da fala – e apontar o desempenho de crianças com dislexia, transtornos e DA Participaram 134 escolares do 3º ao 5º ano, que foram categorizados em grupos: com dislexia (GI), com transtornos de aprendizagem (GII), com dificuldades de aprendizagem (GIII) e por fim, escolares com bom desempenho acadêmico (GVI). Foram aplicadas a provas de habilidades metafonológicas (PROHFON). De maneira geral, GI, GII e GIII apresentaram maiores diferenças em relação às provas do GIV, e neste caso, o PROHFON contribuiu para caracterizar o perfil metafonológico destes grupos.

Silva e Capellini (2011) tinham como objetivo principal analisar, comparar e caracterizar o desempenho cognitivo-linguístico de crianças com distúrbio de aprendizagem em relação àqueles com bom desempenho, para isso, participaram 40 escolares de 8 aos 12 anos, de escolas municipais do interior de São Paulo. Subdivididos em dois grupos: escolares com bom desempenho acadêmico (GI) e com distúrbio de aprendizagem (GII), também foi usado o Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico para tal. Foi possível perceber que os participantes do GII tiveram um desempenho inferior nas habilidades de leitura e escrita em comparação ao GI, evidenciando uma limitação nestas habilidades em escolares com distúrbios de aprendizagem.

No último artigo estudado Cardoso, Silva e Pereira (2013) estudaram a consciência fonológica e a memória de trabalho e sua influência na alfabetização em crianças com e sem DA Participaram 40 crianças, dos 2º e 3º anos, organizadas em grupos com vinte cada um, o primeiro com dificuldades na alfabetização e o segundo sem. Os participantes foram submetidos ao teste RAVEN – um teste de múltipla escolha que avalia o Q.I. – e também ao teste de consciência fonológica (CONFIAS), provas escritas de ditado e teste de memória. Os resultados mostraram que àqueles que estão em uma fase avançada do desenvolvimento da escrita apresentam bons desempenhos, já aqueles que estão em fase mais atrás, tem mais alterações na consciência fonológica. Concluiu-se então que conforme a fase de alfabetização avança, os níveis de consciência fonológica e memória de trabalho também avançam, mostrando ideias proporcionais.

4. 1 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico

Neste subcapítulo iremos apresentar algumas ponderações no que concerne ao levantamento bibliográfico realizado neste trabalho, buscando analisar os resultados encontrados a partir de categorias, e como já pontuado, para Vosgerau e Romanowski (2014), a melhor forma de apresentação é por meio de gráficos. Serão considerados cinco aspectos:

- a) Ano de publicação;
- b) A temática abordada pelos artigos em relação com as D.A. na escrita;
- c) Os recursos metodológicos utilizados;
- d) Os participantes das pesquisas;
- e) Número de participantes das pesquisas.

A primeira categoria a ser analisada será referente ao ano de publicação dos artigos estudados, o período estabelecido para a seleção de artigos para este trabalho foi de 2010 a 2020. Para maior entendimento dessas informações, segue o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos publicados sobre DA na escrita entre 2010 e 2020.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

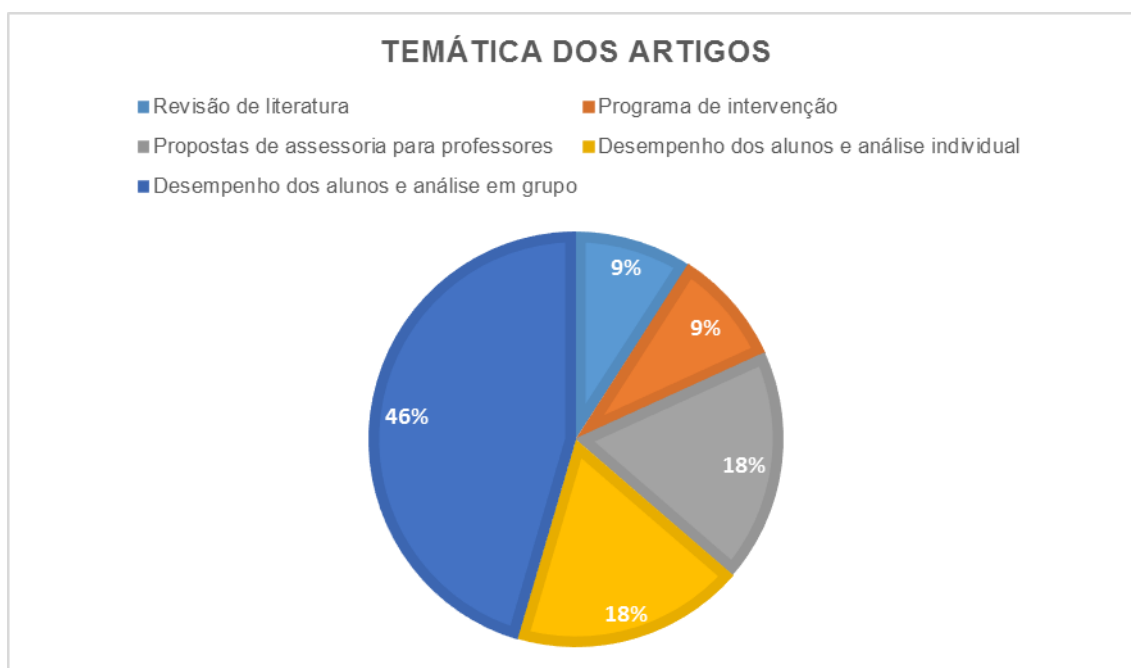
Analisando o gráfico é possível perceber que durante os anos de 2010 a 2016 tiveram mais publicações relevantes no que se diz respeito as DA na escrita. Entre 2010 e 2012, 7 artigos foram analisados, representando 63,63% do total. Dentre eles, o ano de 2011 foi o que mais teve publicação, com 3 artigos, representando 27,27%. Entre 2013 e 2016, foi encontrado apenas um artigo por ano, sendo então

9,09% do total. Entre 2017 e 2020 não foram encontrados nenhum artigo relevante à temática.

Apresentado estes dados, podemos concluir que nos últimos anos ocorreu uma diminuição da frequência de publicações sobre dificuldades de aprendizagem na escrita, o que reforça a ideia de que é necessário mais pesquisas e trabalhos publicados sobre este tema, que é tão relevante para a educação. Mas, é presumível concluir também que os trabalhos e artigos já publicados são de extrema importância para o entendimento desta temática e consequentemente, orienta e ajuda os profissionais ligados a estas crianças.

Outro tipo de análise possível é em relação a temática abordada pelos artigos em relação com as dificuldades de aprendizagem na escrita. Para uma melhor organização do levantamento bibliográfico, os artigos foram categorizados em cinco categorias já apresentadas e são elas que iremos analisar neste momento, tal como exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Temática abordada nos artigos em relação com as D.A. na escrita.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Após a categorização e análise dos dados, foi possível perceber que a maioria dos artigos estudados procuram analisar o desempenho de alunos em provas de habilidades relacionadas com a escrita e a leitura, a análise na maioria delas foram feitas em grupos, representando 46% dos artigos estudados, sendo a categoria com maior frequência. Sobre o desempenho de alunos e as análises

individuais de produções temos 18% do total, assim como os artigos que propõem assessoria para os professores que têm alunos com D.A., em ambas categorias, dois artigos foram estudados. Com 1 artigo em cada e representando aproximadamente 9% do total, temos a categoria “revisão de literatura” e “programa de intervenção”.

A partir dos resultados obtidos e da análise do gráfico, foi possível perceber que a busca dos autores pesquisados é constante pelo desempenho dos alunos, afim de entender onde se encontram as dificuldades de aprendizagem na escrita, quais as diferenças recorrentes em grupos com dificuldades e sem, ou produções realizadas por estas crianças, além disso, estudar estes desempenhos nas provas e entender onde estão os “erros” e falhas, também é uma forma de promover mudanças para ajudar estes escolares.

Depois, com a segunda maior frequência – 18% – aparecem os artigos que conduzem propostas de assessorias para professores, pensando em jeitos de promover mudanças na prática do professor em sala de aula, visando sempre a orientação e as melhores estratégias para criação de planos de trabalho feito, afim de promoverem uma alfabetização de fato em crianças com D.A.

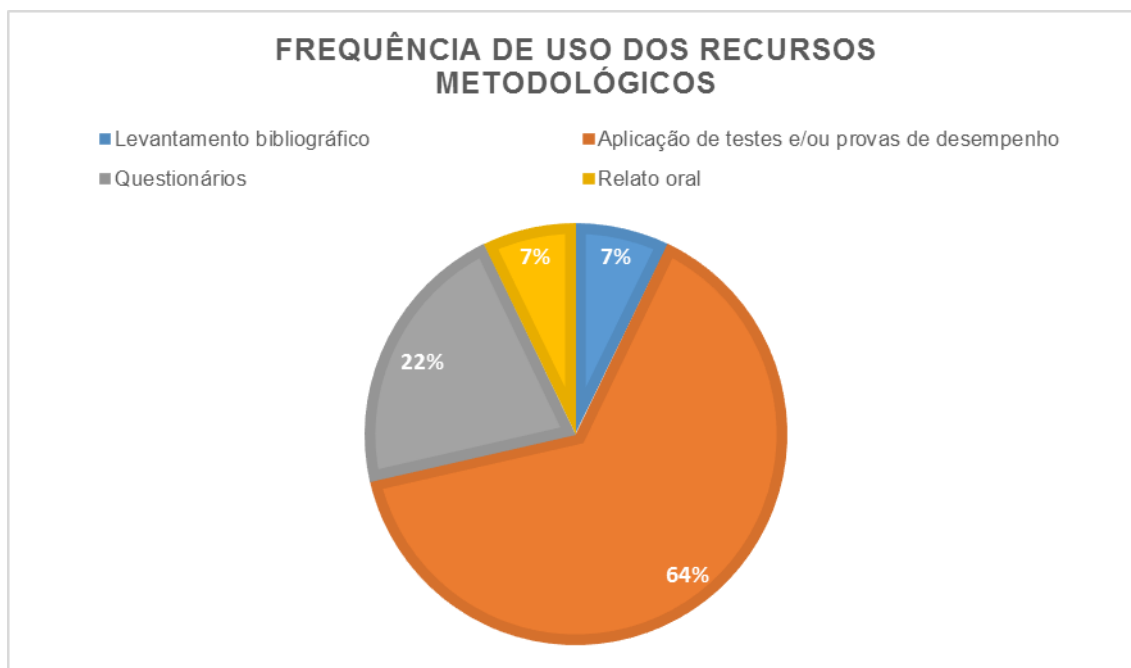
Apenas um artigo tratava de uma revisão de literatura, no qual as autoras apresentaram textos que tinham como foco entender quais eram os programas de intervenção voltados para as DA, como a literatura acadêmica tratava-os, e como são aplicados para que sejam de fato efetivos. A análise das autores mostrou que na literatura internacional os programas de intervenção são mais expressivos, diferente da literatura nacional. O que nos leva à próxima categoria representando 9% do total, aparece a temática “programa de intervenção”, com apenas um artigo que tratou efetivamente do estudo de uma proposta de intervenção voltada para escolares com D.A. na escrita.

Apesar de aparecem diversas temáticas diferentes que buscam sempre entender o ponto de partida das D.A. e também ajudar aqueles que as têm, foi possível perceber que há poucos artigos que discutem de fato os processos de aprendizagem das crianças, visto que a maioria dos artigos estudados foram escritos por fonoaudiólogos e não de fato por estudiosos da área da educação.

Outro fator analisado foram os recursos metodológicos utilizados pelos autores dos trabalhos, acredito que é um ponto importante a ser analisado já que pudemos ver uma recorrência destes recursos nos artigos analisados. A seguir

apresentamos o Gráfico 3 para melhor clareza das informações no que diz respeito ao uso desses recursos.

Gráfico 3 – Frequência de uso dos recursos metodológicos em pesquisas sobre D.A. na escrita.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

No primeiro momento, é preciso apontar que mais de um artigo pode utilizar diversos recursos metodológicos, e por este motivo, há um valor maior de recursos utilizados do que trabalhos estudados. Com o Gráfico 3, podemos notar que o recurso mais utilizado, em 9 artigos, totalizando 64% foram as aplicações de testes e/ou provas de desempenho, dentre eles, há vários tipos diferentes. Como provas de desempenho cognitivo-linguístico, metafonológica, memória de trabalho ou até mesmo provas mais simples, apenas observando o grau da escrita/leitura e as relações matemáticas. Acredita-se que há uma maior frequência deste recurso porque é a partir dele que levantam-se dados sobre aquelas crianças, facilitando assim o desenvolvimento do trabalho pedagógico e os resultados das pesquisas.

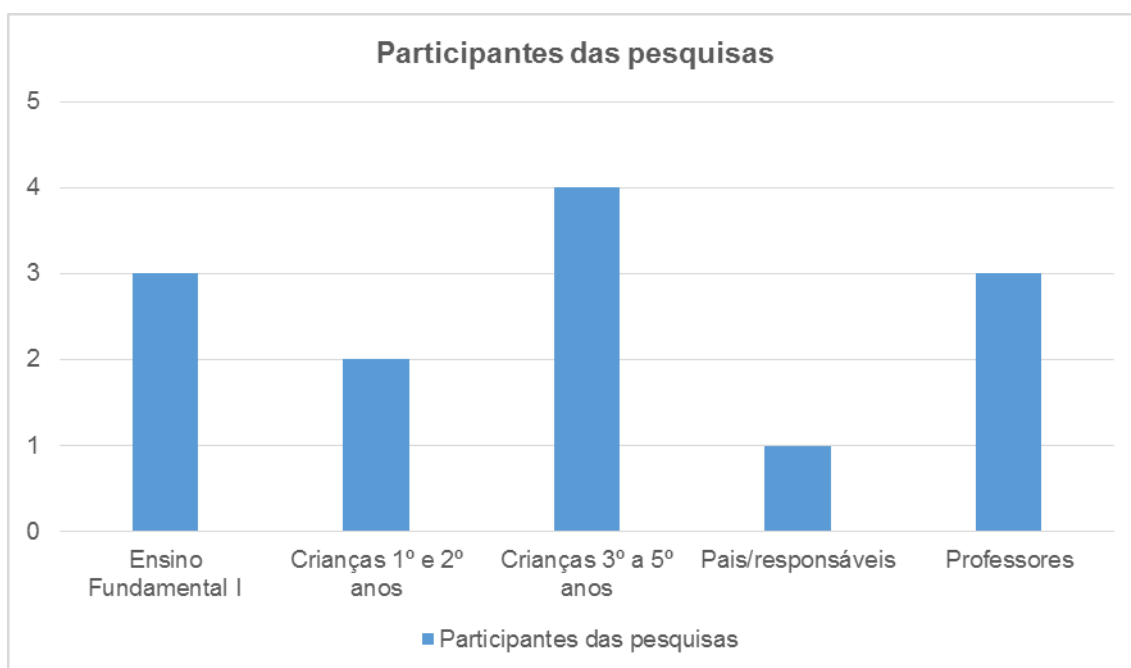
Como segundo recurso mais utilizado, aparecem os questionários, aqui, é importante ressaltar que eles foram sempre respondidos por pais/responsáveis e/ou professores, nunca pelo escolar analisado. Eles foram utilizados como forma de entender o passado destas crianças, como elas se comportam e são vistas nas escolas por seus professores. Concomitantemente com isso, buscando ouvir a opinião pedagógica, um artigo utilizou o relato oral como recurso, no qual a partir de

conversas individuais ou em grupos, entenderem o comportamento das crianças e a visão dos professores.

Apenas um artigo utilizou como recurso metodológico o levantamento bibliográfico, acredita-se que as intenções das autores não eram desenvolver programas de intervenção e nem aplicação de provas ou testes, mas sim entender como crianças com DA estão descritas na literatura acadêmica nacional e internacional e qual o grau de eficiência das propostas.

A próxima categoria a ser analisada – os participantes das pesquisas – foi escolhida porque na maioria dos artigos é possível ver crianças de Ensino Fundamental I como as principais participantes, mas em alguns casos, a família e os professores também aparecem, exemplificando a importância que a rede de apoio têm em casos de crianças com D.A. na escrita.

Gráfico 4 – Participantes das pesquisas estudadas sobre D.A. na escrita.



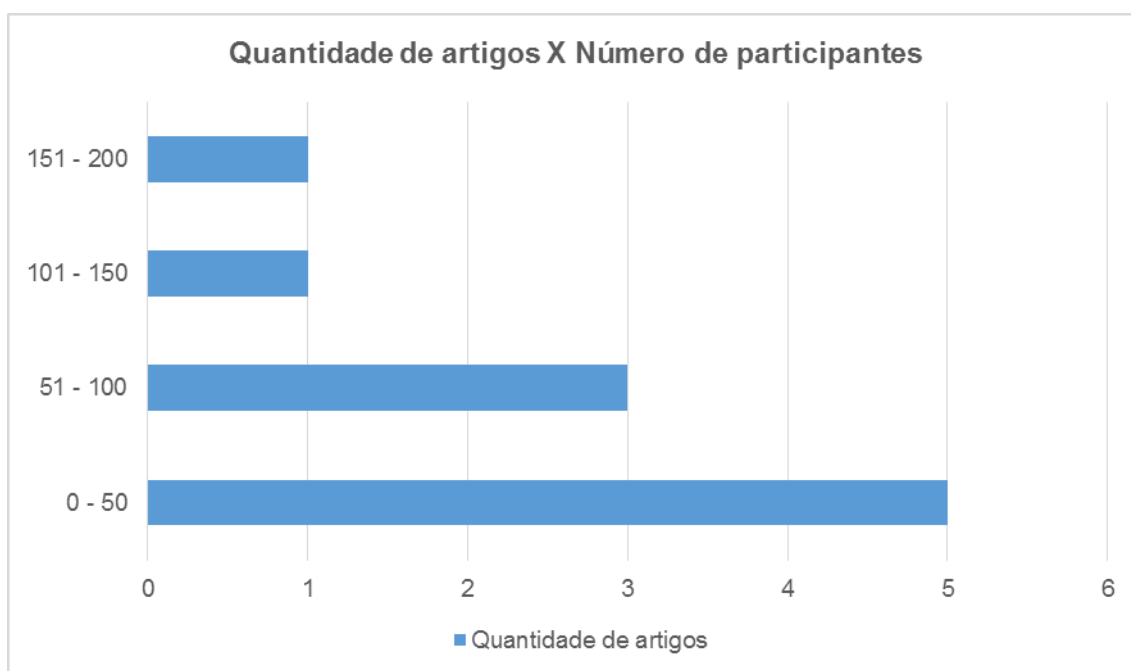
Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Como já pontuado é possível observar no Gráfico 4 que a maior parte dos artigos tiveram como seus participantes escolares do Ensino Fundamental I, neste momento, os separamos em “Crianças de 1º e 2º anos” e “Crianças de 3º a 5º anos”. Optamos por essa divisão porque nem sempre os artigos trabalharam com crianças do nível todo – apenas 3 – e sim a maioria dos artigos estudaram crianças de 1º ou 2º ano ou crianças do 3º ao 5º. Um artigo estudou crianças de 2º e 3º, e ele foi adicionado na coluna “Crianças 1º e 2º anos”. Além disso, aparece um número maior

de participantes do que de artigos estudados porque alguns deles utilizaram mais de um participante, como por exemplo, as crianças e o pais, ou professores.

Para a última categoria, escolhemos analisar o número de participantes das pesquisas, já que esse pode ser um bom eixo de direção para os futuros trabalhos sobre DA na escrita, podendo nos dar uma base sobre qual a quantidade ideal de participantes para conseguirmos levantar hipóteses, resultados e possíveis soluções.

Gráfico 5 – Relação entre número de participantes das pesquisas e quantidade de artigos.



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

A partir do Gráfico 5, podemos perceber que a maior parte dos artigos estudados utilizou entre 0 a 50 participantes, sendo que ao analisar os artigos desta categoria, foi possível enxergar que a maioria usou 40 participantes, mas para melhor visualização do gráfico foram escolhidas estas categorias. Em segundo lugar, aparecem os artigos que utilizaram entre 51 a 100 participantes – 3 artigos. Seguidos de, com apenas um artigo cada, as categorias “101 a 150” e “151 a 200” participantes.

Com esses resultados, podemos afirmar que a grande maioria dos artigos analisados utilizou menos que 100 participantes – variando entre 40 e 60 participantes – considerando esse um bom número, já que é possível ter uma amostra aceitável para as posteriores análises, resultados e conclusões.

A partir de toda esta análise feita, dividida por categorias e apresentadas nos gráficos, é plausível de conhecimento observar de maneira clara e concisa os artigos estudados, exemplificando as temáticas relevantes e apresentando, de forma quantitativa as percepções acerca deles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no decorrer da pesquisa, a linguagem escrita é muito importante em uma sociedade letrada como a nossa, e é essencial para a formação integral das crianças. Ao passarem pelo processo de ensino e aprendizagem, há o desenvolvimento da mesma, considerando seus aspectos e suas particularidades, e deve ser considerada o objetivo primordial das escolas. O presente trabalho buscou entender e definir o que são as dificuldades de aprendizagem em escrita, como elas são tratadas pelos autores estudados, como elas manifestam em escolares e quais as estratégias possíveis para ajudá-los a superar estas DA.

Buscando atingir o objetivo principal proposto – conhecer a definição das dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita e como elas se manifestam nas crianças em idade escolar – e responder ao problema de pesquisa levantado na introdução deste trabalho “Como as dificuldades de aprendizagem estão definidas na literatura acadêmica?”. Foi realizado um levantamento bibliográfico na *Scielo*, entre os anos de 2010 e 2020, e também a leitura de livros referentes à temática.

Este levantamento nos mostrou que, apesar de existirem muitas publicações sobre este tema, é mais difícil encontrar trabalhos que tratam das DA especificamente na escrita, sendo que muitos deles consideram também a leitura, já que as duas são concomitantes. Além disso, houve uma decrescente nas publicações, durante o período analisado, pois observou-se que entre os anos de 2017 a 2020, não houveram publicações sobre temática. A partir destes dados e pelos levantamento a partir da leitura de livros, podemos afirmar que há uma necessidade da realização de maiores pesquisas envolvendo este tema tão recorrente nas escolas e na vida de muitas crianças.

A análise quantitativa possibilitou observar que a maioria dos trabalhos analisados realizou as pesquisas utilizando como recursos metodológicos provas ou testes de desempenho cognitivo, linguístico e/ou metalinguístico para o levantamento da amostra e para a análise de dados. Isso nos mostrou que as provas e testes ainda são um dos meios mais utilizados de distinguir crianças com DA, e entender como as DA se manifestam, já que a maioria das provas/testes visam a escrita, leitura e também o raciocínio lógico matemático, e como isso afeta o desempenho acadêmico, principalmente se comparado com àquelas que não possuem DA.

Ao longo das leituras realizadas, pudemos perceber que as DA podem estar ligadas a fatores internos – como aspectos cognitivos ou alterações neurológicas – ou sobretudo, externos à criança, uma vez que elas vivem em uma sociedade já constituída e permeada por contextos sociais, históricos e políticos. Além disso, o ambiente familiar em que a criança vive é essencial para a sua formação, o quanto essa família participa da vida escolar, e é importante pontuar que também existem as relações entre professor e aluno, e da própria criança com os colegas. Ou seja, estas relações do aluno com o meio em que ele vive influenciam o todo, considerando que as dificuldades de aprendizagem no contexto geral é um reflexo de todos estes fatores.

É importante ressaltarmos que as DA não se caracterizam como uma doença mas sim como um grupo heterogêneo de transtornos que podem se manifestar nos aspectos cognitivos e motores, podendo aparecer como dificuldades na aquisição da fala, leitura, escrita e matemática. Mas sabemos que essa concepção é muitas vezes vista de uma maneira equivocada por profissionais que trabalham com estas crianças, portanto, há a necessidade de estudos aprofundados sobre o tema para não ocorrer equívocos.

Partindo do pressuposto que as relações particulares e o cotidiano escolar influenciam diretamente a vida das crianças, podemos dizer que as DA podem ser melhoradas ou superadas através das concepções, métodos e estratégias aplicados pela escola e pelos professores. Além disso, os professores devem ter sempre um olhar atento para seus alunos, buscando entender as necessidades e especificidades individuais de cada um, considerando as diversidades existentes em uma sala de aula heterogênea, afim de construir um trabalho pedagógico cada vez mais completo. Elucidamos também a necessidade de uma rede de apoio para estas crianças com DA, afim de promover mudanças em seus comportamentos e melhorias em suas dificuldades.

Como vimos, as dificuldades de aprendizagem em escrita podem se dar por diversos fatores, mas é com a educação que são melhoradas. “Tem que haver uma valorização da educação, porque ela pode ser uma das grandes armas para a melhoria da condição social e econômica” (ZORZI, 2003, p. 23).

Evidenciamos neste momento que apesar dessa pesquisa ter realizado um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos e considerado apenas artigos de uma única base de dados, conseguimos responder às questões propostas e

evidenciar os diferentes pontos de vista sobre as dificuldades de aprendizagem na escrita, mesmo que de um jeito mais simples, já que o tema é muito amplo e engloba outras vertentes, que se inserem em diversos contextos sociais e políticos. Dessa forma, ressaltamos mais uma vez a importância desta temática ser tratada com a significância que ela tem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHOLOMEU D.; SISTO F.F.; RUEDA F.J. **Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16>. Acesso em: 23 out. 2020.

BATISTA, A. A. G., et al. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2005, 86p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Cap. 1-3.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Taxas de rendimento escolar em 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 7 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação**. Brasília. MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 8 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUFFA, E. **Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos.** In: Em Aberto. INEP, Brasília, v. 9, n. 47, p. 13-19. 1990.

CAPELLINI S.A.; COPPEDE, A.C.; VALLE T.R. **Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pfono/v22n3/a08v22n3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. C. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* [online]. 2010, vol.22, n.3, p.239-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pfono/v22n3/a14v22n3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

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, vol. 25, n. 2. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/codas/v25n2/a04v25n2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020

CENPEC, Cadernos. **“O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.I.], v. 6, n. 1, dez. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 13 nov. 2020

COHEN, Marcel. **Resumo da História da Escrita.** In: Revista de História, Universidade de São Paulo (USP), 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128945/125629>. Acesso em 13 jun. 2020

CORREIA, L. M. **Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.155-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CUNHA, C. A.; BRITO, M. R. S.; SILVA, M. F. **Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental.** Psico-USF (Impr.) vol.8 no.2 Itatiba Julho/Dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200007&lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2020

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico.** p. 43-54. São Paulo: Atual, 1997.

FRADE, I. C. A. **Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento**. UFMG, 2010.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Desempenho de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em provas de habilidades metafonológicas (PROHFON)** J. Soc. Brasl. Fonoaudiol. 2011;23(2):135-41 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n2/v23n2a10.pdf> Acesso em: 19 out. 2020

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

GOMES, R. C. V.; VASCONCELLOS, Z. M. C. **Intervenção fonoaudiológica junto aos docentes do ensino fundamental: relato de experiência**. Rev. CEFAC, v. 16, n. 6, p. 2060-2070, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-02060.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 29 jun. 2020

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 10ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020

MACHADO, A. M. **Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever?** Cadernos temáticos CRP SP. São Paulo, v. 8, nº 6, p. 24 – 29, 2010. Disponível em: http://www.crspsp.org.br/medicalizacao/arquivos/caderno_8.pdf. Acesso em: 24 abril. 2020.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.3, p.517-536, Set.-Dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a11.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2020.

OLIVEIRA, J. P.; NATAL, R. M. P. **A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar**.

Rev. CEFAC. 2012 Nov-Dez; 14(6):1036-1046. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n6/36-11.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

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: 13 out. 2020.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. **Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar**. Paidéia, Ribeirão Preto, v.39, n.18, p.175-188, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a16.pdf>. Acesso em 02 jun. 2020

SAMPAIO, M. A.; CAPELLINI, S. A. **Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita**. Psicologia Escolar e Educacional. v. 19, n. 1, p. 105-115, 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00105.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SANTOS, F. M. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 23 nov. 2020.

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: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000100006&lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2020

SIMÓ, R.; ROCA, N. **Aprendendo a ensinar**. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). Além da alfabetização. p. 143-172. Ed. Ática, São Paulo. 1995.

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: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

STEFANINI, M. C. B; CRUZ, S. A. B. **Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. Educação. Porto Alegre, v.58, n.1, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/download/9505/6298>. Acesso em: 09 jun. 2020.

TEBEROSKY, A. **Para que aprender a escrever?** In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização*. p. 19-34. Ed. Ática, São Paulo. 1995.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. In: GARCIA, W. E. (org). *A educação brasileira contemporânea: organização e fundamentos*. Rio de Janeiro: MacGraw-Hill, 1978. p. 15-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-183.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 16 nov. 2020

YIN R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016. Cap. 1-2.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

ZORZI, J. L. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios** – um manual de boas e saudáveis atitudes. 22ª Ed. Pinhais: Editora Melo, 2008.

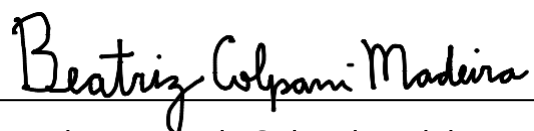
ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. **Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem**. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1047-1056, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462012000600005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2020

ZUANETTI, P. A.; NOVAES, C. B.; SILVA, K.; NASCIMENTO, F. M.; FUKUDA, M. T. H. **Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita**. *Rev. CEFAC* vol.18 no.4 São Paulo jul./ago. 2016. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000400843&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 15 maio. 2020

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Interação em Psicologia**. 2002, 6(2), p. 157-166. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3303>. Acesso em: 27 jun. 2020.



Orientadora: Andréia Osti



Aluna: Beatriz Colpani Madeira