
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALINE GASPARINI ZACHARIAS

**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA
ESCRITA**



Rio Claro
2016

ALINE GASPARINI ZACHARIAS

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Orientadora: Profa. Dra. 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
2016

372.41 Zacharias, Aline Gasparini
Z16d Dificuldade de aprendizagem na escrita / Aline Gasparini
Zacharias. - Rio Claro, 2016
75 f. : il., figs., gráfs., quadros

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

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

Dedico este trabalho a três pessoas muito importantes em minha vida: Luiz, Catarina e Fabiano.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido pai, que infelizmente não pode estar presente fisicamente a essa importante etapa de minha vida, mas que em minhas lembranças e em meu coração estará para sempre vivo. Obrigado por todos os ensinamentos, por toda a simplicidade e por todo o amor!

À minha querida mãe, pela compreensão incondicional, pela paciência nos mais tempestuosos momentos, e por ser minha base nesse longo percurso. Obrigada pelos silêncios e por sempre estar ao meu lado, independente da circunstância!

Ao meu querido Fabiano, por ser quem você é e pelo companheirismo há oito anos. Por ter sido meu guia em momentos difíceis, por ser meu mais fiel incentivador, e por me fazer acreditar que sou capaz de qualquer coisa, desde que me dedique de corpo e alma. Obrigado pelos planos, pela compreensão, pelas conversas e por estar ao meu lado em momentos de dor e alegria!

Aos meus familiares, especialmente ao meu querido sobrinho Enzo, que ilumina minha vida e traz sorrisos aos meus dias. Obrigado por trazer-me esperança!

À minha querida professora orientadora, Andréia, pela paciência para com minhas angustias, por acreditar em meu potencial, apesar de minhas inúmeras limitações, por todo o profissionalismo, e pelo comprometimento com a área educacional. Obrigada por abrir novos horizontes em minha vida, e por auxiliar-me a olhar de outra maneira para o processo de ensino e aprendizagem!

A todos os professores do curso de Pedagogia, por todas as reflexões e conhecimentos compartilhados.

E, por fim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte de todo esse processo. Obrigado!

Magia da escrita. Universo a ser descoberto.
Autoria e produção. Sentimento. Humanidade.
Afinal, o que mais distingue o homem do que a sua
possibilidade de se revelar e de revelar o mundo
pela palavra e na palavra, e de lutar com ela e por
ela? (KRAMER, 2003, p. 126).

RESUMO

O domínio pleno da leitura e escrita são habilidades básicas para a vida em sociedade, sobretudo na contemporaneidade, todavia há um crescente número de alunos matriculados na escola regular, que não conseguem ser alfabetizados, ou que apesar de estarem alfabetizados apresentam defasagens em sua produção escrita. A partir dessa realidade, o presente trabalho busca compreender o processo de aprendizagem da escrita por meio da análise das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa e o desenvolvimento do trabalho pautou-se em uma pesquisa bibliográfico-documental. Primeiramente buscou-se explorar a produção acadêmica nacional dos últimos cinco anos que tratam sobre o tema. Em um segundo momento houve a identificação das dificuldades específicas na escrita de um grupo de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Rio Claro, participantes do projeto de extensão intitulado “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem”. Busca-se, compreender teoricamente e na prática, o que configura a dificuldade de aprendizagem na escrita. Cabe destacar que o presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Isto posto, considera-se que este estudo levará ao entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escrita e dos meios, recursos e metodologias que podem ser adotados para proporcionar a esses indivíduos a superação dessas dificuldades, possibilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Escrita. Desempenho escolar.

ABSTRACT

The complete domain in reading and writing are basic skills for life in society, especially in contemporaneous times. However, there is a growing demand of students enrolled in regular schools who can't be literate, or students who, although literate, have gaps in their written production. From this reality, this study seeks to understand the process of learning writing skills through the analysis of learning difficulties presented by students in the 5th year of elementary school. The research is qualitative and the work development was based in a bibliographic and documentary research. First, it was explored the national academic production of the last five years that deal with the subject. In a second moment, there was research to identify the specific difficulties in writing of an Elementary School group of students from public schools in Rio Claro, participants in the extension project entitled "Teacher Training for the Specialized Educational Treatment for students with Learning Difficulties." This was made to understand, in theory and practice, what is that sets the difficulty in learning writing skills. It should be noted that this project was submitted to the Research Ethics Committee. That said, it is considered that this study will lead to the understanding of the students needs with learning difficulties in writing and the means, resources and methodologies that can be adopted to provide these individuals to overcome these difficulties, thus enabling the development and effective learning of school subjects.

Key Words: Learning Difficulty. Writing. School performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dificuldade de aprendizagem na escrita e seus múltiplos fatores	23
Quadro 1 - Categoria de trabalhos sobre dificuldade de aprendizagem	36
Gráfico 1 - Publicações sobre DA na escrita no período de 2009 - 2015.....	45
Gráfico 2 - Temáticas abordadas pelos trabalhos sobre DA na escrita	46
Gráfico 3 - Recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas	49
Gráfico 4 - Testes e/ou provas diagnósticas utilizados nas pesquisas estudadas	50
Gráfico 5 - Publicações referentes a dificuldades de aprendizagem segundo modalidade e base de dados/bibliotecas virtuais	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAPE.....	Avaliação de dificuldade na aprendizagem da escrita
ANPED.....	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
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
PCF	Prova de consciência fonológica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEA.....	Sistema alfabético de escrita
TDE	Teste de desempenho escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	15
2.1 O Aprender	24
2.2 Alfabetização e linguagem escrita	26
2.3 Dificuldade de aprendizagem na escrita: implicações pedagógicas	30
3 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA	35
3.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA	53
4.1 Estudo documental: investigação da escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental	54
4.2 Propostas alternativas para o trabalho pedagógico com as dificuldades de aprendizagem na escrita	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXO A – Avaliação de dificuldade na aprendizagem da escrita (ADAPE)	75

1 INTRODUÇÃO

No século XIX, o desenvolvimento do capitalismo assim como a expansão da demanda do mercado de trabalho levou a uma evidente necessidade: a universalização do ler e escrever (TRAGTENBERG, 1978). Nesse cenário, os trabalhadores assalariados deveriam minimamente ler e escrever para se adequarem às indústrias, e as novas rotinas trabalhistas. Contudo, na contemporaneidade apenas ler e escrever com o mínimo de discernimento não é mais suficiente para a vida em sociedade, visto que emergiu a necessidade de criticidade e autonomia, tanto na leitura, como na escrita, para que através disso os indivíduos possam exercer sua função social e política enquanto sujeitos conscientes.

Todavia, diante dessa situação surge um paradoxo, ao mesmo tempo em que ler e escrever tornam-se habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento humano, após anos de escolarização, os educandos ainda saem da escola sem tais habilidades. Desse modo somos levados a questionar o atual sistema educacional, em que cada vez mais, pessoas tornam-se vítimas do fracasso escolar na escola pública. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) evidenciam que ainda é uma realidade no Brasil a questão da defasagem idade e série, bem como a reprovação de alunos da educação básica. Em 2013 o índice de defasagem foi de 29,5%, sendo as Regiões Norte e Nordeste as que possuem as maiores taxas.

Atualmente, há um grande número de estudos direcionados a alfabetização, nos quais os mais diversos aspectos são abordados, desde práticas adotadas pelas professoras em sala de aula a aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) destacam que ao longo dos anos as concepções sobre o ensino de leitura e escrita foram se modificando. Diante disso, a alfabetização antes associada exclusivamente a mera decodificação e codificação do sistema alfabético de escrita (SEA), passou a articular-se com práticas de letramento. Nesse mesmo sentido, Soares (2004) ressalta a especificidade e indissociabilidade desses dois processos (alfabetização e letramento), sendo que para se chegar às práticas sociais da leitura e escrita, antes se faz necessária a aprendizagem do sistema alfabético.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através da Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 estabelece que aos oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino

fundamental da educação básica pública, os alunos devem estar alfabetizados (BRASIL, 2013). A idade correta ou adequada para a alfabetização é um tema que demandaria amplas discussões, e, portanto, não pretendemos abordar neste trabalho. No entanto, a lei exposta acima, nos faz retornar novamente ao fato de que apesar de haver políticas públicas voltadas para a alfabetização, ainda assim há um grande número de alunos que saem do Ensino Fundamental I sem estarem devidamente alfabetizados. Essa realidade torna-se preocupante, visto que os alunos estudam por proximamente oito anos, e alguns ainda não conseguem escrever um texto com autonomia, respeitando as normas ortográficas e de concordância.

Nesse contexto, um fator que merece destaque sobre o processo de aprendizagem da escrita são as intituladas dificuldades de aprendizagem (DA). Ainda hoje, não há uma definição específica aceita por todas as áreas de pesquisa no que se refere à terminologia concernente as dificuldades de aprendizagem, tal característica traz consigo certa confusão e ambiguidade nas pesquisas realizadas, dado que as dificuldades são identificadas por diferentes critérios e segundo distintas definições (OSTI, 2010; SISTO, 2001a).

Antigamente as dificuldades de aprendizagem recebiam um enfoque médico, e segundo Osti (2012), os estudos de Kirk justificaram a necessidade de serviços educacionais específicos para crianças que possuíam algum tipo de dificuldade, dessa forma houve uma mudança do paradigma predominantemente médico, para um enfoque educacional e institucional.

Apesar dessa mudança, ainda hoje, muito pouco se discute sobre esse tema, sobretudo, no ambiente educacional. Consideramos que cada aluno é um ser único, e, portanto, possui suas próprias especificidades, ou seja, cada criança tem seu tempo de aprender e reage diferente frente às propostas pedagógicas. Contudo, a realidade educacional brasileira nos direciona para um significativo número de indivíduos, que apesar de escolarizados, são considerados analfabetos e/ou analfabetos funcionais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2014 7,7% da população com idade entre 10 ou mais anos, eram considerados analfabetos, sendo que a maior parte desse recorte populacional diz respeito a homens. Em comparação com o ano de 2009 (8,9%), houve uma diminuição da taxa de analfabetos, todavia esse número equivale a dizer que aproximadamente 15 milhões de pessoas ainda não sabiam ler e escrever.

Diversos estudos (OSTI, 2010; OSTI; BRENELLI 2013; SMITH; STRICK, 2007) atestam a importância da compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, visto que somente assim será possível a elaboração de recursos que facilitem, bem como motivem a aprendizagem escolar no contexto da alfabetização.

Mediante o exposto, a justificativa do interesse pela pesquisa deve-se ao fato de minha experiência no projeto de extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem”, no qual tive contato com crianças que possuíam dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, e que apesar de frequentarem a escola regular não conseguiam ser alfabetizadas, ou quando alfabetizadas apresentavam grande defasagem em sua produção escrita. Tal panorama incitou vários questionamentos sobre o atual papel da escola no que se refere a aprendizagem da escrita, como esse processo se desenvolve e quais os fatores que podem influenciá-lo, visto que somente investigando o problema será possível propor intervenções pedagógicas que de fato contribuam para a aprendizagem dessas crianças, que em sua maioria são vítimas da exclusão escolar.

O referido projeto de extensão atende escolas públicas da cidade de Rio Claro, com ênfase na formação de professores para o atendimento a alunos que se encontram no processo de alfabetização e apresentam dificuldades de aprendizagem. Participam do projeto alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que atendem uma vez por semana, de forma individual ou em pequenos grupos.

O tema destacou-se em decorrência da crescente demanda de indivíduos, sobretudo, nas instituições escolares públicas, que permanecem na escola sem aprender, e que com o passar de anos marcados por experiências de fracasso escolar, acabam optando por abandonar os estudos, contribuindo dessa forma com as altas taxas de evasão escolar.

A questão que temos a intenção de discutir e que direciona esta pesquisa é seguinte: O que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem na escrita e quais as possibilidades de intervenção junto aos alunos que apresentam essa dificuldade? Para tanto, a pesquisa baseou-se na perspectiva qualitativa e o desenvolvimento do trabalho pautou-se em uma pesquisa bibliográfico-documental.

Por conseguinte, este estudo possui como objetivo geral, compreender as dificuldades de aprendizagem na escrita. Os objetivos específicos centram-se na

exploração da produção acadêmica por meio de um levantamento bibliográfico, assim como análise dos trabalhos que vem sendo publicados nos últimos cinco anos, que tratam sobre o tema dificuldade de aprendizagem na escrita; em seguida haverá uma discussão dos resultados encontrados, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil, e a análise da produção escrita de um grupo de 50 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o intuito de verificar quais são os erros mais comuns em sua escrita.

Considera-se que essa pesquisa levará ao entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escrita e dos meios, recursos e metodologias que podem ser adotados para possibilitar a esses indivíduos a superação dessas dificuldades, possibilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva. Para, além disso, pretende-se contribuir para o entendimento do conceito da dificuldade de aprendizagem específica em escrita e dos processos que envolvem sua superação no âmbito educacional.

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado em quatro capítulos. Assim, primeiramente, apresenta-se a definição do conceito dificuldade de aprendizagem, segundo diversos autores, que por sua vez abordam diferentes perceptivas sobre o assunto, tendo em vista uma caracterização que contribua para com a compreensão do tema. Posteriormente há uma discussão direcionada ao aprender, com ênfase no processo de alfabetização, e na construção e consolidação da linguagem escrita, visionando expor de que maneira a DA está inserida no ambiente escolar, e quais as implicações pedagógicas que a envolvem.

No terceiro capítulo tem início a discussão sobre os resultados evidenciados após o período de estudo das produções bibliográficas, sendo esses resultados expostos de forma concisa, procurando ressaltar os principais aspectos das pesquisas. Logo após, houve também a análise quantitativa dos trabalhos segundo algumas categorias, com o objetivo de se estabelecer um panorama em menores proporções das características dessas produções.

No quarto capítulo há um breve delineamento do percurso da pesquisa, com ênfase nos aspectos metodológicos adotados para a realização da mesma. Em seguida há a exposição dos dados encontrados através da pesquisa documental, por meio da qual houve a análise da produção textual de um grupo de estudantes, com intuito de verificar quais são os erros mais comuns em sua escrita, bem como levantar questões sobre o

significado dos erros evidenciados. De modo a finalizar, realizamos uma discussão procurando refletir sobre recursos e metodologias que podem ser adotados como auxílio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem em seu processo de escolarização.

2 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

As dificuldades de aprendizagem (DA) recebem diferentes denominações, de acordo com o contexto em que é empregada, bem como analisada. Vê-se com frequência uma multiplicidade de sentidos na utilização de tal termo. Em virtude dessa evidência pretendemos discorrer acerca dos conceitos e definições enfatizados pelos autores estudados.

Percebe-se que diferentes profissionais tratam sobre esse assunto, não se restringindo, portanto, exclusivamente a esfera educacional e aos pedagogos, mas também abarcando estudos desenvolvidos por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos, dentre outros.

Mediante as fontes consultadas para a elaboração desse trabalho, foi possível notar que várias pesquisas têm sido realizadas a fim de investigar o são as dificuldades de aprendizagem e suas as possíveis causas, havendo com isso uma diversidade nas hipóteses defendidas.

Para Fonseca (1995) em um panorama global, o surgimento das dificuldades de aprendizagem (DA) “se equaciona em paralelo com o desenvolvimento das sociedades”. (FONSECA, 1995, p.9), uma vez que, com a popularização e a universalização da educação, um grande contingente de indivíduos que até então não tinha acesso a educação formal, passou a tê-lo. Consequentemente emergiu novas necessidades educacionais, algo que implicou em processos de inadaptação. Nesse contexto, o autor define as DA como

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).

O termo dificuldade de aprendizagem, segundo Sisto (2001a), surgiu com o psicólogo Samuel Kirk, considerado atualmente, o “pai das dificuldades de aprendizagem”, na época o termo foi criado para se referir a crianças que possuíam problemas nos processos de linguagem ou no rendimento acadêmico.

Em estudos mais recentes Zuanetti e Fukuda (2012) enfatizam o desenvolvimento da linguagem escrita, defendendo que esse desenvolvimento depende

de alguns fatores, sendo eles: aspectos cognitivos, predisposição genética e estimulação ambiental. Desse modo, os principais processos cognitivos “[...] envolvidos na linguagem escrita são o processamento fonológico e o processamento auditivo”. (ZUANETTI; FUKUDA, 2012, p.1048). Por conseguinte, para as autoras, crianças com alterações na consciência fonológica e memória fonológica possuem mais chances de apresentarem dificuldades na escrita, visto que não conseguem associar que uma letra pode ter diferentes sons, tal como estar presente em palavras com significados distintos.

Para além disso, a escolaridade materna pode se mostrar como um fator de risco para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização, dado que a estimulação ambiental é fortemente influenciada pela qualidade da interação entre criança e família, e geralmente, quando há baixos níveis de escolaridade, a estimulação é algo secundário. Já fatores decorrentes do nascimento, tal como sexo das crianças e hábitos de leitura, não se mostraram fatores de risco para o bom desenvolvimento da linguagem escrita (ZUANETTI; FUKUDA, 2012).

Consideramos de suma importância nesse momento, definir o conceito de consciência fonológica e memória fonológica, com vista a uma contextualização dos termos específicos abordados pelos autores. Isto posto, a consciência fonológica refere-se ao fato da criança perceber que a fala pode ser segmentada, e que esses segmentos são passíveis de manipulação, a partir disso se estabelece uma correspondência grafema-fonema (GUIMARAES, 2011; ZUANETTI; FUKUDA, 2012). No condizente a memória fonológica, Zuanetti e Fukuda (2012) a definem como um dos componentes da memória de trabalho, sendo que esta manifesta-se como uma memória de curto prazo, que tem a função de transformar “material verbal em código fonológico” (ZUANETTI; FUKUDA, 2012, p.1048).

Nessa perspectiva Cardoso, Silva e Pereira (2013) enfatizam que o processo de aprendizado da escrita demanda esforço e um ambiente estimulante. A vista disso para se aprender a escrever necessita-se da memória de trabalho e consciência fonológica, sendo que estas estão intimamente associadas, e desenvolvem-se concomitantemente. Para as autoras durante o processo de alfabetização muitas crianças apresentam dificuldades, as causas podem ser diversas, todavia, a memória aliada à consciência fonológica são um dos aspectos mais importantes que possibilitam essa aprendizagem formal, consequentemente alterações nesses elementos, podem ocasionar possíveis dificuldades no processo de escolarização.

Já Guimarães (2011) associa consciência fonológica e consciência morfofssintática, defendendo que ambas influenciam na aprendizagem tanto da leitura como da escrita. Através de seu estudo com alunos do quarto e quinto anos, evidenciou que essas crianças apresentavam dificuldade para apreender o sentido de textos, a partir disso acredita-se que o nível das habilidades morfofssintática desses alunos é um dos fatores que podem explicar esse desempenho. O autor assinala que:

Existe expressivo suporte empírico e teórico para a afirmação de que nas línguas alfabéticas tanto a consciência fonológica como a consciência morfofssintática exercem papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca-se que a partir do estágio alfabético o aprendiz precisa enfrentar várias questões relativas à ortografia, e talvez uma das mais importantes seja a aquisição da capacidade de segmentar o escrito em palavras gráficas, o que exige que ele estabeleça critérios morfológicos de segmentação da linguagem (GUIMARÃES, 2011, p.30).

Diante do exposto, defende-se que no processo de ensino e aprendizagem da escrita o professor deve enfatizar o desenvolvimento da consciência morfofssintática nos alunos, pois essa habilidade além de possibilitar um maior domínio sobre a ortografia, também proporciona maior capacidade na compreensão leitora (GUIMARÃES, 2011).

Enricone e Salles (2011) a partir do pressuposto da neuropsicologia transcultural evidenciaram que defasagens na consciência fonológica, memória fonológica e linguagem oral eram fatores encontrados em crianças que apresentavam dificuldade em leitura e escrita. Dessa maneira, destacam que algumas variáveis psicossociais familiares estão diretamente relacionadas às dificuldades de aprendizagem, sendo uma delas o nível de escolaridade dos pais. Assim como em estudo já citado anteriormente neste trabalho, essa característica é considerada como fator que pode vir a influenciar nas dificuldades, em razão de que nas famílias com baixa escolaridade participantes da pesquisa, constatou-se que ler histórias infantis não era uma atividade frequente, algo que foi relacionado com a falta de estímulo no ambiente familiar.

Para as autoras supracitadas é necessário pensar a dificuldade de leitura e escrita em dimensão ampla, abrangendo os fatores psicossociais familiares, de forma a facilitar a avaliação e compreensão dessas dificuldades. “Nesse sentido, a neuropsicologia transcultural pode melhorar sua compreensão e abrangência na medida em que o sintoma passa a estar inserido dentro da circularidade de outros sistemas: emocional, familiar e psicossocial” (ENRICONE; SALLES, 2011, p. 208).

Ainda no pressuposto da consciência fonológica, Justino e Barrera (2012) destacam que invariavelmente esse fator tem se mostrado como uma habilidade diretamente relacionada à aprendizagem da leitura e escrita. As autoras argumentam que o método fônico é o mais indicado para sanar as dificuldades apresentadas por alunos no que se refere à leitura e/ou escrita, contribuindo dessa forma para prevenir o fracasso no processo de alfabetização. Por conseguinte, nessa concepção, os programas de alfabetização deveriam assegurar o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, partindo de um ensino explícito das correspondências entre grafema e fonemas, e considerando a importância do conhecimento de letras.

Justino e Barrera (2012, p.400) salientam que:

Atualmente, a concepção mais aceita para explicar a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita supõe a existência de uma influência mútua entre essas habilidades. Essa hipótese “interativa” sustenta que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais as habilidades metafonológicas, sobretudo no nível da consciência fonêmica.

Contudo, é preciso considerar que apesar de necessário, o domínio da consciência fonológica não é suficiente para a aprendizagem da escrita, visto que esta depende também do desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas (JUSTINO; BARRERA, 2012).

Com ideias divergentes das evidenciadas até o momento, Carvalho (2015) defende o viés de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser associadas a fatores socioeconômicos e aspectos de ordem individual, o que remete-se ao fato de que muitas vezes a concepção da escola sobre a criança que não aprende é direcionada a questão de que lhe falta algo, ou a incapacidade de se silenciar, e se comportar perante padrões pré-estabelecidos de comportamento, sendo o aluno e sua família, responsabilizados pelo processo de não aprendizagem.

A partir disso, Carvalho (2015) baseia-se na teoria em Foucault, de modo a refletir sobre o papel da escola como “[...] maquinaria de produção de corpos dóceis, de governamento das infâncias, o que produz as dificuldades de aprendizagem”. (CARVALHO, 2015, p.14). Portanto, a autora considera que as dificuldades de aprendizagem são uma produção cultural, e ressalta a necessidade de considerar as várias perspectivas de análise em relação a essas dificuldades. Para além disso, traz

muitos questionamentos pertinentes a respeito do microcosmo da sala de aula, assim como sobre a patologização do erro e busca de diagnósticos clínicos.

De acordo com Osti e Brenelli (2013) as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de diversos fatores, dentre eles, a interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos se destaca, visto que as autoras partem do pressuposto das representações sociais e de como estas podem influenciar no processo de aprendizagem. Ademais, argumentam que “[...] 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” (OSTI; BRENELLI, 2013, p. 6).

A vista disso evidencia-se que os aspectos afetivos existentes na sala de aula podem contribuir diretamente para o fracasso ou sucesso escolar, dado que a afetividade do aluno é entendida como uma dimensão inseparável da inteligência. Consequentemente o desempenho do aluno em sala de aula pode ser influenciado por seu professor, de acordo como este manifesta suas expectativas. Portanto, Osti e Brenelli (2013, p.6) consideram “[...] que um contexto favorável para aprender se constrói a partir da aceitação das diferenças e por meio do afeto manifesto nos gestos, atitudes e palavras”.

Nesse mesmo sentido, Osti (2010) menciona que as representações sociais possuem significativo papel no processo de aprendizagem. Dessa forma:

[...]as representações podem promover (ou atrapalhar) o avanço cognitivo, visto que crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam apenas a dificuldade específica, mas trazem consigo sentimentos como insegurança, baixa autoestima, medo, agressividade, apatia, carência, dentre outras variáveis. (OSTI, 2010, p. 58).

Para Oliveira et al. (2012) as dificuldades de aprendizagem possuem um caráter provisório, sendo que na maioria dos casos essas dificuldades estão diretamente relacionadas às inadequações no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva as dificuldades deixam de ser localizadas exclusivamente no aluno, mas também são atreladas as questões relativas ao ensino. “Deste modo, podemos assumir que as dificuldades de aprendizagem somente serão devidamente superadas se considerarmos

também as dificuldades de *ensinagem* presentes nos processos ensino-aprendizagem deflagrados em nossas escolas” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 3, grifo dos autores).

Em estudo realizado com professores atuantes no Ensino Fundamental, os autores supracitados evidenciaram que os principais fatores relacionados às DA são de ordem cognitiva ou sóciofamiliar. Nesse caso a maioria dos entrevistados relacionou o meio familiar como causa das dificuldades de aprendizagem. Além disso, as dificuldades também foram associadas a escola e metodologias de ensino adotadas.

Os autores destacam que as dificuldades de aprendizagem não precisam ser consideradas apenas sob uma perspectiva rotuladora. Atualmente “[...] a proposta educacional da escola é centrada na separação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que, a partir de procedimentos e materiais de ensino diferenciados, possam obter um desenvolvimento adequado da linguagem escrita” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 9). Em algumas situações essas práticas se mostram discriminatórias e excludentes, influenciando diretamente na autoestima do aluno e na sua relação para com o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de Zibetti, Pansini e Souza (2012) deixa evidente essa realidade, posto que crianças com dificuldade de aprendizagem são encaminhadas para o reforço escolar, com vistas à superação dessas dificuldades. As autoras partem do questionamento de que o reforço pode ser um local de superação ou manutenção das dificuldades de aprendizagem, dado que torna-se notório o quão

O contexto criado no atendimento às crianças convocadas para participar de atividades de reforço pode caracterizar-se como um agravante a mais para o fracasso escolar se a forma como são atendidas reforçar os estereótipos e as críticas das professoras sobre seu desempenho (ZIBETTI; PANSINI; SOUZA, 2012, p.244).

Segundo as autoras, as explicações dominantes sobre as dificuldades de aprendizagem referem-se às disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e escrita, assim como perspectivas embasadas na “deficiência cultural”, que por sua vez atribuem o fracasso na alfabetização a questões sociais e familiares, e até mesmo a deficiências cognitivas ou psicológicas. Contudo, torna-se necessário a conscientização de que “[...] existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao [...]” fracasso (ZIBETTI; PANSINI; SOUZA, 2012, p.239).

De acordo com García (1998) a DA na escrita seria caracterizada por problemas ou alterações no funcionamento de algum dos módulos que envolvem o processo de escrita, esses módulos são definidos como: módulos de planejamento, módulos sintáticos, módulos léxicos e módulos motores. Os módulos de planejamento dizem respeito à tomada de decisões acerca da finalidade do texto que se pretende escrever. Os módulos sintáticos referem-se ao fato de que ao escrever determinado texto “[...]supõe-se fazê-lo em frases e ajustado a regras e estruturas gramaticais próprias à língua em que se escreve e que dependem de um objetivo que se persiga [...]” (GARCÍA, 1998, p. 195). No que diz respeito aos módulos léxicos, estes tratam da seleção de palavras pertinentes e adequadas ao texto. Por fim, os módulos motores referem-se aos movimentos relativos à escrita de cada palavra. Portanto, para o autor, quaisquer alterações nesses módulos podem incidir diretamente sobre o processo de aprendizagem da escrita.

Para Osti (2012) as dificuldades de aprendizagem se configuram como uma “entidade distinta, heterogênea, podendo acontecer ao longo da vida das pessoas” (OSTI, 2012, p.49). Nesse caso, a DA na escrita define-se como algo amplo, que engloba qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de escolarização, sendo que essas dificuldades podem manifestar-se em virtude de variados fatores, tanto endógenos quanto exógenos.

Em estudo realizado com professores e alunos a respeito das dificuldades de aprendizagem, Osti (2012) constatou que a aprendizagem é percebida como sinônimo de ausência de erros, e garantia de boa nota. Contudo esse “[...] dado denota uma distorção do seu real objetivo, que seria, a nosso ver, estabelecer relações, experimentar diferentes formas de solucionar problemas, atribuir significado aos conteúdos [...]” (OSTI, 2012, p.135).

Neste trabalho iremos adotar o conceito de dificuldade de aprendizagem elaborado por Osti (2010, p.55), quando esta define que:

[...] atualmente, a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social e cultural. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de coordenação, memória, atenção,

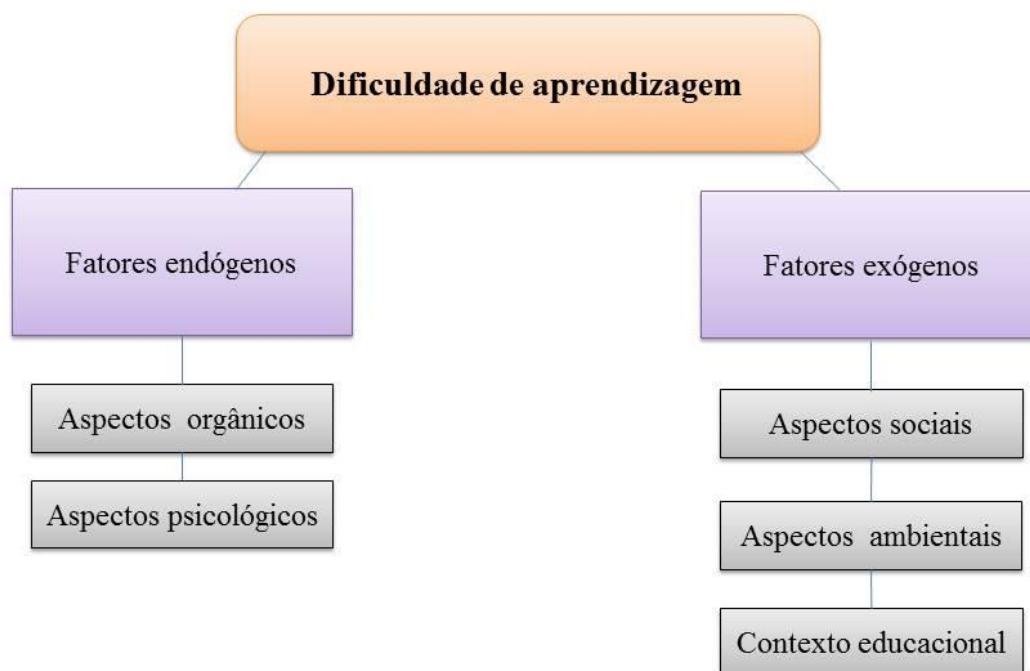
comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação e baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

As causas dessas dificuldades podem ser diversas e variadas, segundo Osti (2012) as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, ou seja, envolvem uma associação de causas. Estas podem estar relacionadas a aspectos educacionais, como currículos inadequados, sistema de avaliação falho, metodologia de ensino, relação professor-aluno, material didático precário, e salas de aulas com grande quantidade de alunos. A fatores biológicos, que segundo Smith e Strick (2007) podem ser divididos em quatro categorias: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. Além disso, há também aspectos sociais e econômicos, estendendo-se até mesmo a falta de interação entre a família e a criança, e perturbações emocionais.

De acordo com Rotta (2006), há vários fatores que envolvem a dificuldade para a aprendizagem, sendo eles: fatores relacionados com a escola, fatores relacionado com a família, e fatores relacionados com a criança. Os fatores que dizem respeito a escola, referem-se a condições físicas da sala de aula, condições pedagógicas e condições do corpo docente. Os fatores relacionado a família podem ser relacionados a escolaridade dos pais, hábitos de leitura de família, e condições socioeconômicas. E os fatores relacionados a criança, dizem respeito a esfera de problemas físicos gerais, problemas psicológicos, e problemas neurológicos.

Para Smith e Strick (2007), o desenvolvimento individual das crianças é fortemente influenciado pela família, escola e ambiente em que vive. Ainda nesse sentido, Zorzi (2009a) afirma que as razões pelas quais alguns alunos não são alfabetizados, possuem um caráter heterogêneo. Todavia é evidente que para grande parte dessas crianças “[...] não se cria, dentro da escola, uma alternativa ou abordagem que leve à superação das dificuldades que aparecem” (ZORZI, 2009a, p. 163). A seguir iremos expor um esquema de modo a explicitar a diversidade de variantes que podem envolver as dificuldades de aprendizagem na escrita:

Figura 1 - Dificuldade de aprendizagem na escrita e seus múltiplos fatores



Fonte: elaborada pela autora deste trabalho, 2016.

Portanto, em concordância com a figura acima, acreditamos que fatores sociais, emocionais e ambientais, assim como aspectos orgânicos e o contexto educacional afetam diretamente o processo de aprendizagem, variando de criança para criança, em virtude de suas características individuais e experiências vivenciadas.

A partir disso, consideramos ser pertinente enfatizar que neste estudo adotamos a ideia de que o meio familiar não causa a dificuldade de aprendizagem em si, visto que há uma multiplicidade de fatores endógenos e exógenos que influenciam nesse processo, no entanto partimos do pressuposto de que esse meio pode influenciar no processo de aprendizagem como um todo. Logo, o processo de ensino e aprendizagem se alicerça em um tripé, composto por: aluno, família e escola. Assim sendo

[...] não podemos atribuir exclusivamente à escola ou à família a responsabilidade pela aprendizagem. É necessário reconhecer a importância da parceria entre ambas; tanto escola quanto família participam desse processo e devem dividir esta responsabilidade (OSTI, 2012, p.146).

Mediante o exposto, de mesma maneira que Osti (2012) ressalta em seu trabalho, consideramos fundamental a observação global da criança, para que somente

depois seja possível levantar hipóteses sobre a origem das dificuldades de aprendizagem. Ressalta-se também o fato de não categorizar as dificuldades exclusivamente como sendo de ordem patológica ou familiar, visto que consequentemente o auxílio ao aluno é restringido.

Assim sendo é de extrema importância que a instituição escolar não transforme as dificuldades apresentadas pelos alunos em patologias, mas sim evidencia-se “[...]a necessidade de um olhar mais crítico, analítico e cuidadoso no que diz respeito ao ensino, ao currículo e à metodologia empregada na instituição educacional, não sendo, portanto, o aluno portador de algum déficit ou doença” (OSTI, 2012, p.55).

A partir da assertiva exposta à cima, torna-se evidente que as dificuldades de aprendizagem não possuem um único significado, tal como destaca-se a importância de estudos sobre esse tema, de forma a contribuir para com a compreensão das dificuldades de aprendizagem sob diferentes perspectivas, dado que entender as concepções a acerca do que são as DA, nos auxilia a compreender que essas concepções podem influenciar não só no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas também na construção histórica e social que a escola atribui ao aluno que não aprende.

2.1 O Aprender

Não poderíamos falar em dificuldade de aprendizagem sem considerar e especificar o que constitui o ato de aprender. Para tanto, partimos do pressuposto que aprender é um processo heterogêneo e contínuo, que acontece desde o nascimento e perdura durante toda a vida, uma vez que nas mais diversas situações, formais ou informais, estamos em contato direto com novas pessoas, assim como novos ambientes, o que afeta diretamente nossa percepção de mundo, e nos auxilia na construção de novos conhecimentos, ou aperfeiçoamento de conhecimentos já apreendidos. Por conseguinte, a aprendizagem implica em mudança de comportamento.

O aprender, segundo Assencio-Ferreira (2009), constitui-se como um processo em que informações são armazenadas na memória, de acordo com o que o estímulo apresentado oferece. Tal processo depende também do interesse que desperta nos sujeitos, e na atenção que estes dedicam. Para além disso, envolve aspectos de ordem orgânica e psicológica, como a existência de um córtex íntegro, a presença de um sistema de associação e integração, adaptação emocional, dentre outros. Nesse contexto,

cada tipo de “[...] aprendizado determina uma transformação cerebral, de forma anatômica, pois o(s) estímulo(s) leva(m) à construção de uma nova ou de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais” (ASSENCIO-FERREIRA, 2009, p.53).

O autor supracitado considera que os jovens têm maior capacidade de aprender, devido a plasticidade cerebral, todavia maior capacidade não é o mesmo que maior facilidade, dado que o processo de aprendizagem depende do quanto o cérebro já sabe sobre o assunto (ASSENCIO-FERREIRA, 2009), ou seja, quando a criança possui familiaridade com certo conteúdo, a aprendizagem mostra-se como algo mais compreensível, comparada a conteúdos totalmente desconhecidos.

Para Rotta (2006) o ato de aprender passa pelo sistema nervoso central, local onde ocorrem modificações funcionais e condutas, que dependem dos aspectos genéticos de cada indivíduo, associado ao ambiente no qual ele está inserido. A partir disso, o aprender é um ato que essencialmente exige plasticidade cerebral, modulada por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência). Contudo, a autora ainda afirma que um “[...] cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal” (ROTTA, 2006, p.113).

De acordo com Osti (2012, p.33), aprender “[...] significa, portanto, um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste, pois, na modificação de esquemas cognitivos”.

O ato de aprender envolve um processo amplo, que é ao mesmo tempo individual e particular, e, pressupõe o meio social e cultural ao qual a criança está inserida. A vista disso, o processo de aprendizagem envolve desde habilidades mais rudimentares, como segurar o lápis, a conhecimentos prévios da criança e sua história de vida (OSTI, 2012).

Por conseguinte, a aprendizagem mostra-se como um processo complexo, e que por sua vez não é restrito apenas a escola, mas que inicia-se muito antes do ingresso da criança nas instituições educacionais. Desse modo, os indivíduos estão em um processo constante de aprendizagem, influenciados não só por tudo o que os rodeia, mas também pelas relações sociais estabelecidas.

Diferentes conhecimentos demandam formas de aprender diversas, da mesma forma que cada pessoa possui especificidades quanto à aprendizagem. Para Assencio-Ferreira (2009, p. 61), não devemos “[...] desprezar as diferenças individuais quando lidamos com a aprendizagem de crianças. Não podemos comparar umas com as outras”.

Deste modo, aprender exige esforço, dado que há uma apropriação do sujeito pelo conhecimento produzido historicamente. Nesse contexto, para que a aprendizagem realmente ocorra, uma das principais condições é o interesse do aluno, ou seja, a criança precisa acima de tudo querer aprender. Consequentemente, quando o processo de ensino-aprendizagem se mostra como algo maçante e autoritário, os sujeitos não aprendem pelo motivo de que lhe falta algo no plano individual, mas sim porque não houve oportunidades e vivências que proporcionasse de fato essa aprendizagem.

Logo, o aprender mostra-se como um ato de criação, descobrimento e (re)construção constante de novos conhecimentos, e de conhecimentos já existentes. Em vista disso, esse processo deve ser norteado por uma responsabilidade compartilhada, entre escola, professor, aluno e família.

2.2 Alfabetização e linguagem escrita

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013) é uma das políticas públicas educacionais voltadas para o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Esse pacto constitui-se em uma parceria entre governos federais, Distrito Federal, estados e municípios, de forma a assegurar que além do direito a educação e acesso a instituições de ensino, as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Desta forma, espera-se que aos oito anos de idade os educandos tenham compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita, assim como domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e produção de textos. Para tanto, quatro princípios serão enfatizados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, sendo o SEA considerado algo complexo, e que, portanto, exige ensino sistemático e problematizador; o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita ocorre durante todo o processo de escolarização, no entanto as crianças devem ter contado com uma

grande variedade de textos discursivos de circulação social desde o início da Educação Básica; conhecimentos de diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças; e por fim, a ludicidade, assim como o cuidado, são considerados condições básicas para o processo de ensino e aprendizagem (MEC, 2013).

Apesar de ser uma política pública instituída em 2013, o que se presencia, é que a cada ano há um aumento do número de alunos que chegam ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental sem estarem devidamente alfabetizados, ou com poucos conhecimentos sobre leitura e escrita, apresentando com isso sérias dificuldades no que concerne ao processo de construção da escrita, e incidindo diretamente sobre as taxas de evasão.

Segundo dados do IBGE, no ano de 2001 a taxa de crianças com idade entre 8 e 9 anos consideradas não alfabetizadas era de 0,58%, dez anos depois esse percentual baixou para 0,25%. Entretanto nota-se que não há uma atualização recente desses números, algo que seria interessante para possível comparação dos resultados após a implantação da Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.

Diante dessa breve exposição, partimos da concepção defendida por Soares (2004), quando a autora afirma que alfabetização e letramento são processos indissociáveis e simultâneos, porém possuem características próprias. Para tanto, alfabetização é entendida “[...] como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p.16), ou seja, a alfabetização constitui-se no saber ler e escrever, enquanto o letramento é entendido como “[...] desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita [...]” (SOARES, 2004, p.14), este por sua vez envolve a compreensão e utilização consciente da leitura e escrita nas situações sociais. Portanto, a alfabetização acontece por meio de práticas sociais de leitura e escrita, assim como para se chegar a essas práticas é necessário o conhecimento do SEA (SOARES, 2004).

O que acontece no Brasil é que há uma fusão desses dois conceitos, sendo visível a prevalência do letramento sobre a alfabetização. Esse fato trouxe consigo algumas consequências, destacadas por Soares (2004), que ao analisar a alfabetização atrelada à rede pública de ensino, evidenciou que a perda da especificidade, assim como uma descaracterização do conceito de alfabetização, pode ser a causa para o atual fracasso escolar na aprendizagem da leitura e escrita. Tal panorama nos remete ao fato

de que, algumas crianças permanecerem na escola sem aprender, mostra-se como um problema intrincado e multifacetado, visto que há inúmeras variantes em evidência.

Para Ferreiro (2008, p.47) a “[...] alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Ou seja, a alfabetização mostra-se como um processo em constante transformação, e que, por conseguinte deve ser compreendido em sua totalidade, dado que vai muito além da mera reprodução de códigos, sendo por sua vez um direito fundamental de todo e qualquer indivíduo.

Com base na assertiva sobre o processo de alfabetização, enfatizaremos a linguagem escrita em sua especificidade. Afinal, como se dá o processo de construção da escrita? De modo a elucidar essa questão nos basearemos nos seguintes autores: Ferreiro (2008), Ferrero e Teberosky (1999), García (1998), Rosa; Gomes e Pedroso (2012), e Zorzi (2009).

Segundo Ferreiro (2008), em grande parte das escolas a escrita é apresentada as crianças como um “objeto em si”, importante no ambiente escolar, e importante para a vida adulta. Isto é, os alunos não sabem de fato qual a importância social desse objeto, e o quanto isso pode vir a contribuir para seu processo de desenvolvimento. Em vista disso, a autora afirma que:

“[...] Ao mesmo tempo que se apresenta a escrita como um objeto imutável (não como o produto de uma prática histórica) e como um objeto “em si” quase sacralizado (não como um poderoso instrumento nas ações sociais), se propõe à criança orações para ler e para copiar que constituem uma afronta à inteligência infantil. Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato com a língua escrita. Porém há outras crianças, precisamente [...], que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reprodutoras de signos estranhos” (FERREIRO, 2008, p.22. Grifos da autora).

Escrever envolve vários processos cognitivos, desta maneira, para Rosa, Gomes e Pedroso (2012, p. 39), a “[...] escrita necessita de um aprendizado formal. Este aprendizado envolve a maturação, desenvolvimento e integração do sistema nervoso

central, exigindo habilidades linguísticas e metalinguísticas, influenciadas por fatores sócio-culturais”. Assim sendo, aprender a escrever implica compreender a diversidade de aspectos da língua escrita que compõe o sistema ortográfico (ZORZI, 2009b). Tal processo parece simples para pessoas já alfabetizadas, que escrevem e leem com frequência, no entanto para as crianças em processo de inserção no mundo letrado, escrever pode se tornar um grande problema, ocasionando o surgindo de inúmeras dificuldades, que quando não trabalhadas com amparo pedagógico e didático adequado, podem agravar-se com o passar dos anos, influenciando diretamente o processo de aprendizagem como um todo.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que quando a escrita é tratada no âmbito educacional apenas como uma técnica de reprodução ou como um problema de regras de transcrição oral, se desconhece o processo que envolve o escrever, visto que além do aspecto perceptivo- motor, escrever torna-se uma tarefa de ordem conceitual. Dessa forma, “[...] a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 37).

Além disso, para alcançar a linguagem escrita é necessário certo grau de reflexão sobre a língua, ou melhor, não é a mera reprodução descontextualizada e mecanizada de signos gráficos, mas sim sua real compreensão. Segundo Ferreiro (2008, p.18):

As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir formas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar a informação.

A língua escrita muito mais do que um objeto de mera contemplação, deve transformar-se em um objeto de ação. Nesse contexto a escrita mostra-se como um processo que não é linear, todavia possui períodos precisos de organização, nos quais existem situações de conflito perante as experiências vivenciadas (FERREIRO, 2008).

Ainda nesse sentido, García (1998) enfatiza que a escrita se mostra como algo que envolve conduta criativa e complexa, dessa forma, seria necessário falar de quatro processos que a envolvem:

1. Em primeiro lugar, processos de planejamento da mensagem, juntamente com seus subprocessos de geração de ideias e hipóteses, de organização das ideias e de revisão da mensagem.

2. Em segundo lugar, processos de construção sintática, juntamente com seus subprocessos de construção da estrutura, de colocação de palavras funcionais, etc.
3. Em terceiro lugar, os processos de recuperação de elementos léxicos, com os subprocessos de recuperação dos grafemas, seja pela via fonológica ou indireta, ou seja pela via ortográfica ou direta, ou visual.
4. O quarto conjunto de processos cognitivos tem a ver com os processos motores nos quais seriam incluídos os subprocessos de recuperação dos alógrafos e de recuperação dos padrões motores. Processos que culminariam com a produção da escrita de forma aberta. (GARCÍA, 1998, p. 193-194).

Ao escrever um texto, vários processos cognitivos são exigidos, assim como alguns conhecimentos prévios. García (1998) nos fornece o exemplo da escrita de uma carta, que supõe decidir sobre o conteúdo da mesma, decidir a forma como o escritor irá se expressar, definir a estrutura sintática ou gramática, decidir o léxico que será utilizado, assim como a aplicação de regras ortográficas e de pontuação, dentre outros aspectos.

A partir disso, torna-se evidente que escrever é algo que demanda um árduo trabalho, não só por parte do aluno, mas também do professor. Dessa forma, estimular a criança a estabelecer uma interação com a língua escrita nos mais variados contextos, é algo imprescindível para o processo de consolidação desse conhecimento. Frente a isso, cabe a escola proporcionar vivências e situações nas quais a escrita é compreendida segundo sua função social, e como um objeto que vai além de reproduções sem sentido. O domínio da escrita atrelado ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente, é sem precedentes uma forma de empoderamento das populações social e economicamente marginalizadas.

2.3 Dificuldade de aprendizagem na escrita: implicações pedagógicas

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através do Art. 53, toda criança e adolescente tem direito a educação, assegurada por meio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2012). Esta lei insita inúmeras reflexões, afinal, é assegurado o direito a educação, mas evidencia-se uma contradição entre quantidade e qualidade.

Libâneo (2012) enfatiza a dualidade da escola brasileira, ao destacar que a mesma é caracterizada como uma escola de conhecimento para os ricos, sendo esta

assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, e uma escola de acolhimento social para os pobres, dedicada a “[...] missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a escola foi reduzida a atender as necessidades básicas de aprendizagem, que posteriormente transformaram-se em necessidade mínimas. Portanto, ocorre “[...] uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23, grifos do autor) e adequação ao mercado de trabalho, assim como a políticas neoliberais.

Aos alunos desfavorecidos economicamente não é assegurado o acesso ao conhecimento científico, sistematizado e construído historicamente, a esses alunos é oferecido o mínimo de educação, e esse mínimo é tido como máximo que poderiam e deveriam ter. Exatamente nesse ponto está uma questão crucial, visto que em algumas situações, a escola passa a ser responsável também pela reprodução das desigualdades sociais, sobretudo, porque conhecimento é poder, e somente através do conhecimento mudanças serão possíveis. Todavia, o que acontece no atual sistema educacional, no qual tantas crianças têm acesso apenas ao mínimo de educação? O que acontece nas instituições escolares para que um número significativo de crianças permaneça anos na escola sem nada aprender? E de que maneira os sujeitos terão acesso ao conhecimento científico se não sabem ler e escrever?

De acordo com os dados do IBGE, desde 2007 as taxas de escolarização das pessoas com idade entre 6 e 14 anos vem aumentando significativamente, sendo que no ano de 2014, 98,5% da população com essa faixa etária foram consideradas escolarizadas. Tal dado nos direciona ao fato de que quase toda a população nessa idade tem acesso a escola, que por ênfase, é um acesso garantido por lei. No entanto, garantia de acesso não é o mesmo que garantia de aprendizagem, “[...] a luta pelo direito a escola deixou de ser um dos problemas centrais, e a tônica passou a ser a qualidade de ensino que estas instituições oferecem [...]” (YACOVENCO, 2011, p.75).

Em estudos recentes Libâneo (2012, p.23) salienta que as “[...] políticas de universalização do acesso acabam em prejuízos da qualidade de ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso a escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber [...]”. Nesse contexto, apesar de haver políticas públicas educacionais focadas para o ensino da leitura e escrita, muitos alunos ainda são negligenciados no âmbito

escolar. O fato é que, quando surgem dificuldades de aprendizagem na escrita que não são devidamente trabalhadas no processo de alfabetização, os resultados são adversos, não só para a escola, mas também, e, sobretudo, para o aluno, que além de não ter seu direito à educação assegurado, passa por mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização.

Embora nos últimos anos as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado foco de inúmeras pesquisas, elas ainda não pouco compreendidas no âmbito educacional, pois as informações sobre esse tema têm apresentado uma lenta divulgação, ocasionando falta de informação por parte dos docentes (SMITH; STRICK, 2007) e até mesmo da gestão escolar.

A tendência predominante é o encaminhamento de alunos a atendimentos especializados, sem a real compreensão do que constitui uma dificuldade de aprendizagem na escrita. Segundo Osti e Brenelli (2013) a cada ano cresce o número de alunos encaminhados a atendimento especializado em busca de atendimento para sua dificuldade. No entanto muitas vezes esses alunos são encaminhados sem existir de fato um problema, algo que pode não só comprometer a vida escolar, mas a própria relação da criança para com o aprender.

Outro fator que merece destaque é o relacionado à preocupação com diagnósticos e classificação dos alunos por parte das instituições educacionais, dado que algumas demonstram maior preocupação em identificar apenas o que “supostamente” falta nas crianças, como uma forma de rotular o “bom” e “mau” aluno, ao invés de valorizar as características de cada indivíduo, para que somente então, através disso, seja possível desenvolver um trabalho em que as crianças, assim como o professor sejam sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Oliveira et al. (2012, p.13) conceber “[...] um rótulo a uma criança com dificuldades de aprendizagem talvez seja simples, porém é necessário observar em que circunstâncias essa criança apresenta essa dificuldade”. Ao atribuir rótulos aos alunos o professor influencia diretamente em seu processo de aprendizagem, visto que “[...] quando o professor concebe alguns de seus alunos como alguém sem capacidade e possibilidade para acompanhar a sala ou aprender determinado conteúdo, essa representação refletirá na maneira de o aluno se perceber” (OSTI; BRENELLI, 2013, p.5).

Atualmente a impressão que se tem é que a mudança sinalizada nos estudos de Kirk está se invertendo a sua forma inicial, na qual há uma alteração do paradigma predominantemente educacional, para o paradigma médico. Um grande número de professores não entende o que são essas dificuldades existentes no processo de construção da escrita, consequentemente a escola transfere suas responsabilidades para outras instâncias, e os problemas pedagógicos passam a patologias.

Por conseguinte, o professor ter conhecimento sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita é de mera importância. Bofi (2012) realça que conhecer como as crianças aprendem a ler e escrever contribui de maneira efetiva para a aprendizagem dessas crianças. Ainda nesse seguimento Osti (2012) evidencia que em

[...] relação ao trabalho do professor, este precisa estar atento a algumas condições para que ocorra a aprendizagem. Em primeiro lugar ele deve ter uma exata noção de seus objetivos ao ensinar, levando em conta as características do aluno e da classe, seu domínio e habilidades. É de suma importância o professor ter uma visão do quadro da dificuldade da criança, e que, sobretudo, aceite essas dificuldades inerentes, minimizando, assim, as angústias e ansiedades tanto em relação ao desempenho escolar, como em relação ao relacionamento com os colegas e com ele próprio (OSTI, 2012, p. 55).

Segundo Osti (2015) o Brasil encontra serias dificuldades em alfabetizar seus alunos, e isso pode ser decorrente também da má formação dos professores nos cursos de pedagogia, que saem da universidade sem estarem devidamente preparados para a prática na sala de aula.

A partir dessa realidade surge o fato de que essas dificuldades por parte dos professores para alfabetizar seus alunos, pode ser também um dos fatores “produtores” das dificuldades de aprendizagem. Em vista disso, “[...], a formação do professor deve oferecer condições para pensar a realidade escolar e sua inserção nela, considerando seu papel social e seu relacionamento com seus alunos” (OSTI, 2015, p. 91).

Além do exposto, a relação entre professor e aluno é algo que infere diretamente sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, em razão de que invariavelmente há uma relação de afetividade no processo de ensino e aprendizagem. No entanto quando o professor desconsidera a criança como um sujeito com suas próprias especificidades, esse relacionamento se descaracteriza. Osti e Brenelli (2013, p.7) destacam que:

Os professores ensinam muito além do que se propõem a ensinar, assim como os alunos aprendem muito além do que os professores esperam. 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.

Quando há um entendimento parcial da situação, ocasionalmente a dificuldade de aprendizagem é associada a incapacidade do indivíduo, sendo o aluno tachado como preguiçoso e desinteressado, ou a aspectos familiares e problemas de saúde, quando na verdade vários fatores endógenos e exógenos interferem diretamente no processo de aprendizagem da escrita.

Na maioria dos casos, o aluno que possui dificuldade em seu processo de aprendizagem, em decorrência da incompreensão do professor ou dos familiares, demonstra problemas emocionais, frustração, timidez, ansiedade e insegurança frente às atividades propostas. Nessa situação, apenas “[...] investigando a fundo o problema, será possível levantar o verdadeiro motivo dessa não aprendizagem e buscar a sua solução” (OSTI, 2012, p. 57).

Logo, o desenvolvimento pleno do aluno depende de uma visão não reducionista do problema, associando-o a uma única causa. Segundo Osti (2012, p. 60), a “[...] dificuldade não é uma doença, portanto, não pode ser entendida como determinante do insucesso do estudante, mas como um desafio que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções”.

O fracasso da escola pública não é determinado exclusivamente pelo aluno ou pelo professor, mas sim pelo atual sistema de ensino, dado que este não inclui todos os educandos no processo de ensino/aprendizagem. Por intermédio desse panorama, o grande desafio posto a escola pública é desenvolver uma proposta de ensino que leve em consideração a heterogeneidade dos educandos, garantindo com isso o acesso aos conhecimentos históricos, culturais e científicos, visando não apenas adaptar os sujeitos às necessidades do Estado e do mercado, mas sim contribuir para a formação individual de cada criança, para que através disso, estas tenham condições de exercer seu papel na sociedade contemporânea de forma consciente e não acrítica.

3 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Pretende-se, a seguir, discorrer sobre os resultados encontrados referentes a pesquisa bibliográfica. Primeiramente faremos uma síntese dos trabalhos estudados, enfatizando seus principais aspectos, de forma a apresentar um pequeno texto. Posteriormente será realizada uma breve análise quantitativa, de forma a delimitar em traços gerais a quantidade de publicações concernentes a nossa proposta de pesquisa.

Ao realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped (GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita) e do acervo digital da biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, a delimitação das palavras-chave utilizadas para a busca se deu através de um conhecimento prévio sobre o tema, e são as seguintes: dificuldade de aprendizagem, escrita, fracasso escolar, desempenho escolar, intervenção pedagógica, alfabetização, aprendizagem e ensino fundamental. Optou-se por uma gama diversificada de palavras, uma vez que havia poucos trabalhos sobre o tema, principalmente dentro do período estabelecido.

Ao digitar essas palavras na base de dados do SciELO, foram encontrados um total de 30 trabalhos, no entanto, após leitura e fichamento dos textos, permaneceram 10 artigos relacionados ao tema. Na Anped, o grupo de trabalho (GT) escolhido foi o de Alfabetização, Leitura e Escrita, justamente por conta de este estar mais relacionado com o tema de nossa pesquisa. Neste grupo encontramos um total de 81 trabalhos, dos quais permaneceram 2 trabalhos. No acervo digital da Faculdade de Educação da Unicamp foram encontrados um total de 25 trabalhos, dentre os quais permaneceram apenas 2 trabalhos, sendo eles de duas modalidades distintas: dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Os trabalhos encontrados abordam vários aspectos das dificuldades de aprendizagem, entretanto um número reduzido de publicações versam sobre o tema dificuldade de aprendizagem na escrita de forma específica, dado que a maioria acentua assuntos técnicos relacionados a linguagem. Diante disso, estabelecemos alguns critérios quanto à inclusão e exclusão de trabalhos. Consideramos todos os trabalhos que abordassem dificuldades de aprendizagem na escrita no contexto do Ensino

Fundamental, desde relatos de intervenções a concepções dos docentes sobre essas dificuldades. Foram descartados os trabalhos cuja ênfase era em distúrbios de aprendizagem no processo de construção da leitura e/ou escrita, visto que esses não se encaixavam na proposta da pesquisa, assim como trabalhos em que o público alvo era crianças da Educação Infantil.

Portanto, nossa análise compreende um total de 14 trabalhos que foram classificados de acordo quanto à sua abordagem e agrupados em cinco categorias:

Quadro 1 - Categoria de trabalhos sobre dificuldade de aprendizagem

Categorias	Quantidade de trabalhos encontrados
DA no processo de construção da leitura e/ou escrita	2
DA e intervenções com profissionais especializados	1
DA e reforço escolar	2
DA e aspectos cognitivos, sociais e familiares	4
Representação de professores e alunos sobre DA	5
Total	14

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

Isto posto, apresentaremos a seguir, algumas considerações sobre cada um dos trabalhos estudados, com ênfase nos seguintes aspectos: ano de publicação, participantes, objetivos, instrumentos utilizados na coleta de dados e principais resultados. A ordem dos trabalhos será de acordo com a classificação acima especificada, e com o ano de publicação.

Na primeira categoria construída – DA no processo de construção da leitura e/ou escrita - temos dois trabalhos. O estudo de Viégas e Osório (2009) objetivou investigar o motivo de diversos alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, em particular, na

produção de textos. Para isso, houve a realização de entrevistas semi- estruturadas com professores e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como observações em sala aula. Vale ressaltar que o número de participantes não foi especificado pelas pesquisadoras. Os resultados indicam que é necessário um maior entendimento das concepções de linguagem assumidas pelo professor, do mesmo modo que é preciso compreender que a aprendizagem da língua escrita envolve mais do que um conjunto de signos e regras a ser seguida, ela abarca usos e funções sociais, e é nesse sentido que as autoras acreditam que as dificuldades encontradas pelos alunos possam ser superadas.

Com o intuito de analisar o desempenho na expressão escrita e classificar os erros da produção ortográfica que ocorrem durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, Rosa, Gomes e Pedroso (2012) realizaram um estudo transversal na população de alunos de 1ª a 4ª série de uma escola estadual do município de Porto Alegre. Participaram da pesquisa 214 alunos, com idade entre 7 e 15 anos, com leve predominância do público feminino. O instrumento utilizado na coleta de dados foi o subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Esse subteste possui como objetivo quantificar o desempenho do aluno na escrita em função da série escolar em que o mesmo se encontra. No demais, esse subteste é composto por duas tarefas: a escrita do próprio nome e a escrita de 34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de um ditado.

Os resultados revelam que quanto ao gênero, os meninos apresentaram mais erros ortográficos e pior desempenho no TDE em relação às meninas, mas esse valor não foi estatisticamente significativo. Os alunos da 4ª série apresentaram um grande número de erros de regras contextuais complexas, ou seja, excesso de acentuação. Portanto, para os autores esse fato demonstra que essas crianças ainda não dominam completamente essas regras, embora transpareçam preocupação em utilizá-las. A análise dos erros obtidos pelos participantes da pesquisa confirmou a ocorrência de um decréscimo do número de erros por série. Dentre todos os erros cometidos pelo conjunto de sujeitos participantes, os mais recorrentes foram as representações múltiplas, o segundo maior grupo de erros encontrados diz respeito às outras alterações, e o terceiro conjunto de erros diz respeito às omissões. Conclui-se que o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita, baseado em hipóteses ortográficas é contínuo e não finda com o ensino formal. Diante disso, enfatiza-se a importância da prevenção, do

diagnóstico e da reabilitação da linguagem, baseada na promoção das habilidades de leitura e escrita.

Na segunda categoria construída - DA e intervenções com profissionais especializados – temos um trabalho. Oliveira e Natal (2012) objetivaram descrever uma proposta que contribua para o planejamento de ações de promoção de saúde Fonoaudiologia Educacional, tendo como base a investigação das concepções dos educadores, acerca do processo e desenvolvimento da linguagem escrita. A amostra da pesquisa constitui-se em 19 professores atuantes no Ensino Fundamental de três escolas públicas de uma cidade no interior do Paraná. A partir disso, foi aplicado um questionário que continha questões relacionadas ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita, fatores que favorecem esse processo, a origem das dificuldades relacionadas a ele, e a conduta diante dessas dificuldades, sendo que havia questões discursivas e de múltipla escolha (sim e não).

Os resultados da pesquisa constataram que a maioria dos professores entrevistados acredita que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita inicia-se na fase escolar. Assim como o contato com material escrito é considerado um apoio para o desenvolvimento da linguagem escrita. Para além disso, os professores ressaltaram os aspectos individuais como causa das dificuldades de aprendizagem, e compartilharam da concepção de que a solução para essas dificuldades é o encaminhamento a outros profissionais.

Na terceira categoria construída – DA e reforço escolar - temos dois trabalhos. Visando elaborar e implementar atividades de reforço escolar baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como avaliar os efeitos dessa intervenção na aquisição da leitura e escrita em alunos do Ensino Fundamental, que apresentavam defasagens no processo de alfabetização, Justino e Barrera (2009) trabalharam com 31 alunos com sérias defasagens tanto em leitura, como nas produções escritas. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: prova de conhecimentos de letras, na qual a criança deveria nomear as letras apontadas pelas pesquisadoras, Prova de Consciência Fonológica (PCF) de Capovilla e Capovilla, que avaliou a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) de Stein, que avalia as capacidades relacionadas a escrita, leitura e matemática.

Os alunos foram divididos em dois grupos de acordo com o grau de dificuldade apresentado. A partir disso, foram realizadas duas sessões de intervenção por semana, em que o material adotado para a intervenção foi o livro do aluno da “Alfabetização Fônica” de Capovilla e Capovilla. Nesse livro os autores trabalham de acordo o grau de dificuldade crescente das letras. Também foram inseridas outras atividades como: jogos, cruzadinhas, caça-palavras e atividades no computador para motivar e desenvolver a autoestima dos alunos. Os resultados da pesquisa fortalecem a eficácia da abordagem fônica como estratégia para trabalhar com alunos em defasagem na aquisição da leitura e escrita, contudo, as autoras consideram que além da consciência fonológica também é necessário o desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas. Diante disso, afirmam ser necessária uma reflexão em torno das políticas públicas relacionadas a alfabetização, que tem privilegiado o letramento, negligenciando assim o trabalho com a sistematização do código alfabético.

Já a pesquisa desenvolvida por Zibetti; Pansini e Souza (2012) teve como objetivo discutir ações de reforço escolar desenvolvidas em crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita em escolas públicas no interior de Rondônia. Os instrumentos utilizados foram: a) análise documental, para obter informações referentes a legislação que regulamenta o ciclo básico de aprendizagem, b) os projetos pedagógicos que fundamentam o trabalho com alfabetização nas escolas, c) entrevistas com coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e professoras para conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e d) observação participante com registros em um caderno de campo para conhecer como eram desenvolvidas as atividades de reforço escolar.

Através do estudo, foi possível observar que apenas duas escolas possuíam espaço adequado (salas de aula) para o funcionamento do reforço no período oposto aos que os alunos estudavam, nas outras escolas ele era oferecido nas salas de vídeo, biblioteca, sala dos professores ou em espaços de circulação como pátios e corredores, fato que diretamente dificultava a concentração e produção dos alunos. Para as autoras, as condições em que era oferecido o reforço escolar deixaram claras que essa era uma atividade feita pela escola por ser obrigatória para o cumprimento da carga horária dos professores, embora nos documentos e projetos, este fosse considerado algo importante. Além disso, outro aspecto que chama a atenção é que as atividades utilizadas no reforço

eram as mesmas desenvolvidas em sala de aula, sendo que estas envolviam a leitura de textos, ditado, cópia e escrita com letras móveis.

Na quarta categoria temos quatro trabalhos que explanam sobre o tema “DA e aspectos cognitivos, sociais e familiares”. Guimarães (2011) investiga relações entre a segmentação convencional de palavras, a consciência morfossintática, a ortografia e a compreensão da leitura de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas de Curitiba, bem como procura conhecer e explicar dificuldades relativas ao processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita à luz de aportes teóricos da psicologia e da psicolinguística. Para tanto, a pesquisa baseou-se em três instrumentos de coleta de dados: identificação de palavras em ditados populares, avaliação da consciência morfossintática e tarefas de escrita (ditado), e avaliação de dificuldade na aprendizagem da escrita (ADAPE) de Sisto.

Para o autor, a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada tanto pela consciência fonológica como pela consciência morfossintática. Em detrimento disso, o mesmo sugere que no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, o professor busque o desenvolvimento da consciência morfossintática dos alunos.

Buscando analisar a relação entre fatores psicossociais familiares e o desempenho em leitura e escrita, Enricone e Salles (2011), desenvolveram uma pesquisa na qual participaram 29 familiares de crianças da 2ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de uma cidade no interior de Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado consistiu em uma entrevista semiestruturada, fundamentada no Inventário de Recursos e Adversidades do Ambiente Familiar, de Marturano, instrumento que objetiva identificar no âmbito familiar recursos promovedores de desempenho escolar.

De acordo com as autoras, além dos fatores neurobiológicos e cognitivo-linguísticos, a investigação de fatores psicossociais relativos ao letramento familiar e ao processo de escolarização pode ser importante para melhor compreender a origem das dificuldades de leitura e escrita, e qualificar a intervenção com essas crianças. Nesse caso, os resultados revelaram uma associação significativa entre o grupo com dificuldade em leitura e escrita, e as variáveis presença de transporte próprio na família, fatores socioeconômicos familiares, escolarização dos pais, organização do ambiente de estudo e acesso a recursos educativos, mudanças familiares, percepção dos familiares de

que a criança teve dificuldade para aprender a ler e no desempenho da leitura, bem como maior índice de repetência escolar, e história familiar de dificuldade na leitura.

Já para analisar quais aspectos perinatais, cognitivos e sociais são fatores de risco para dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e aritmética, Zuanetti e Fukuda (2012) desenvolveram um estudo no qual participaram 45 crianças, com idade entre 7 e 10 anos, regularmente matriculadas no 2º ou 3º ano de escolas municipais da cidade de Ribeirão Preto – SP. Os instrumentos utilizados consistem em: questionário respondido pelos responsáveis da criança; teste de desenvolvimento escolar (TDE) de Stein; Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS) de Moojen et al., que é utilizado para avaliar a consciência silábica, e a consciência fonética das crianças; o Subteste 5 de memória sequencial auditiva do teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA – subteste 5) de Bogossian e Santos utilizado para avaliar a memória fonológica; a Audiometria tonal limiar, que foi utilizada com o objetivo de excluir crianças com perda auditiva de algum grau ou tipo, e o teste de dissílabos alternados e sobrepostos (SSW) de Borges que avalia a integridade do processamento auditivo.

A partir disso, os resultados demonstraram que na leitura são poucas as crianças que apresentam dificuldades, já na escrita é onde se concentra o maior número de crianças com desempenho inadequado. Para Zuanetti e Fukuda (2012), crianças com alterações de consciência fonológica e problemas de memória fonológica possuem mais chances de terem dificuldades de escrita, leitura e aritmética. Contudo, nenhuma evidência foi encontrada em relação às alterações de processamento auditivo apresentar dados significativos sobre as dificuldades de aprendizagem, do mesmo modo que fatores como baixo peso ao nascer, prematuridade, idade da mãe no momento da gestação, sexo da criança, hábito de leitura e presença de otites na infância, não mostraram ser fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem escrita. Portanto, os dados revelam que crianças com alterações na consciência fonológica, problemas de memória fonológica e que, convivem com pessoas de baixa escolaridade, são crianças com maiores chances de apresentarem dificuldades de aprendizagem em seu processo de escolarização.

O trabalho de Cardoso; Silva e Pereira (2013) objetivou investigar as habilidades de consciência fonológica e de memória de trabalho, e sua influência no momento de aprendizagem da alfabetização em um grupo de crianças intelectualmente normais com

e sem dificuldades. Participaram do estudo 40 crianças, com idade entre 7 anos e 6 meses a 8 anos, matriculados nos 2º e 3º ano do ensino fundamental. Esses participantes foram submetidos ao teste de Raven de QI (quociente de inteligência) – matrizes progressivas coloridas; a avaliação audiométrica – audiometria tonal limiar; ao CONFIAS - consciência fonológica de Moojen et al. considerando tarefas de consciências silábicas e fonêmica; a prova escrita de ditado de Capovilla e Capivilla, e por fim o teste de memória de trabalho, elaborado por Curi.

Os resultados evidenciam que quanto maiores forem os níveis de consciência fonológica e memória de trabalho, melhor é a fase de alfabetização da criança. Sendo que alterações na consciência fonológica e na memória de trabalho influenciam diretamente no processo de alfabetização. Tais alterações podem ocasionar em determinadas dificuldades no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita por parte de indivíduos intelectualmente normais. Portanto, a consciência fonológica e a memória de trabalho estão inter-relacionadas e são atividades cognitivas indissociáveis, ou seja, tais habilidades são desenvolvidas simultaneamente, e colaboram para determinar a fase de alfabetização de um indivíduo.

Em relação à última categoria de trabalhos “Representação de professores e alunos sobre DA”, temos um total de cinco trabalhos. A dissertação de mestrado de Cesar (2009) buscou investigar qualitativamente, as ideias das crianças a respeito de suas dificuldades de aprendizagem no sistema escrito, e averiguar se estas sofriam influência do estágio de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Para isso o estudo foi embasado nas provas piagetianas e nos estágios da Noção de Pensamento. A pesquisa foi realizada com 19 crianças com idade entre 7 e 13 anos, sendo todas participantes do reforço escolar, e devidamente matriculadas em uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada sobre a noção de pensamento infantil, e entrevista semi-estruturada sobre a crença do não-aprender. Os resultados evidenciam que existe uma influência mútua entre o pensamento infantil e o estágio de operatoriedade dos sujeitos no caso específico das crianças estudadas. Portanto, a autora considera que há uma tomada de consciência das crianças sobre seus problemas de aprendizagem do sistema escrito.

Em sua tese de doutorado Osti (2010) identificou as representações de professores e de seus respectivos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, de

modo a verificar em quais aspectos as representações de alunos e professores correspondem, se elas se diferenciam entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem, e qual a percepção desses alunos sobre a relação com o seu professor.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma região metropolitana de Campinas. Participaram do estudo vinte professores e quarenta alunos, sendo vinte com dificuldade e vinte sem dificuldade de aprendizagem, da 4ª série (5ºano) do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram: entrevista semi-estruturada contendo quinze questões aberta para os professores, entrevista para os alunos e aplicação da técnica psicopedagógica Par Educativo.

Os resultados demonstram que professores e alunos apresentam uma visão parcial dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e até mesmo do que seja a dificuldade de aprendizagem. Professores e alunos sem dificuldades de aprendizagem representam positivamente o ambiente da sala de aula, diferentemente dos alunos com dificuldades, que demonstram a necessidade de vivenciar um bom relacionamento com o professor, deixando evidente a questão afetiva nas relações em sala de aula.

Oliveira et al. (2012) procurou identificar as concepções dos professores, atuantes em séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre a temática das dificuldades de aprendizagem, analisando-as do ponto de vista da Educação Inclusiva. Participaram da pesquisa 16 professores, com média de idade de 41 anos, residentes de uma cidade no interior do Estado do Paraná. O instrumento utilizado no estudo foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados obtidos revelam que em seus cotidianos os docentes tomam como base aspectos orgânicos e familiares para caracterizarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Reforçando com isso a ideia de que somente outros profissionais, mas especificamente aqueles relacionados a área da saúde, podem resolver os problemas de aprendizagem observados pela escola.

Em estudos recentes Osti e Brenelli (2013) objetivaram verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo, tal como analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Participaram da pesquisa 20 alunos do Ensino Fundamental com insuficiente desempenho acadêmico, de ambos os sexos com idade entre 10 e 14 anos, matriculados em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo. Para a realização

da pesquisa o instrumento adotado foi a entrevista semi-estruturada, contando com dez questões.

No concernente aos resultados, estes indicam que os alunos acreditam que seu professor tem uma representação negativa sobre eles, assim como baixa expectativa sobre seu desempenho e progresso. A maior parte dos estudantes acredita ser percebida pelo professor como um mau aluno. Logo, os dados remetem às representações sociais construídas no espaço da sala de aula, pois essas representações implicam na forma como o aluno representa seu percurso escolar e a si mesmo.

Visando compreender de que forma as crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem concebem essas dificuldades e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola, Carvalho (2015), realizou um estudo com 10 crianças pertencentes ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas foram pensadas de forma a construir um vínculo de familiaridade entre as crianças e a pesquisadora. Dessa forma, houve rodas de conversa, realizadas de acordo com temáticas ou uso de ilustrações, filmes, desenhos e entrevistas coletivas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as vozes das crianças demonstram claramente a lógica da escola, na qual o vigiar e punir são constantes, com o intuito de se obter a docilidade dos indivíduos. Carvalho (2015) enfatiza que nas conversas sobre aprender e dificuldades de aprender as crianças sustentam o discurso do professor sobre o que é o aprender. Para, além disso, as crianças participantes consideram que para aprender basta se comportar, obedecer e fazer o que o professor manda. E para elas aprender trata-se de uma atividade que não se restringe à escola.

Diante do exposto, torna-se evidente a diversidade das hipóteses investigadas a fim de desvendar as dificuldades que muitas crianças encontram em sua trajetória escolar. As pesquisas analisadas corroboram no sentido de ressaltar a importância de estudos nessa área, visto que com o passar dos anos está havendo um aumento significativo de crianças que apresentam uma grande diversidade de dificuldades perante o processo de aprendizagem da escrita.

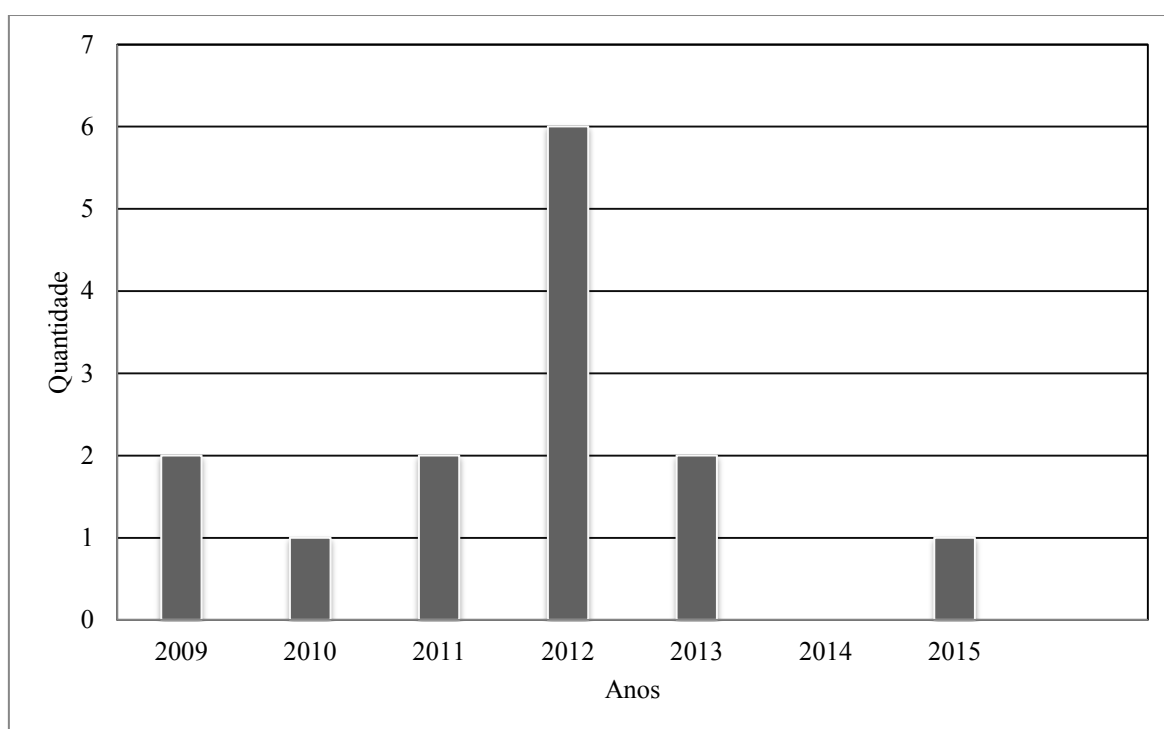
3.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico

Neste subitem iremos expor algumas considerações, tal como analisar os resultados encontrados, de acordo com algumas categorias, sendo elas:

- a) ano de publicação;
- b) temática abordada pelos trabalhos;
- c) recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas;
- d) número de publicações de acordo com as bases de dados/biblioteca virtual Scielo, Anped e Unicamp.

A primeira categoria analisada será a relativa ao ano de publicação dos trabalhos analisados. A seleção dos trabalhos que compuseram essa pesquisa baseou-se no critério de utilização dos trabalhos publicados nos no período de 2009 a 2015. A seguir, expomos um gráfico de modo a ilustrar as publicações referentes ao período estabelecido:

Gráfico 1 - Publicações sobre DA na escrita no período de 2009 - 2015



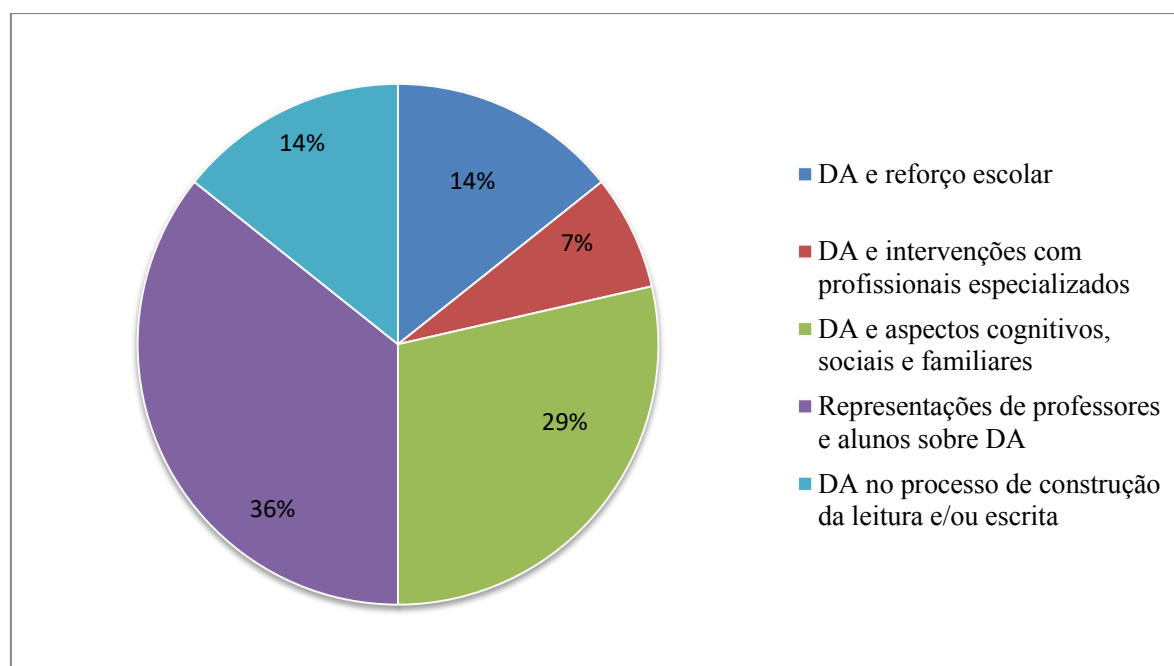
Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

Pode-se observar que entre os anos de 2009 e 2012 houve uma quantidade significativa de publicações, contabilizamos 11 trabalhos (esse período representa

78,5% das pesquisas encontradas). Contudo, nos anos de 2013 a 2015, houve uma diminuição drástica de publicações, visto que há apenas 3 pesquisas publicadas (o que representa 21,4% dos trabalhos). Ainda de acordo com o gráfico, no ano de 2014 não houve nenhuma publicação, e no ano 2015 houve apenas 1 publicação referente ao tema. Ante esses dados, é possível concluir que nos últimos dois anos houve uma grande diminuição de trabalhos publicados, fato que reforça ainda mais, a evidente necessidade de pesquisas nessa área de estudo, sobretudo, porque essas podem contribuir diretamente para com o trabalho docente, e o auxílio aos alunos que apresentam dificuldade em seu processo de aprendizagem. Esse resultado também chama a atenção, pois se por um lado, os números de pesquisas vêm decaindo, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com defasagem escolar vem aumentando, segundo as pesquisas que foram consultadas.

Outro tipo de análise possível é em relação à temática abordada pelos trabalhos sobre dificuldade de aprendizagem na escrita que compõem nossa amostra. No capítulo anterior, expomos uma tabela com esses dados, todavia consideramos importante enfatizar esses resultados, de modo a se realizar uma análise dos mesmos. Isso posto, segue abaixo o gráfico com os dados referentes às temáticas:

Gráfico 2 - Temáticas abordadas pelos trabalhos sobre DA na escrita



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

Diante do gráfico, pode-se concluir que a maioria das publicações são direcionadas a representações de professores e alunos sobre DA, contabilizando 36%; posteriormente temos as publicações referentes a DA e aspectos cognitivos, sociais e familiares, estas representam 29% dos trabalhos; em seguida temos as categorias DA e reforço escolar, e DA no processo de construção da leitura e/ou escrita, ambas totalizando 14% cada, e por fim temos a categoria DA e intervenções com profissionais especializando, totalizando 7%.

Através desses resultados é possível notar que grande parte dos estudos enfatiza as representações que os professores e alunos possuem sobre as dificuldades de aprendizagem, o que nos remete ao fato de que nos últimos anos, há uma preocupação crescente por parte dos pesquisadores sobre a percepção que os alunos e/ou professores possuem sobre as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, visto que essas concepções influenciam diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Em seguida, há um considerável número de publicações dedicadas à relação entre dificuldade de aprendizagem e os aspectos cognitivos, sociais e familiares, com ênfase nos dois últimos, posto que há inúmeras comparações entre as DA apresentadas pelos alunos no ambiente escolar, e o contexto social e familiar nos quais os mesmos estão inseridos. Vários autores evidenciaram que na maioria dos casos tais aspectos influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

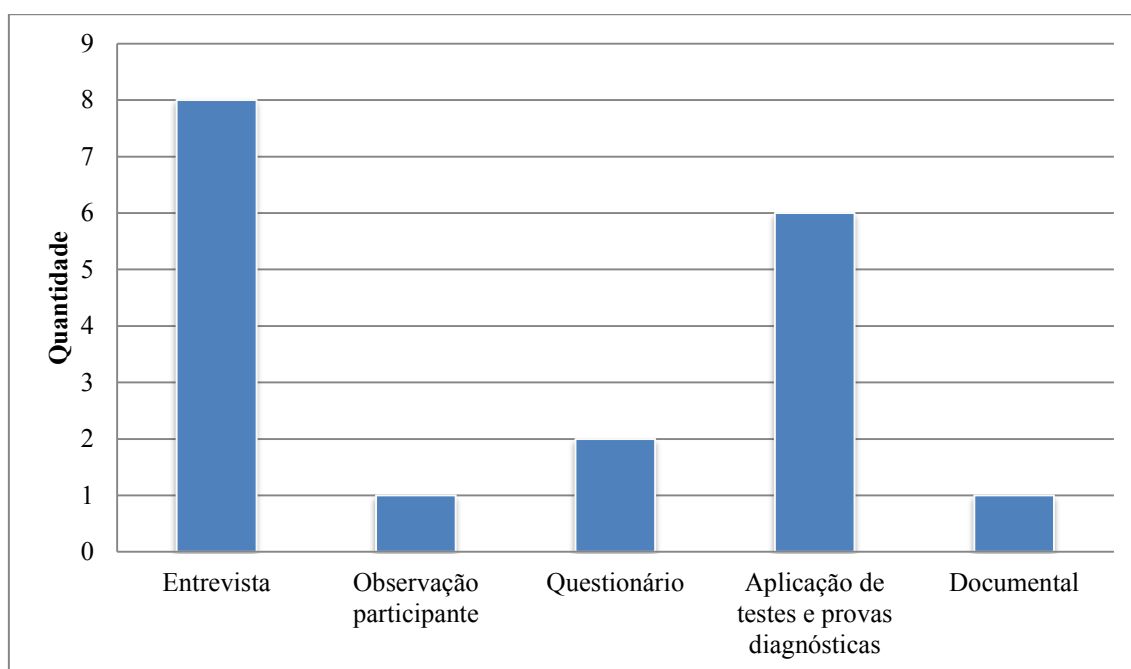
Poucos estudos dedicam-se a dificuldades de aprendizagem e o processo de construção da leitura e escrita. Essa categoria de trabalhos em nossa concepção traz consigo muitos contributos para o trabalho pedagógico, uma vez que em grande parte dos trabalhos encontrados são relatadas experiências reais, assim como atividades desenvolvidas com alunos que possuem dificuldade de aprendizagem, que podem vir a contribuir para o trabalho com crianças que possuem defasagens em seu processo de alfabetização. Deve-se enfatizar, no entanto, que nenhum dos trabalhos aborda a escrita de forma isolada, de modo que a maioria articula leitura e escrita.

A próxima categoria de trabalhos com maior quantidade de publicações é a que diz respeito a DA e reforço escolar. Através desses trabalhos foi possível evidenciar que os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem são encaminhados a atendimentos pedagógicos posteriores ao horário escolar. À vista disso, torna-se evidente a impossibilidade do professor polivalente em conseguir atender todos os educandos de

forma eficiente, uma vez que os estudantes que apresentam dificuldade em seu processo de aprendizagem, dificilmente conseguirão acompanhar os demais, consequentemente demandarão um tratamento específico, o que torna-se algo praticamente impossível em meio a uma turma com mais de vinte alunos. Nesse caso, essas crianças que destoam, são encaminhadas às salas de reforço. Infelizmente é notório que nem todo reforço escolar, de fato, contribui para a aprendizagem das crianças ali envolvidas, tornando-se na maior parte das situações mais um mecanismo que reforça as desigualdades já enraizadas em sala de aula.

Por fim, a última categoria com menor quantidade de trabalhos publicados diz respeito a DA e intervenções com profissionais especializados. O atendimento de crianças com DA em alguns casos são transferidos para profissionais específicos, como os fonoaudiólogos. Perante esse fato torna-se perceptível a realidade na qual, crianças que apresentam defasagem em leitura e escrita são encaminhadas para um tratamento específico, que ocorre por meio de intervenções individuais e com maior direcionamento. Diante das leituras, é evidente que esses atendimentos contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, desde que haja uma parceria entre os profissionais nele envolvidos. Todavia, esses encaminhamentos por parte da escola são muitas vezes precipitados, e acabam transferindo a responsabilidade pela aprendizagem das crianças para outras instâncias, que não a educacional.

Analizamos também o tipo de pesquisa realizada pelos autores consultados. Apesar da maioria das pesquisas serem de base qualitativa, houveram diversos recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores. Logo, consideramos importante enfatizar quais são esses recursos e qual a sua frequência de utilização:

Gráfico 3 - Recursos metodológicos utilizados pelas pesquisas analisadas

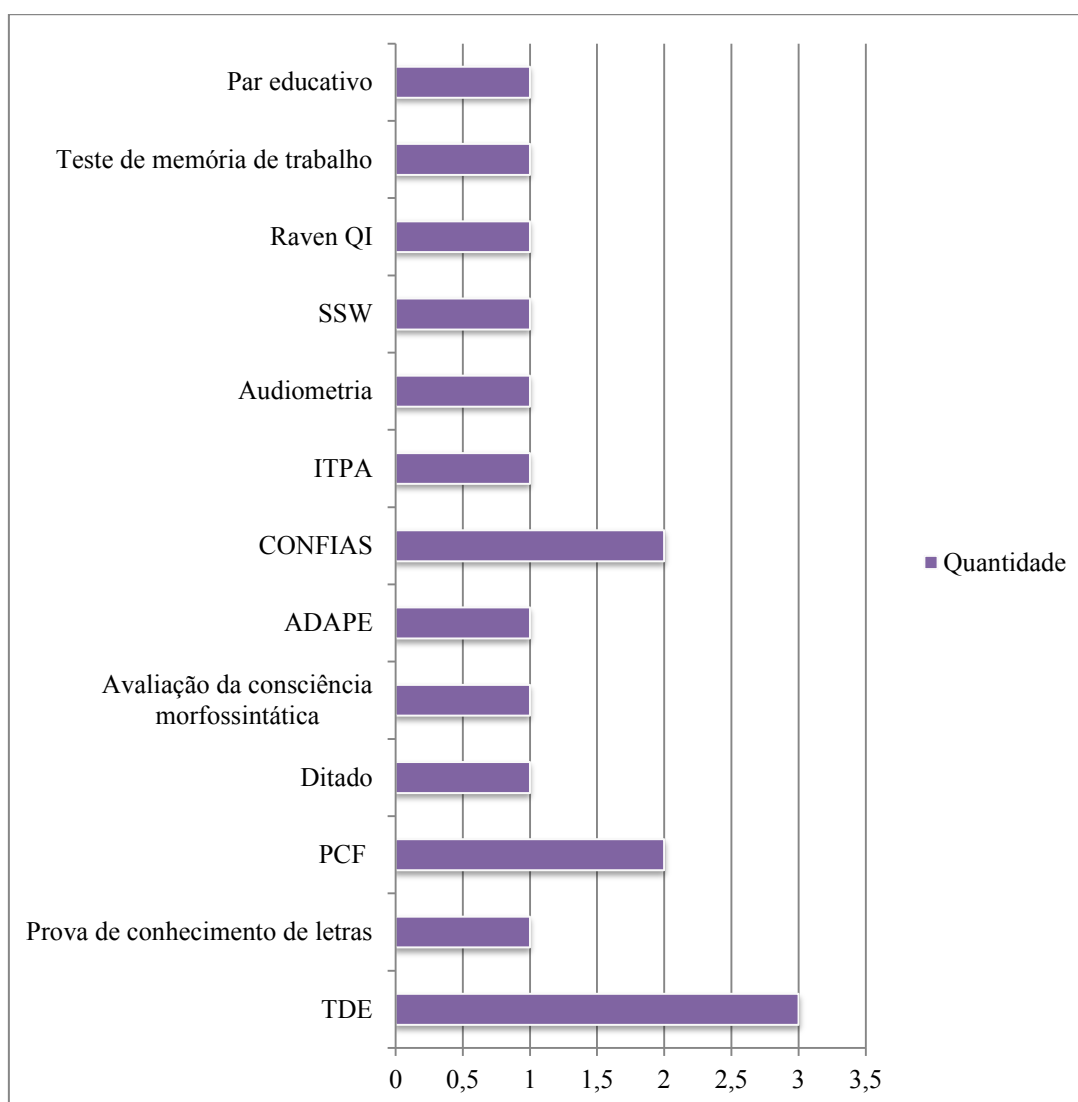
Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

Em um primeiro momento, enfatizamos que um mesmo trabalho pode utilizar diferentes recursos metodológicos, em virtude disso, há um maior número de recursos contabilizados, em relação ao número pesquisas utilizadas na amostra.

Nota-se que há um grande número de pesquisas que utilizam como recurso metodológico a entrevista, aplicação de testes e provas diagnósticas, e questionário. Já a utilização da metodologia de observação participante e análise documental, indica pouca utilização por parte dos pesquisadores. Evidencia-se também que na presente amostra não existe trabalhos que utilizam como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica.

Dentre os recursos utilizados, o grande número de trabalhos que se apropriaram de testes e avaliações para o desenvolvimento da pesquisa nos chamou a atenção, com isso fizemos um recorte, de modo a detalhar quais foram os testes e provas diagnósticas mais utilizadas.

Desta maneira expomos o gráfico dos dados encontrados:

Gráfico 4 - Testes e/ou provas diagnósticas utilizados nas pesquisas estudadas

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

Dentre os 14 trabalhos analisados, 6 (o que totaliza 42,8%) utilizaram como instrumentos de pesquisa os testes ou avaliações diagnósticas. Deve-se enfatizar, no entanto, que assim como no Gráfico 3, um mesmo estudo utilizou mais de um teste ou avaliação, tal fato justifica a ultrapassagem do valor de trabalhos encontrados.

Esse resultado traz consigo alguns questionamentos: Por qual razão são utilizados testes e avaliações na identificação ou trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem? E quais as contribuições desses instrumentos?

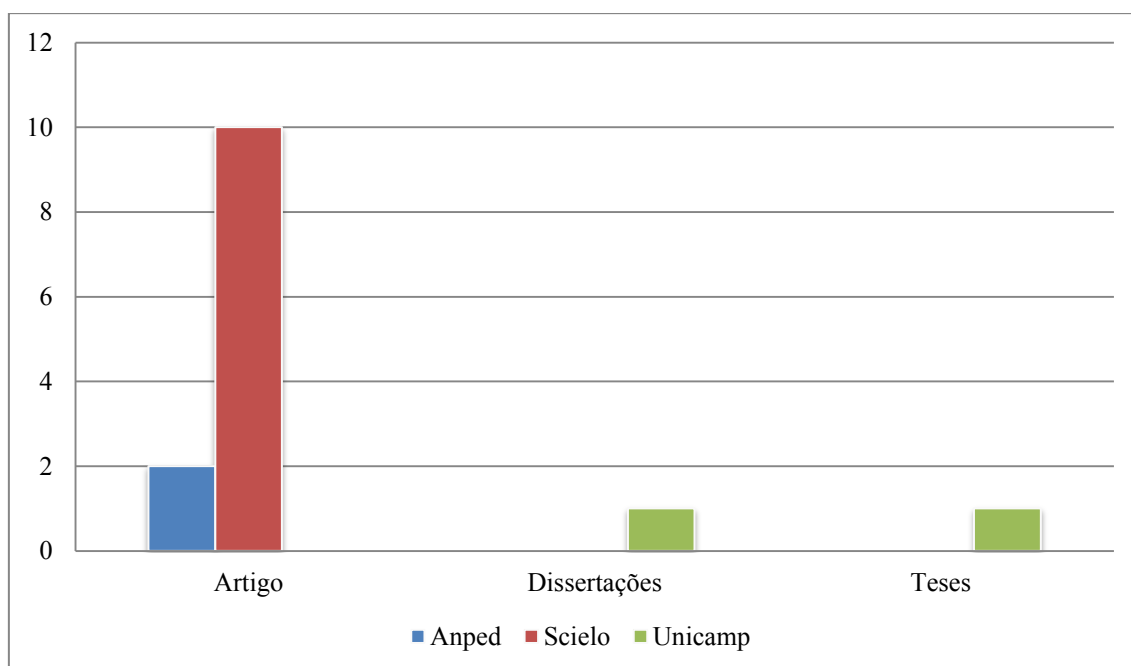
Acreditamos que os testes e avaliações diagnósticas tornam-se interessantes ferramentas, sobretudo para a identificação das dificuldades de aprendizagem e suas especificidades, visto que somente após um trabalho consistente de levantamento de

dados e evidências, torna-se possível o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo, e que contribua para o progresso das crianças que encontram dificuldades de aprendizagem no processo construção da escrita.

Através do gráfico exposto acima é possível notar uma gama diversificada de testes e avaliações utilizadas pelos pesquisadores. Dentre os instrumentos listados, o mais utilizado foi o Teste de Desempenho Escolar (TDE) de Stein, totalizando 21,4%, que avalia as capacidades relacionadas a escrita, leitura e matemática; seguido da Prova de Consciência Fonológica (PCF), de Capovilla e Capovilla, contabilizando 14,2% dos trabalhos, essa prova consiste em avaliar a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, e do Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS) de Moojen et al. que é utilizado para avaliar a consciência silábica, bem como a consciência fonética das crianças.

Por fim, a última análise possível, diz respeito ao número de publicações de acordo com as bases de dados/biblioteca virtual Scielo, Anped e Unicamp, e a modalidade dos trabalhos encontrados. Esta última análise possibilita uma visão ampla e detalhada das pesquisas utilizadas.

Gráfico 5 - Publicações referentes a dificuldades de aprendizagem segundo modalidade e base de dados/biblioteca virtual



Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, 2016.

À vista disso, é possível observar que a maioria dos trabalhos que compõem nossa amostra são artigos, estes representam 85,7% das publicações referentes a dificuldade de aprendizagem na escrita. As dissertações (7,1%), assim como as teses (7,1%) representam um número significativamente reduzido, totalizando uma produção em cada modalidade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para que este estudo fosse possível a presente pesquisa baseou-se metodologia qualitativa, e o desenvolvimento do trabalho pautou-se em uma pesquisa bibliográfico-documental. Segundo a Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui algumas características principais, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta dos dados, o investigador como instrumento principal, o caráter descritivo, a análise de dados de forma indutiva, dentre outras particularidades.

Diante disso, esta pesquisa visa compreender determinado fenômeno, que se caracteriza como um problema no âmbito escolar, sendo os dados recolhidos em forma de palavras, e o ambiente natural o meio educacional. Procurou-se compreender a relação dos alunos com o processo de construção da escrita, assim como as dificuldades de aprendizagem referentes a esse complexo processo.

Bogdan e Biklen (1994) compreendem que ao recolher os dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa. Além disso, os autores afirmam também, que a escrita assume particular importância nessa abordagem, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. Portanto, a pesquisa qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

No concernente à pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007) destacam que essa modalidade de pesquisa é sempre realizada visando fundamentar teoricamente o objeto de estudo, de forma a contribuir com elementos que auxiliem em análise futuras. Dessa forma, difere-se [...] da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprimi sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Ainda nessa perspectiva, Gil (2008) salienta que esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2000, p.44). A partir disso, o levantamento bibliográfico foi direcionado ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped (GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita) e ao acervo digital da biblioteca da

Faculdade de Educação da Unicamp, como já citado anteriormente, onde selecionamos artigos, dissertações e teses publicados nos últimos cinco anos, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil.

No condizente a análise documental, esta será realizada por meio da verificação e exploração dos registros de atividades escritas de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental com dificuldades na escrita, a fim de exemplificarmos quais são as características mais comuns. Nesse sentido Gil (2008) aponta que a “[...] pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Partimos do pressuposto de que os registros e atividades realizadas através do projeto se configuram como documentos de pesquisa e investigação, dadas essas características a pesquisa se define como bibliográfica-documental.

4.1 Estudo documental: investigação da escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental

O presente capítulo tem como objetivo analisar a produção escrita de um grupo de estudantes de escolas públicas, com o intuito de verificar quais são os erros mais comuns em sua escrita, tal como levantar questões sobre o significado dos erros evidenciados.

Segundo as orientações curriculares do Estado de São Paulo (2008) ao final de cada série/ano os alunos devem ser capazes de determinadas ações referentes a práticas de leitura e escrita. O referido documento utiliza a nomenclatura anterior a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, todavia compreendemos que ao se referir a 4ª série, este está se referindo ao atual 5º ano, que é, portanto, nosso objeto de estudo.

Diante disso, segundo os parâmetros estabelecidos pelo documento supracitado, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental os estudantes deveriam ser capazes de utilizar recursos para compreender e superar dificuldades de compreensão durante a leitura; reescrever e produzir textos de autoria; fazer rascunhos; revisar textos em parceria com colegas, e revisar textos do ponto de vista ortográfico (SÃO PAULO, 2008).

Nessa perspectiva a Base Nacional Comum Curricular (2016) destaca que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é essencial que os alunos tenham oportunidades para a apropriação do SEA, por meio de uma articulação entre práticas de leitura e produções de textos. Portanto, a alfabetização e o letramento inserem-se em um contexto interdisciplinar, sendo que a progressão do conhecimento ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental acontece a partir da consolidação de aprendizagens anteriores.

Mediante o exposto, torna-se perceptível que quando surgem dificuldades ao longo do processo de aprendizagem que não são sanadas, conseqüentemente, haverá um prejuízo na construção dos conhecimentos que dependem da consolidação de aprendizagens anteriores.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (2016) a apropriação do sistema de escrita alfabética, e o aprendizado de algumas normas ortográficas devem ter início nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. De modo que

[...] ao final do bloco pedagógico de três anos [...], espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras em frases, usem pontuação em textos, aprendam algumas normas ortográficas que dizem respeito às relações diretas entre fonema e grafema e regras textuais. Nos 4º e 5º anos os/as estudantes precisam consolidar essas aprendizagens, ampliando essas possibilidades (BRASIL, 2016, p.187).

Assim, os estudantes devem ter possibilidades de perceber de que forma a língua se estrutura, e atende a múltiplas intenções e propósitos de acordo com o contexto empregado. À vista disso, os alunos devem também ter uma atitude criativa e de reflexão para com a língua, algo que articula-se ao fato de que aliado a situações de escrita, leitura e oralidade, deve-se haver objetivos que enfatizem os conhecimentos a respeito das normas que regem a Língua Portuguesa, como conhecimentos gramaticais, e, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções (BRASIL, 2016).

A atualização da Base Nacional Comum Curricular (2016) organiza a área da Língua Portuguesa em quatro eixos principais: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão. Neste trabalho iremos sublinhar o eixo da escrita, que elenca algumas habilidades referentes aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, esses estudantes deveriam apresentar: reflexão sobre situações sociais de escrita, assim como valorização da escrita e ampliação de

conhecimentos sobre as práticas de linguagem; análise de gêneros textuais; reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos; desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos; utilização da reescrita como prática essencial ao desenvolvimento da produção textual; reflexão sobre recursos linguísticos empregados nos textos; desenvolvimento de autoria, como conhecimento oriundo da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, de acordo com diferentes gêneros (BRASIL, 2016).

No que diz respeito a aspectos mais específicos em relação aos estudantes do 5º do Ensino Fundamental no concernente a escrita, esse documento enfatiza a utilização de convenções linguísticas; utilização de regras básicas de concordância verbal e nominal na produção de textos; utilização de conectores que estabeleçam relações de sentido; utilização adequada das palavras e de suas funções; utilização de tempos verbais, bem como utilização adequada de pontuação (BRASIL, 2016).

Tendo em vista alguns dos principais conceitos enfatizados pelos documentos oficiais do Estado de São Paulo no que se refere à escrita, iremos caracterizar quem são os sujeitos de nossa pesquisa, seguido do instrumento utilizado, o processo análise dos dados, e os resultados evidenciados através de nossa investigação.

Isto posto, a presente pesquisa analisou os arquivos do projeto de extensão intitulado “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem” do qual participam alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, sobretudo na leitura e escrita. A partir da análise dos cadernos e atividades que foram realizadas com essas crianças no projeto de extensão, procedeu-se a identificação das dificuldades específicas na escrita desse grupo de alunos como forma de compreender o que configura a dificuldade de aprendizagem na escrita. Foram analisados 50 atividades de alunos.

Cabe também ressaltar que no concernente as questões éticas, este estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil, tendo sido avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, visando cumprir os aspectos éticos segundo a Resolução CNS 466/12 que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, sob o número do parecer 1.298.258.

A análise dos dados ocorreu pela correção das escritas que configuram documentos do projeto de extensão. Nessas atividades há um ditado que é padronizado dentro do projeto e que todos os alunos participantes fazem para que o grupo responsável pelo atendimento ofertado possa investigar as dificuldades dessas crianças. Esse ditado tem o título de “Uma tarde no campo” e foi organizado por Sisto (2001b) como um instrumento de avaliação da qualidade da escrita.

O texto do ditado é composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade, e 54 não apresentam nenhum tipo de dificuldade. Esse instrumento, também avalia o uso correto de parágrafos e o uso correto da letra maiúscula. As dificuldades estão classificadas em quatro categorias, sendo elas: a) encontro consonantal (por exemplo: engraçadas, tarde, companheiros), b) dígrafos (por exemplo: festinha, joelho, chegou); c) sílabas compostas (por exemplo: alegre, crianças, brincar), e, d) sílabas complexas (por exemplo: pensando, aniversário, difícil).

Sisto (2001b) compreende que seu estudo está circunscrito ao início da escolarização, e busca critérios para diferenciar os diversos níveis de dificuldade de aprendizagem na aquisição do instrumental para a escrita. Contudo, o próprio autor destaca que essa avaliação deve ser utilizada de maneira cautelosa, e associada a outras medidas diagnósticas de dificuldades de aprendizagem.

A análise das escritas foi feita através da correção dos ditados que, segundo Sisto (2001b), deve considerar cada palavra como um item ou unidade de medida. Portanto, na correção dos textos foram contabilizados os erros de ortografia, omissões de palavras ou letras, inserção de palavras ou letras, aglutinação e/ou segmentação, uso indevido de acentuação e pontuação, e uso indevido de letras maiúsculas. A pontuação final de cada criança é a soma de todos os erros cometidos.

À vista disso as categorias elencadas para a correção dos textos são classificadas da seguinte forma: até 10 erros – sem indícios de Dificuldade de Aprendizagem, de 11 a 19 erros - Dificuldade de Aprendizagem Leve, de 20 a 49 erros - Dificuldade de Aprendizagem Média, e mais de 50 erros - Dificuldade de Aprendizagem Acentuada.

Nesse momento consideramos pertinente ressaltar que esse instrumento foi desenvolvido para ser utilizado com alunos de segunda série (3ºano), e terceira série (4ºano), dessa forma o autor elaborou quadros de critérios distintos para cada uma delas, de forma a levar em consideração as especificidades de cada faixa etária. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos a classificação referente a terceira série

(4ºano), de forma a ter um panorama de como esses alunos estão no concernente a escrita, visto que encontram-se em um fase de transição, na qual sairão dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a característica mais evidente é a existência de um(a) professor(a) polivalente, e adentrarão os anos finais, que é constituído por algumas especificidades, como a grande diversidade de professores, cada um especialista de cada determinada matéria.

A análise possibilitou averiguar que dos 50 ditados analisados, o que corresponde a duas salas de aula, temos 38% de alunos (N=19) que não apresentam qualquer tipo de dificuldade na escrita, e 62% (N=31) que apresenta algum tipo de dificuldade. Em relação ao sexo tem-se um número maior de meninas (50%) quando comparadas aos meninos (28%) que não apresentam dificuldades. Ao especificarmos essas dificuldades podemos notar que nesse instrumento tanto meninos quanto meninas apresentam dificuldades e que seus resultados são muitos próximos. Em relação às meninas 28% apresentou DA Leve, 16% DA Média e 6,0% DA Acentuada. No que se refere aos meninos 26% apresentou DA Leve, 32% DA Média e 14% DA Acentuada. Considerando que em ambos os grupos a DA Acentuada é a que menos ocorre. Podemos comparar as demais dificuldades e dizer que há uma diferença (ainda que pequena) entre meninos e meninas, uma vez que o grupo de meninas apresenta mais DA Leve (28%) enquanto o grupo dos meninos apresenta mais DA Média (32%), ou seja, no que se referem a este estudo os meninos apresentam maiores índices de erros na escrita.

Em relação aos erros mais comuns encontrados nos textos produzidos, verificou-se que esses ocorrem na seguinte ordem de frequência: 1) ortografia (representação múltipla); 2) acentuação e pontuação; 3) omissão de palavras ou letra; 4) não uso da letra maiúscula; 5) inserção de palavra ou acréscimo de letra; 6) aglutinação ou segmentação, e, 7) não utilização do plural.

Em termos numéricos, os dois grupos apresentam uma grande quantidade de erros se considerarmos a faixa etária, a série cursada, e o que é esperado para esses estudantes em termos de aquisição de conteúdos e o tipo de instrumento que avaliou esse conhecimento – um ditado com palavras relativas ao cotidiano de qualquer criança. Os meninos apresentaram maior número de erros do que as meninas. De forma geral os estudantes de ambos os grupos estão apresentando maior dificuldade na escrita correta de palavras, ou seja, com a escrita ortográfica, com a acentuação e pontuação e com a

omissão de letra ou palavra no texto. Se considerarmos que esses estudantes estão terminando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, podemos afirmar que esse não deveria ser um problema, ao menos com a escrita correta das palavras. As demais categorias também apresentam erros, mas com percentil menor.

Uma constatação inevitável é que os meninos estão apresentando muitos mais erros do que as meninas em relação a todos os tipos de erros, principalmente com a aglutinação ou segmentação não convencional das palavras, omissão de palavra ou letra e não utilização do plural. As meninas apresentam problemas em todas as categorias, mas em menor frequência que os meninos, seus erros mais comuns foram relativos ao não uso de letra maiúscula, acentuação e pontuação e com a ortografia.

Os erros aqui analisados geram preocupação, pois tanto meninas quanto meninos estão apresentando uma grande quantidade de dificuldades na escrita, fato observado por meio do ditado analisado. Baseado em nossos resultados, surge algumas questões: esse desempenho pode ser considerado adequado para alunos do 5º ano? Ou seja, é aceitável um aluno terminar o final do primeiro ciclo do fundamental ainda com erros tão sérios de escrita? E o quanto tal fato irá influenciar em aprendizagens posteriores?

Consideramos que os erros evidenciados após a análise dos dados caracterizam-se como erros que não deveriam ser cometidos por estudantes que encontram-se nessa série, visto que estes deveriam possuir alguns conhecimentos ortográficos. Zorzi (2009b, p. 198) revela que quando a criança chega ao nível alfabético esse constitui-se como “[...] ponto de partida para o início da aprendizagem da ortografia propriamente dita”. Considerando que o período de alfabetização encerra-se ao 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos do 5º ano deveriam ter conhecimento sobre essas convenções. Portanto, de certa forma, o instrumento utilizado nos aponta que esse grupo de alunos comete muito mais erros do que o esperado para série e idade, apresentando com isso uma grande diversidade de dificuldades.

Não pretendemos neste trabalho enfatizar o que falta nas crianças participantes da pesquisa, do mesmo modo que nosso intuito também não é atribuir notas ou rótulos, mas sim realizar um levantamento do nível da escrita de estudantes de escolas públicas, de forma a se ter uma visão ampla sobre o desempenho desses alunos nesse quesito.

Os erros fazem parte de todo o processo de aprendizagem, através deles as crianças testam hipóteses que auxiliam na construção de conhecimentos mais

aprofundados sobre a escrita (ZORZI, 2009b). Contudo, os erros que evidenciamos através de nosso estudo se apresentam de forma intensa, com uma grande diversidade e frequência nas alterações.

Nesse sentido, Sisto (2001b, p. 207) compreende que:

[...] uma questão que não tem sido levada muito em consideração é a formação de automatismo ou hábito em razão da repetição do erro, que quanto mais automática vai ficando a forma de escrita errada, mais inconsciente vai se tornando o processo e, conseqüentemente, mais difícil fica de corrigi-lo.

Ou seja, essas crianças apresentam erros que deveriam ser sanados no processo de alfabetização, perante esse fato o automatismo é algo a se pensar, visto que, após vários anos repetindo o mesmo erro, este se cristaliza, e o processo de reversão é ainda mais difícil. Para Sisto (2001b, p. 207) "[...] no segundo ano de escolarização o automatismo não está tão profundo e é mais fácil a correção do erro mas, no terceiro ano, torna-se bem mais difícil corrigi-lo". Logo, nosso contexto é ainda mais preocupante, uma vez que os alunos são do 5º ano, e estão muitos próximos a uma fase de transição, que marca a entrada para as séries finais do Ensino Fundamental, com uma maior quantidade de disciplinas, assim como de professores.

Nesse seguimento, se para o professor polivalente já é complicado proporcionar o atendimento necessário a cada aluno de acordo com sua dificuldade, com os professores especialistas isso se tornará ainda mais complicado, dado que as aulas são mais curtas, e a rotatividade de professores durante um mesmo dia é maior.

No condizente a investigação das produções escritas, um aspecto se sobressaiu: a ortografia, posto que foi a categoria em que houve mais erros apresentados pelos alunos, contabilizando mais de 40% do total. Para Zorzi (2009b) a apropriação da ortografia tem um caráter progressivo, e determinados elementos são mais facilmente assimilados do que outros, tal fato ocorre pelas características intrínsecas da própria língua escrita.

Ainda segundo Zorzi (2009b) ao escrever a criança está inserida em um constante processo de tomada de decisões. “Essa tomada de decisão, que caracteriza o processamento ortográfico, pode envolver diferentes recursos ou estratégias mentais, dependendo da palavra a ser escrita” (ZORZI, 2009b, p. 203).

Apesar de ser um processo contínuo e em constante construção, partimos da concepção de que a ortografia não deve ser ignorada pelo professor durante o percurso

de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que os alunos são negligenciados quando não têm acesso ao conhecimento, e oportunidade de aperfeiçoamento do mesmo. Se o aprender é um direito, esse direito implica também, para além do acesso a escola, na qualidade desse conhecimento que é ofertado. Assim sendo, emerge a necessidade de um olhar sensível para com essa situação. Olhar do professor e também da equipe pedagógica, visando propor situações e vivências educacionais que contribuam para a consolidação desse processo, e não prejudique o desenvolvimento global desses estudantes, em razão de que, alguns conhecimentos dependem da consolidação de outros para sua evolução, e quando há uma valha nesse processo construção, os resultados são a longo prazo.

Tendo em vista finalizar essa discussão, por meio da análise da escrita dos estudantes foi possível constatar que há uma irregularidade nessa escrita, assim como uma dificuldade na apropriação de convenções ortográficas. Sisto (2001a) considera que os erros são relativamente comuns quando os alunos iniciam a aprendizagem da escrita, todavia, adquirem o sentido de dificuldade de aprendizagem quando persistem após uma experiência escolar prolongada.

Por intermédio do exposto até o momento, torna-se evidente mais de 60% dos estudantes participantes da pesquisa apresentam dificuldades quanto a grafia de palavras e convenções ortográficas, sinalizando o fato de que mesmo após o período de alfabetização, ainda assim muitas crianças demonstram dificuldades que não foram sanadas. Portanto, esses resultados podem indicar uma falha no processo de ensino, dado que não proporciona a todos as mesmas condições de aprendizagem.

4.2 Propostas alternativas para o trabalho pedagógico com as dificuldades de aprendizagem na escrita

Frente às dificuldades encontradas no processo de construção e consolidação da escrita, alguns autores (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014; FERREIRA; ROSA; CAVALCANTE, 2014; LEAL et al., 2008; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000; OSTI, 2015) enfatizam propostas pedagógicas diversificadas, e metodologias alternativas que podem contribuir para os problemas relacionados ao processo educativo.

Em grande parte dos casos, os alunos que apresentam dificuldades, e que se destoam dos demais no processo de aprendizagem são rapidamente encaminhados a

atendimentos com profissionais especializados, ou recorre-se a via da medicalização. Quando as dificuldades de aprendizagem são tratadas como uma doença, estamos perante um grande problema, dado que a escola aborda essas dificuldades transitórias como patologias, e, portanto, transfere sua responsabilidade para outras instâncias. Segundo Machado (2010, p. 24), “[...] estamos produzindo sintomas perigosos, estamos produzindo sujeitos que nos mostram que se tornou necessário, em nossa sociedade, ser doente. [...]”.

Diante dessa assertiva, partimos do pressuposto de que há alternativas pedagógicas viáveis ao trabalho com crianças que apresentam alguma dificuldade em seu processo de escolarização, sendo que essas alternativas podem ser trabalhadas em sala de aula ou em grupo de atendimento pedagógico.

Quando problema é resolvido na escola, muita coisa pode ser evitada, tanto para o aluno quanto para o professor. Sobretudo o aluno, ao perceber que não aprende e em virtude disso recebe um tratamento diferenciado por parte do educador, acaba estabelecendo uma relação conflituosa com o aprender, e ir para a escola passa a ser algo constrangedor, da mesma forma que a autoestima e autoimagem dessa criança são diretamente afetadas.

Neste caso, os jogos tornam-se ferramentas que trazem muitos contributos ao desenvolvimento do trabalho com estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, sobretudo na escrita. Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), os jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, visto que exigem atenção, organização e coordenação de diferentes pontos de vista. Para os autores

[...] pode-se trabalhar com uma ampla variedade de jogos, desde que não sejam utilizados somente com fins em si mesmos, mas transformados em material de estudo e ensino (na perspectiva do profissional), bem como em aprendizagem e produção de conhecimento (na perspectiva do aluno) (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p.18).

Ao propor o jogo em sala de aula, há o favorecimento da aquisição do conhecimento de uma forma lúdica e dinâmica, por conseguinte, identificar quais são as dificuldades dos estudantes, e utilizar o jogo como uma forma de auxílio a superação dessas dificuldades, é uma possível estratégia.

Além dos aspectos relacionados aos conteúdos, os jogos também contribuem para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, e aspectos emocionais. Para Macedo, Petty e Passos (2000, p. 24)

Crianças com dificuldade de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem *negativa* (seja porque assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora. Por meio de atividades com jogos, as crianças vão ganhando autoconfiança, são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados.

Ao estabelecer uma nova relação com os conteúdos e com o processo de aprendizagem por meio dos jogos, a criança passa a ser produtora de suas ações, bem como de seu processo de desenvolvimento.

Carvalho e Oliveira (2014) enfatizam que os jogos permitem o estabelecimento de uma relação entre o fazer e o compreender, visto que favorecem a construção de procedimentos, e a compreensão das razões de ganhar ou perder, envolvendo estratégias para se chegar ao êxito final. Portanto, o jogo no ambiente educacional mostra-se como “[...] um sistema complexo, que aciona diferentes mecanismos do jogador (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 434).

O Ensino Fundamental tem como uma de suas principais características a escassez do lúdico em sala de aula, sendo esse um aspecto cada vez menos trabalhado no âmbito educacional. Assim sendo, Carvalho e Oliveira (2014) consideram que o jogo invariavelmente possui uma dimensão lúdica, logo o “[...] jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p.435).

Materiais do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental elaborados pelo Ministério da Educação, também defendem a utilização dos jogos no âmbito escolar, com o objetivo de auxiliar os alunos a se apropriarem do SEA.

Segundo Leal et al. (2008) as atividades lúdicas permitem que os alunos assumam uma postura metalinguística, ou seja, permitem que as crianças criem atitudes

de reflexão para com a língua e suas unidades. Logo, os jogos além de serem prazerosos, proporcionam o atendimento apropriado para grupos de alunos de acordo com suas dificuldades, respeitando o tempo de aprendizagem das crianças.

Além dos jogos, de acordo Ferreira, Rosa e Cavalcante (2014) a utilização da literatura em sala de aula pode se tornar uma importante ferramenta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças que possuem dificuldade de aprendizagem referentes a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nesse mesmo seguimento, temos o estudo de Osti (2015) que enfatiza a importância do apoio pedagógico a crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo este um trabalho específico que vai de encontro as reais necessidades dos alunos atendidos.

Sendo assim, Osti (2015) relata a experiência bem-sucedida do oferecimento de um grupo de apoio pedagógico a alunos do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldade de aprendizagem na leitura ou escrita, por meio do qual evidenciou-se a importância da organização de programas educacionais específicos para atender a parcela de alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização.

Segundo a autora supracitada, ao longo do desenvolvimento do trabalho foram propostas atividades diferenciadas, como jogos, leitura de diferentes gêneros textuais, escritas sobre várias temáticas, dentre outras atividades. Logo, torna-se evidente que o “[...] processo de ensino e aprendizagem envolve professores e alunos num movimento contínuo de construção e (re)construção de conhecimentos” (OSTI, 2015, p.101). Consequentemente esse processo não pode ser reduzido a práticas livrescas, nas quais os alunos não são considerados como seres com suas próprias necessidades e especificidades.

Práticas como as relatadas por Osti (2015) mostram-se efetivas na medida em que há uma real contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal exemplo evidencia a importância de um trabalho que leve em conta as dificuldades dos alunos, e não os excluam por se destoarem dos demais. Machado (2010, p.26) considera que “[...] quando essas crianças das quais falamos passam a ter tempos e espaços para aprender, com aulas diferenciadas, estratégias que retomem o processo de ensino e aprendizagem, tempo para pensar e tempo para exercitar, elas aprendem”. Ou seja, cabe ao professor e a escola propor metodologias alternativas,

tendo em vista envolver os alunos em sua totalidade. Sabemos, entretanto, que essa é uma questão extremamente ampla e complexa, e que atrelada a prática do professor em sala de aula está a qualidade de sua formação inicial, e outros diversos fatores.

Conquanto, quando o processo de ensino e aprendizagem é mecanizado e padronizado sem levar em consideração as reais necessidades educacionais dos alunos, bem como sem considerar a realidade social e cultural na qual a escola se insere, temos como resultado, alunos que apesar de passaram anos na escola, apresentam dificuldades que deveriam ser solucionadas no início de sua escolarização, como é o caso dos dados evidenciados em nossa pesquisa.

Desse modo, consideramos que quando a criança permanece na escola sem aprender, seus direitos garantidos pelas leis vigentes no Brasil são infringidos, em razão de que não há construção de conhecimento, tal como acesso de qualidade ao conhecimento construído historicamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa centrou-se analisar os arquivos do projeto de extensão intitulado “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem” do qual participam alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem para verificar e caracterizar suas dificuldades específicas na escrita.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível constatar que muitas são as publicações relacionadas a alfabetização, mas poucas são as que tratam especificamente da temática das dificuldades de aprendizagem, sobretudo, a dificuldade de aprendizagem na escrita. Notamos também que com o passar dos anos o número de publicações vêm decaindo, fato que merece ênfase, pois, ao menos tempo em que há uma menor quantidade de estudos, há também uma maior quantidade de alunos que permanece na escola sem aprender, ou apresentam sérias defasagens escolares.

Ainda nesse segmento, tornou-se evidente que mais de 50% dos trabalhos acadêmicos enfatizam apenas duas perspectivas: representações dos professores e alunos sobre as dificuldades de aprendizagem, ou, relações entre dificuldade de aprendizagem e aspectos cognitivos, sociais e/ou familiares. Diante desses dados, torna-se perceptível a necessidade de mais estudos sobre o tema, que abordem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como a realidade social e política na qual a escola pública brasileira está inserida.

No que diz respeito a pesquisa documental, mais de 60% dos alunos participantes da pesquisa demonstraram alguma dificuldade relacionada a escrita. Dentre elas as que mais se ressaltaram, foram as categorias de ortografia e, acentuação e pontuação. Esse aspecto se destoa dos objetivos estabelecidos por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2016), uma vez que ao final do período de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), os alunos deveriam no mínimo ter conhecimentos sobre algumas convenções ortográficas, do mesmo modo que domínio da escrita. Diante disso, é possível notar que mesmo após o período de alfabetização, várias crianças ainda demonstram muitas dificuldades quando ao SEA.

Tal quadro revela preocupações, em razão de que o hábito da repetição do erro pode transformar-se em automatismo, no qual o aluno internaliza esses erros, e os reproduz de forma inconsciente. Por conseguinte, reverter tal situação não é algo fácil,

em decorrência de que para determinados conhecimentos se consolidarem há a necessidade de outros conhecimentos, e quando há uma falha nesse movimento evolutivo, não só o processo de ensino e aprendizagem do aluno é prejudicado, mas também seu desenvolvimento global.

Por intermédio do exposto é possível notar a emergência de propostas pedagógicas que atendam não só as necessidades educacionais dos estudantes, mas que também vão de encontro as suas especificidades. Logo, é necessária uma conscientização do que são as dificuldades de aprendizagem, e das possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo.

Entretanto, por meio dos estudos sobre o tema, é notório que o termo DA ainda é utilizado no ambiente escolar como sinônimo de fracasso, ou como artifício para a atribuição de patologias, na qual a não aprendizagem é responsabilidade do aluno, ou de sua família, e, portanto, as responsabilidades perante o processo de ensino/aprendizagem são transferidas para outras instâncias, que não a educacional.

Partimos do pressuposto de que o ambiente escolar é repleto de significados, conseqüentemente o fracasso escolar, tal como o sucesso acadêmico, depende de uma reunião de fatores, incluindo desde metodologias de ensino, a participação da família na vida escolar da criança, e a relação do aluno com seu professor. Desta forma, a dificuldade de aprendizagem é reflexo de todo um contexto, permeado por relações sociais, políticas e históricas.

Além disso, compreendemos a importância do ler e escrever, sendo este um processo essencial para a participação social e a inserção do indivíduo na cultura letrada. Visto que, somente através da leitura e escrita os estudantes terão acesso as diferentes áreas do conhecimento, e ao conhecimento construído no decorrer do desenvolvimento da humanidade.

Não obstante, a impressão que se tem é que a escola está realizando um movimento inverso, em que os alunos são negligenciados perante seu direito a educação, e também direito a aprendizagem. A vista disso, torna-se de vital importância entender o que está acontecendo dentro das salas de aula, para que por meio dessa compreensão, seja possível dar início a mudanças relacionadas a concepção de ensino/aprendizagem que apenas enfatiza o que falta nas crianças que apresentam

alguma dificuldade, ao invés de evidenciar as potencialidades que esses alunos possuem para superar tal situação.

Elucidamos também a necessidade de um olhar sensível para com o processo de ensino e aprendizagem da escrita, tornando-o objeto de reflexão e estudos no âmbito escolar, tendo em vista se alterar a atual realidade das escolas públicas brasileiras, que são conhecidas pela sua ineficácia e precariedade. A vida escolar necessariamente não precisa ser sinônimo de fracasso, frustração, medo e incompreensão. Isto posto, cabe a nós educadores (re)significar o processo de ensino e aprendizagem, no qual os conteúdos não são transmitidos aos alunos, mas sim construídos em conjunto, por meio de relações democráticas.

Evidentemente há limitações na presente pesquisa, uma vez que esta se restringe ao estudo das publicações e ao levantamento dos erros mais frequentes na produção textual dos alunos, de modo a ser ter uma visão geral do nível de escrita desses estudantes, entretanto constata-se que os assuntos aqui abordados são extremamente amplos e intrincados, que se inserem em uma conjuntura política e social, e em contextos que possibilitam diversas pesquisas sob diferentes perspectivas.

Ousamos aqui afirmar que é preciso investir mais em pesquisas a longo prazo que abordem as dificuldades de aprendizagem e o ensino diversificado na alfabetização, como forma de compreender o cenário atual no Brasil, em que ainda se observa um enorme contingente de alunos que saem da escola sem aprender.

Portanto, finalizamos com alguns questionamentos, que podem vir a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras: qual educando estamos formando por intermédio desse sistema de ensino? Quais os objetivos dessa educação? Qual o papel do professor frente a essa realidade educacional? E como transformar a relação professor/aluno em algo que exalte a potencialidade dos indivíduos?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.38. p. 252- 264, mai/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

ASSENCIO-FERREIRA, V. J. Organização funcional do cérebro no processo de aprender. In: Zorzi, J. L.; Capellini, S. A. **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2ª ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. p. 53 – 69.

ASSESORIA DE COMUNICAÇÃO DO INEP. **Defasagem entre idade e série continua alta**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20009>. Acesso em: 04 mar. 2016.

BOFI, T. C. **Desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem escolar em crianças de 5 a 8 anos**: representações de professores. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Capítulo 1 e 2. p. 19-51.

BRASIL. **Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n^{os} 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescent_e_9ed.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2ª ed., 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

CARDOSO, A. M. S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 110-114, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 abr. 2016.

CARVALHO, M. G. Q. Dificuldade de aprendizagem... O que as crianças falam sobre isso? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, nº37., 2015, Florianópolis. **Anais...** ANPED,

2015, p. 1 – 21. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4599.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016

CARVALHO, L. R. R.; OLIVEIRA, F. N. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14 jun. 2016

CESAR, J. S. C. **As idéias das crianças a respeito de suas dificuldades de aprendizagem no sistema escrito**. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 199-210, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2016.

FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S.; CAVALCANTE, T. C. F. O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula. In: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**, ano 02, unidade 04, 2014. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_4_MIOLO.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 15ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GARCÍA, J. N. Dificuldade de aprendizagem da escrita. In: GARCÍA, J.N. **Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. p. 191-210.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUIMARAES, S. R. K. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 23-32, mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo.** Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas de 5 anos ou mais de idade alfabetizadas, por grupo de idade.** Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD320&t=pessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizadas>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas de 5 anos ou mais de idade não alfabetizadas, por grupo de idade.** Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD321&t=pessoas-5-anos-mais-idade-nao>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade.** Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa-analfabetismo-pessoas-10-anos-mais>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo.** Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 399-407, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2016

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 mai. 2016.

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 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2016

LEAL, T. F. et al. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos.** In: Pró-Letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=600

2-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2016

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, C. P. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2000

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.crsp.org.br/medicalizacao/arquivos/caderno_8.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2016.

OLIVEIRA, J. P.; NATAL, R. M. P. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1036-1046, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000600004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2016.

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

OSTI, A. Formação de professores alfabetizadores. In: PARENTE, L. M. D. et al (Org). **A formação dos professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 85 – 99.

OSTI, A. Apoio pedagógico para alunos com dificuldade na aprendizagem: parceria entre universidade e escola. **Núcleos de Ensino da Unesp**. São Paulo, v.4, p. 99 – 111, 2015. Disponível em: <unesp.br/prograd/eLivros/2014/NE-2014_Volume_4.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016

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: 15 abr. 2016.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Revista**

CEFAC, São Paulo, v. 14, n. 1. p. 39-45, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 19 set. 2015.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Português e Matemática – Ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008. 31 p. Coordenação de Neide Nogueira e Telma Weisz; Elaboração de Ângela Maria da Sila Figueiredo e outros. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org). **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001a. p. 19 – 39.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org). **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001b. p. 190 – 213.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z**; guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25. p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2015.

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.

VIÉGAS, L. M. D. C.; OSÓRIO, A. M. N. Uma possibilidade para a superação das dificuldades de aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, nº 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2009, p. 1 – 17. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Int.pdf> >. Acesso em: 09 abr. 2016

YACOVENCO, M. A. S. **Recuperação escolar**: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 237-246, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2016

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

ZORZI, J. L. Problemas de aprendizagem e ortografia. Crianças escrevendo errado: o que fazer? In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita:** letras desafiando a aprendizagem. 2ª Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009b. p. 195-226.

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: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462012000600005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 abr. 2016

ANEXO A – Avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita (ADAPE)

Uma tarde no campo

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

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

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

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

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

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