
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CRISLÂINE MARÍLIA EUGÊNIO PAIÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E
ESCRITA: UM OLHAR PARA SUBJUGAR**



Rio Claro
2019

CRISLÂINE MARÍLIA EUGÊNIO PAIÃO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA:
UM OLHAR PARA SUBJUGAR

Orientador: Profª Dr.ª Andreia 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
2019

P142d

Paião, Crislaine Marília Eugênio

Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita: um olhar para subjugar / Crislaine Marília Eugênio Paião. -- Rio Claro, 2019

63 f. + 1 CD-ROM

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

Orientadora: Andreia Osti

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Leitura e escrita. 3. Desempenho escolar. 4. Educação. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedicatória

Dedico este trabalho a mulher que me fez crescer e me ensinou a viver, que mesmo sem oportunidades nos estudos me motivou dia a dia a buscar a leitura do mundo. Valdirene te dedico este trabalho e toda minha formação acadêmica.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço meus pais, que sempre me incentivaram na trajetória escolar, mostrando-me que o caminho dos livros era possível e tornando este acessível em tempos de enxadas e usinas.

Em especial ao meu Pai Reginaldo, que mesmo nas dificuldades, acreditou em mim e no meu potencial, me levando sempre para os vestibulares e no incentivo à minha mudança para Rio Claro. Obrigada pai, por sempre me incentivar a estudar e confiar nas minhas escolhas.

À minha mãe Valdirene, que por mais difícil que fosse, me deixou voar para buscar conhecimentos e uma vida melhor. Obrigada mãe, por ser meu abrigo e me confortar até mesmo nas nossas ligações.

À minha Joaquina, que virou uma estrela sem me ver chegar ao final desta caminhada, mas que sempre esteve acompanhando os meus passos. Queria sua presença neste momento vó!

Agradeço ao meu irmão Caio, por todos os abraços de saudade quando voltava para casa e toda minha família, pelas preocupações, ajuda e incentivos.

A Moradia Estudantil, que me acolheu nos três primeiros anos de graduação, foi neste espaço que me formei como sujeito e que aprendi sobre a diversidade e o mundo. A luta é constante meus companheiros, não podemos esquecer que RESISTÊNCIA é LUTA!

Aos amigos que tive a oportunidade de dividir o espaço na Moradia e aos amigos que fiz nas representações discentes, estes me ensinaram mais sobre a Universidade do que ela própria.

Aos amigos que construí ao longo desta trajetória, obrigada pelos afagos e todo crescimento, em especial ao meu grupo de graduação "Pedagomoras", as discussões, as risadas e o almoço semestral sempre estarão no meu coração.

À Beatriz e a Júlia, companheiras que me aguentam diariamente e independente do humor dividem a casa comigo.

Aos amigos que deixei na minha cidade, mas sempre estiveram presentes, por mensagens, visitas e saudades.

A todos os professores que de certa forma tiveram uma intervenção na minha formação, desde a pré-escola até a graduação. Em especial as minhas professoras de estágio, que me receberam com amor e paciência: Cristina Piccoli, Camila Lopes, Juliana Babone, Dayane de Faria e Lia Callegari.

E por último e não menos especial, à minha orientadora, que desde o meu primeiro ano me acolheu como bolsista de permanência e dividiu seus saberes e experiências com o grupo, obrigada Andreia pelas oportunidades e vivências.

“Educador é aquele que confecciona asas.

E voa junto.”

Sérgio Vaz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
OBJETIVOS	7
METODOLOGIA	8
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	10
ANÁLISE DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO.....	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

RESUMO

O presente trabalho busca entender o processo de aprendizagem da leitura e escrita para a compreensão das dificuldades que cercam os alunos neste meio. Desta forma tomaremos como problema as seguintes inquietações: Quais são os conceitos e definições para dificuldade de aprendizagem? Existem maneiras de superá-las? Como nós professores podemos intervir? A busca para responder as indagações será por meio de levantamento bibliográfico de trabalhos científicos dos últimos dez anos, sob uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Considera-se que essa pesquisa levará ao entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e dos meios, recursos e metodologias que devem ser adotados para possibilitar a esses indivíduos a superação destas dificuldades, possibilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

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

1. Introdução

A aprendizagem é um processo de construção de novos conhecimentos, entende-se que aprender a ler e escrever exige um grande esforço do aluno. Algumas capacidades são imprescindíveis para o início deste aprendizado, como: conhecer os sinais gráficos que correspondem à escrita (alfabeto), compreender que para escrever só utilizamos letras e não números e estabelecer uma conexão entre as letras e seus sons (fonemas), assimilando que sons parecidos ou iguais podem estar em palavras diferentes. Gómez e Terán (2009, p. 30) asseguram que “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”, com isso podemos interpretar que nem sempre a aprendizagem ocorre de maneira tranquila e natural, todavia, essa dificuldade não significa que a aprendizagem não possa ocorrer.

Em relação a dificuldade de aprendizagem, alguns estudiosos a retratam como “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (Smitch; Strick, 2012, p.14); nesta perspectiva os autores tratam da dificuldade de aprendizagem estritamente como um problema neurológico. Uma outra visão sobre o tema é apresentada por Osti (2012, p. 47) que apresenta as dificuldades de aprendizagem além de um problema neurológico, mas que pode ser associada também aos fatores psicológicos, biológicos e ambientais, como: problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, etc.

Percebe-se então que estas dificuldades podem ser geradas tanto por fatores intrínsecos como fatores extrínsecos ao ser humano, uma vez que já dito anteriormente por Gómez e Terán, sabemos que o processo de aprendizagem pode apresentar bloqueios e inibições para qualquer ser humano. Ao decorrer do tempo nós não nos damos conta de que precisamos realizar tantas conexões e processos durante o ato da leitura e escrita, isso deve-se ao fato de que estes já se encontram internalizados em nós, e por esse motivo os realizamos naturalmente, porém é preciso ter consciência de que para uma criança que se

encontra em processo de alfabetização isso não é fácil, e mais difícil o é para uma que possui dificuldades de aprendizagem. É importante fazer este tipo de ressalva, para orientar os professores, que muitas das vezes se deixa levar para a culpabilização do aluno como único responsável pelo seu “fracasso”.

Outro termo encontrado que pode ser confundido e é necessário esclarecer, foi de distúrbio de aprendizagem Osti (2012), explica que a diferença entre estes dois termos (distúrbio de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem) é bem sutil, e destaca que o distúrbio se refere a um problema mais intensificado com um comprometimento neurológico e orgânico maior, enquanto a dificuldade de aprendizagem deriva de problemas como falta de motivação e estimulação, inadaptação, sendo que estes problemas não se encontram somente no aluno, em decorrência disso a dificuldade pode ser trabalhada na sala de aula, porém quando não tratada pode vir a se tornar um distúrbio. Porém nesta pesquisa o foco será para o termo dificuldade de aprendizagem, que em seguida mencionaremos como DA, uma sigla que reporta ao termo.

Durante minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar do projeto de extensão orientado pela Prof^a Dr^a Andreia Osti “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, fora neste projeto que minhas indagações e anseios pela temática vieram à tona. O projeto era intercalado por formações oferecidas pela professora e por visitas semanais a duas escolas, onde grupos de alunos que apresentavam uma dificuldade de aprendizagem significativa pela escola e/ou professora eram escolhidos para atendimentos com as alunas de graduação, como eu, que faziam e/ou ainda fazem parte do projeto. Muitas das vezes em nossos momentos de compartilhar a experiência, aproveitávamos para tirar dúvidas de qual atividade ou que prática levar para os alunos do projeto. Na escola, as professoras diziam que os alunos iriam para um tipo de reforço escolar, o que muitas das vezes já os deixava desanimados ao chegarem em sala. Aos poucos fui compreendendo na prática o que a teoria dizia sobre DA, porém ainda faltava conhecimentos teóricos acerca do tema, o que me fez escolher para o meu Trabalho de Conclusão de Curso a temática de Dificuldades de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa busca compreender as dificuldades de aprendizagem em suma maioria na leitura e escrita, tentando responder tais indagações: Quais são os conceitos e definições para dificuldade de aprendizagem? Existem maneiras de superá-las? Como nós professores podemos intervir?

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. A partir deste se definiram os objetivos específicos:

- a. Explorar a produção acadêmica por meio de um levantamento bibliográfico direcionado ao banco de dados Scielo, e analisar quais são os trabalhos publicados no período de 2009 a 2018 que tratam sobre o tema dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita;
- b. Discutir quais resultados vem sendo encontrados para intervenções e superações acerca do tema.

2. Metodologia

Para Fonseca (2002), *metodos* significa organização, e *logos* estudo sistemático, pesquisa, investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos. Assim, esta seção tem como objetivo explicitar o caminho a ser percorrido pelo estudo. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, em que podemos compreender a partir de Silveira (2009), que este estudo se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, pois nos concentramos em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. A partir disso o fenômeno da pesquisa é a Dificuldade de Aprendizagem que se caracteriza como um problema no âmbito escolar.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.44). A partir disso, o levantamento bibliográfico foi direcionado ao banco de dados Scielo, onde selecionamos artigos, publicados nos últimos dez anos.

O trabalho apresenta como atual e importante referencial teórico, a autora Andreia Osti, que vem trazendo pesquisas mais recentes sobre a temática a ser pesquisada, além desta autora, também terá grande peso os autores Fermio Fernandes Sisto, Corinne Smith e Lisa Strick, tendo trabalhos relevantes para utilização na pesquisa e compreensão do assunto.

3. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e Escrita: Conceitos e Definições

Aprender é um processo amplo e contínuo, que se inicia desde nosso nascimento e vai se aperfeiçoando de acordo com nossa maturação biológica e psicológica. A aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos, no qual estamos sempre aprendendo, seja coisas novas, como pensamentos e experiências ou para ressignificar o que já conhecemos. Sendo assim, o processo de aprendizagem vai além dos aspectos cognitivos, já que este inclui as relações sociais, uma vez que é na relação com o outro/objeto que a aprendizagem acontece. Para Osti (2012, p.33) a aprendizagem envolve

[...] um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste, pois, na modificação dos esquemas cognitivos.

É dessa maneira que compreendemos que nem sempre a aprendizagem ocorre de maneira tranquila e natural, Gómez e Terán (2009, p.30) endossam que “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”, isso significa que mesmo que tenhamos facilidades em assimilar e compreender algumas coisas, sempre haverá algo que terá uma certa dificuldade em aprender do que outras, porém essa dificuldade pode ser superada e com isso alcançar o êxito da aprendizagem.

Desse modo começamos a compreender o surgimento das dificuldades de aprendizagem (DA), segundo Sánchez (1998, apud OSTI, 2012), a história das dificuldades de aprendizagem é dividida em três etapas. A primeira é a de fundação e abarca toda a época anterior a fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem. A segunda tem início em 1963, indo até 1990, sendo marcada pela reunião de pais que foi realizada em Chicago com vários médicos e outros especialistas com o intuito de promover explicações sobre estas dificuldades. Nesta etapa são abandonados os modelos médicos e passa-se a incluir modelos institucionais e educativos. A última etapa é a de projeção, que se inicia nos anos noventa e caracteriza-se pelo envolvimento de vários profissionais, pesquisadores e pais tanto na área educacional como clínica, havendo uma grande evolução de estudos nessa área.

Mesmo com uma trajetória antiga, as DA não apresentam uma única definição, alguns estudiosos tratam exclusivamente da dificuldade como um problema neurológico, Smith e Strick (2012, p.14) se referem as DA como “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Um outro olhar para o tema é apresentado por Osti (2012, p. 47) que afirma:

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

Neste olhar apresentado pela autora, percebemos que a dificuldade de aprendizagem é associada para além dos fatores neurológicos, incluindo os fatores psicológicos, biológicos e ambientais. Gómez e Terán (2009, p. 102) salientam que em relação aos aspectos psicológicos “As crianças respondem emocionalmente diante de diferentes situações como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos, morte de pessoas próximas, situações novas etc.” É importante notar que estes aspectos podem interferir tanto na aprendizagem, quanto em outras circunstâncias da vida de uma criança.

Observamos que as dificuldades de aprendizagem podem ser originadas por fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, uma vez 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). Entende-se a referência a partir do momento que compreendemos que a aprendizagem não necessita apenas destes fatores para seu êxito, pois outros aspectos como o ambiente que a criança vive, os estímulos oferecidos a esta, também se torna determinante para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Em relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem estas “[...] podem ter como características, problemas com a memória visual e auditiva, orientação espaço-temporal, esquema corporal e discriminação visual e auditiva.” (GARCIA, L., 2010, p.25), incluindo também o desenvolvimento da coordenação motora fina, que é necessária para realizar a grafia das palavras. Todas estas características citadas interferem na capacidade de aquisição da escrita e leitura, uma vez que dificultam a percepção da criança quanto a grafia, sons e ordem das palavras; outra interferência diz a respeito ao modo de proceder a escrita e a leitura, que devem ser feitas de cima para baixo e da esquerda para a direita. Estas capacidades devem estar desenvolvidas antes mesmo de se iniciar o processo de alfabetização, pois caso não estejam, a criança certamente irá ter uma dificuldade para ler e escrever, para grafar as letras e organizá-las no espaço da linha do caderno.

A aquisição da leitura e da escrita são indispensáveis, uma vez que estas compõem “[...] uma habilidade que faz parte do cotidiano das pessoas. Em um mundo globalizado, a leitura se torna uma ferramenta de afirmação social” (OLIVEIRA ET al., 2009, p.149), indo além de apenas decodificar/decifrar códigos, mas visando também a compreensão de todo o contexto que a envolve. É preciso entender que no processo de leitura o leitor é um sujeito histórico e social e tem percepção do mundo que o cerca.

Ao realizarmos uma leitura, colocamos em funcionamento vários processos cognitivos que são interligados. Segundo García, J. (2010) estes processos incluem módulos perceptivos, léxicos, sintáticos e semânticos. No módulo perceptivo a extração da informação é realizada através da memória, na qual se realizam as tarefas de reconhecimento e análise linguística, que pode partir do reconhecimento global das palavras ou do reconhecimento prévio das letras. No módulo léxico, a recuperação do conceito associado à unidade linguística pode ser feito através de dois caminhos; um caminho direto, visual, ou ortográfico que possibilita a conexão do significado com os sinais gráficos, por meio da memória global das palavras; ou um caminho indireto ou fonológico, no qual a recuperação da palavra se dá através da transformação de grafemas a fonemas. Já o módulo sintático inclui a ordem e o papel das palavras, seus significados e sinais de pontuação que devem se ajustar ao sentido do que é

expresso na leitura. O módulo semântico envolve a extração do significado da mensagem e do que as suas partes representam. Sendo assim qualquer falha nestes processos pode resultar em uma dificuldade de leitura, além disso, para uma leitura eficiente é necessário extrair os aspectos, explícitos e implícitos do texto.

De acordo com García, J. (2010) a dificuldade de aprendizagem da leitura é definida por um déficit no desenvolvimento da compreensão e reconhecimento de textos escritos. Este transtorno é denominado dislexia ou transtorno do desenvolvimento da leitura e sua manifestação ocorre através de uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com correções, interrupções e bloqueios em que também é afetada a compreensão leitora. O curso dependerá da gravidade, se for leve este pode ser superado através de intervenções e não haverá sinais dele na idade adulta, se for grave mesmo com o tratamento ainda haverá sinais do transtorno. Cabe esclarecer que devem ser suprimidos do diagnóstico desse transtorno a deficiência mental, déficits auditivos e visuais, bem como a escolarização escassa e inadequada.

Com relação à escrita García, J. (2010) discorre que esta não é leitura e abrange habilidades diferentes, as quais é preciso ensinar e treinar. Aponta que ela envolve módulos de planejamento, módulos sintáticos, módulos léxicos e módulos motores. O módulo de planejamento envolve a tomada de decisão sobre a finalidade e o conteúdo que se deseja escrever, de modo a selecionar as informações coerentes com o objetivo. O módulo sintático envolve a escrita do texto de acordo com as estruturas gramaticais da língua em que se escreve, enquanto os módulos léxicos fazem referência à seleção de palavras adequadas para se encaixar no texto. Os módulos motores envolvem os movimentos que devemos fazer para escrever cada letra. A alteração destes módulos caracteriza-se em disgrafias ou dificuldades de aprendizagem na escrita. Gregg (1992, apud García, J., 2010, p. 191) destaca que “a gravidade do problema pode ir desde erros na soletração até erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos”.

Devemos ponderar que alguns erros são comuns ao se iniciar a aprendizagem da escrita, passando a assumir o caráter de dificuldade de aprendizagem a persistência destes ao longo da experiência escolar. Vale

ressaltar que tais dificuldades podem aparecer em quaisquer dos seguintes processos: converter uma cadeia de sons em letras e/ou combinar os sons com seus desenhos para escrever a palavra (Sisto, 2001a).

Percebemos a necessidade de estudos e de uma formação não somente para os professores, mas também de toda equipe escolar que levem ao entendimento das necessidades que esses alunos apresentam, adotando meios, recursos e metodologias que levem a superação destas dificuldades, possibilitando assim que a aprendizagem ocorra. Reside aqui a importância da parceria entre a escola e família que também é fundamental para o desenvolvimento do aluno, sob este aspecto

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. É importante que pais, professores e filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas em seu dia-a-dia buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo com os pais, bem como tudo o que diz respeito aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola. (GUIDETTI; MARTINELLI, 2009, p. 301)

Como já relatado anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, que por sua vez envolve variáveis distintas, as quais apesar de suas especificidades, direta ou indireta, interligam-se entre si. Portanto, enquanto o professor está lecionando o processo de aprendizagem ocorre entre ambas as partes (professor e aluno), visto que ao ensinar o professor aprende, e o aluno ao aprender também ensina. Dessa relação podem surgir muitas dificuldades na criança em aprender certos conteúdos, e estas podem ser superadas ou agravadas, de acordo como foi tratada pelo professor.

Zorzi (2009, p.163) explicita que “diversas podem ser as razões pelas quais as crianças não conseguem ser alfabetizadas. Para maior parte delas não se cria, dentro da escola, uma alternativa ou abordagem que leve a superação das dificuldades que aparecem”. Percebemos então que a falta de abordagens e intervenções que auxiliem na diminuição, e até mesmo na superação dessas dificuldades de aprendizagem, fazem com que o aluno vá passando de ano para ano, sem realmente aprender o que é necessário, gerando assim um sentimento

de fracasso escolar que Osti (2012, p. 7) considera como sendo “[...] uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”.

Por isso é que a temática das dificuldades, em nossa opinião, deve fazer parte do currículo da formação do professor, pois ele precisa ter a mínima informação possível para, quando enfrentar em sala de aula essa situação, ter maiores chances de conseguir realizar uma intervenção que contribua para o desenvolvimento de seu aluno.

4. Análise do Material Bibliográfico

Para a construção deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos na plataforma Scielo, do ano de 2009 a 2018, ou seja, nos últimos dez anos. Utilizamos na pesquisa as palavras-chaves “dificuldades de aprendizagem”, “leitura e escrita” e “fracasso escolar”. Ao todo foram encontrados cinquenta trabalhos, no entanto após leitura dos textos, permaneceram 30 artigos que eram relevantes dentro da temática.

O primeiro trabalho observado foi a pesquisa intitulada “Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada”, de Rodriguez e Cruz (2009), que buscou analisar os valores afetivos; determinar a hierarquia dos valores axiológicos de 945 estudantes do Ensino e Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada e futuros docentes, ao longo de três anos. Percebeu-se que os valores afetivos ocupam primeiro lugar nos dados obtidos com os questionários, os autores explicam que isso já era esperado, pensando que os sentimentos ocupam maior importância quando pensamos em felicidade. As palavras relacionadas a afeto que obtiveram mais frequência foram felicidade, ser amado, amar e carinho. Com isso, atesta-se que a afetividade é um aspecto catalizador e intensificador no processo de ensino-aprendizagem, visto que, desempenha um papel primordial na vida dos indivíduos (78% dos participantes consideram a afetividade como motor impulsionador de seu comportamento na vida). É interessante notar, em se tratando da evolução dos estudantes durante os três anos de pesquisa, que:

Parece observar-se que, à medida que avança a formação inicial destes futuros docentes, a componente de sentimentos atinge um peso maior nas suas preocupações profissionais, seguramente depois de comprovar, durante os estágios nas escolas, que não são os conteúdos a ferramenta fundamental da educação, mas o sentimento que se coloca na base das relações humanas (RODRIGUEZ e CRUZ, 2009, p. 140)

Notou-se uma maior valorização do afeto em estudantes considerados de Esquerda (posição política). Quanto ao sexo, as mulheres apresentaram maior capacidade de manifestar sentimentos e emoções, tendo em vista que, para elas o aspecto afetivo desempenha um papel essencial no processo educacional. Não houve diferença entre os estudantes de diferentes licenciaturas. Concluiu-se com isso, que, apesar dos diferentes níveis de valorização, os estudantes das licenciaturas demonstraram-se cientes da importância do aspecto afetivo para processo de ensino-aprendizagem.

O artigo de Belintane (2010) intitulado “Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública” teve o objetivo de analisar as possibilidades de se implementar, ministrar e monitorar um programa de ensino de linguagem nas séries iniciais, concebido a partir de diagnósticos baseados na cultura oral de alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura, mesmo após três ou quatro anos de escolarização. A pesquisa processou-se em duas fases: a primeira procurou diagnosticar 43 alunos apontados pelos professores e pela coordenadora da escola como alunos “pré-silábicos” ou “silábicos”, ou seja, alunos que ainda não reuniam as condições básicas para o domínio pleno da leitura e da escrita. Na segunda fase, a pesquisadora acompanhou duas turmas de primeiras séries do ensino fundamental I (6 a 7 anos), ministrando, juntamente com seus dois professores, um programa de oralidade, leitura e escrita embasado nos resultados obtidos na primeira fase.

As intervenções se desdobraram em dois eixos principais: diagnósticos mais objetivos, realizados a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado e escuta singular de cada aluno que sinalizava diferenças e de cada professor envolvido, bem como coleta das impressões dos pesquisadores registradas em seus diários de campo. Após os diagnósticos, o grupo procurou ministrar duas aulas semanais de reforço para uma parte desses alunos. Os atendimentos eram individualizados ou em pequenos grupos, sempre tendo como referência o diagnóstico inicial. Ao total foram atendidas dezesseis crianças, sendo seis meninas, e dez meninos. A partir da coleta de dados, houve sessões de supervisão mantida pelo coordenador do projeto. Essas sessões baseavam-se em dois tipos de escuta: o entrevistador escuta o aluno, e o coordenador escuta

o entrevistador, cotejando com isso dois registros. Segundo o autor, os resultados trazem dados, relatos de intervenções e reflexões que podem subsidiar programas de ensino para a faixa etária estudada e questiona ainda o foco excessivo que as metodologias construtivistas põem sobre o ato de escrever ou sobre a própria escrita.

Os principais resultados evidenciam um perceptível confronto entre a escrita e a oralidade, sendo que este poderia vir a dificultar o acesso desses alunos às exigências mínimas de cidadania. Por volta de 70% dos alunos que ainda não dominavam o alfabeto apresentavam dificuldades nas atividades, que consistia em apenas nomear objetos a partir de imagens. Comparando os dados é possível evidenciar que as crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral também não dominam bem as unidades silábicas, e quanto mais complicado for o caso, mais coerente se torna essa correlação. Portanto, alunos em cujas memórias não se detectam com facilidade manejos intertextuais, habilidades relacionadas à linguagem e narrativas, tendem a experimentar sérios problemas durante o processo de construção da leitura e da escrita.

Os resultados possibilitaram ao autor propor uma nova perspectiva de enlaçamento entre a cultura oral dos alunos e letramento escolar, assumindo como base a oralidade, a alfabetização e a leitura, incluindo o suporte eletrônico e uma organização mais coletiva do trabalho escolar nas séries iniciais, sobretudo na articulação imprescindível entre o ensino infantil e o fundamental I.

O artigo de Zeppone, “Estudo de caso: a clínica psicopedagógica em busca de um bom desempenho escolar” (2010), buscou compreender de maneira global a forma de aprender da criança e, somado a isso, os desvios que estavam ocorrendo no processo de aprendizagem e na adaptação escolar. Através de um estudo de caso, foi feita uma observação clínica psicopedagógica, na qual avaliou-se aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicolinguísticos e comportamentais de um único aluno. Antes de avaliar a criança, foram realizados encontros com a mãe e a professora para entender alguns detalhes dos problemas de aprendizagem. Como resposta da pesquisa, a autora concluiu que a criança se beneficiou com o atendimento psicopedagógico, aceitando bem todas as intervenções. Dessa forma, foi resgatado o potencial da criança e ela teve uma melhora na aquisição dos conteúdos escolares.

“A Afetividade na relação professor-aluno: uma perspectiva da Psicogênese da Pessoa Completa”, por Veras e Ferreira (2010) buscou por meio de quatro sessões de observação com alunos de uma turma de primeiro período e outra de terceiro período do curso de graduação em pedagogia, e professores permanentes lecionando a mais de dois anos, escolhidos aleatoriamente, da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, investigar como a postura do professor impacta na experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários.

A afetividade, segundo as autoras, constitui um fator importante para o desenvolvimento do indivíduo e a tessitura de relações sociais ao longo da vida, pois é nesse processo que o outro vai se constituindo. Por conta disso, ressaltam a importância de professores do ensino superior considerarem os aspectos afetivos como parte da formação integral dos estudantes. Assim, alguns fatores em que a afetividade está envolvida foram elencados como: a escolha dos objetivos de ensino, o ponto de partida do processo educativo, a organização dos conteúdos, os processos e atividades de ensino e os procedimentos de avaliação.

As sessões de observação demonstraram que os professores, no geral, tentavam manter um clima de respeito na sala; manifestando interesse pelo que os alunos falavam, valorizando assim, seus conhecimentos e vivências. Isso foi apontado nas entrevistas por meio das conversas estabelecidas entre professor-aluno, na utilização de recursos diversificados nas aulas, na atenção e humor que o professor dispensava pelos alunos, no estabelecimento de ligação entre a teoria e o cotidiano, na parceria entre aluno/professor e no seguimento dos horários por meio tanto do aluno, quanto do professor. Houve também relatos negativos, em que alguns professores alegaram pouco comprometimento dos alunos com a leitura dos textos e pouca participação nas aulas; alguns alunos também declararam pouco incentivo por parte dos professores; isso tornou o ambiente de aprendizado pouco desafiador para os alunos. Com base nesses apontamentos, cabe afirmar que as decisões pedagógicas tomadas pelo professor em sala de aula influenciam às experiências de aprendizagem dos alunos, de maneira tanto positiva, quanto negativa. Segundo as autoras:

Nesse sentido, é possível afirmar que para estabelecer uma relação afetiva é preciso que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objetivo, pois a postura que for tomada poderá influenciar na postura do outro, refletindo assim no processo ensino-aprendizagem. (VERAS e FERREIRA, 2010, p. 222)

No artigo de Mesurado (2010) denominado “La experiencia de Flow o experiencia óptima em el ámbito educativo” objetivou-se testar um modelo teórico que propõe que a importância da tarefa escolar, influencia positivamente na percepção de realização, ativação cognitiva e qualidade afetiva do estudante e assim estudar se a escolha voluntária da atividade escolar afeta estas particularidades. A coleta de dados para medição da *experiencia óptima* se deu através do instrumento “questionário de Experiencia Óptima para crianças e adolescentes”, questionário este, adaptado por Mesurado (2008) que teve como base o método de amostragem e experiência de Csikszentmihalyi e Larson (1987), onde o autor pôde fazer uma análise quantitativa dos dados coletados através do questionário. Participaram desta pesquisa 295 estudantes de escolas públicas e privadas, sendo que destes: 113 eram homens e 182 mulheres de idade de 9 á 15 anos e de média situação socioeconômica das cidades de San Miguel de Tucumã, San Isidro de Lules, San Fernando del Valle de Catamarca, Buenos Aires e Argentina.

É fundamental expor que neste presente trabalho, o autor utiliza das interpretações de *flow* e *experiencia óptima* e que define como um estado de *experiencia óptima* quando as pessoas realizam uma tarefa onde estão totalmente envolvidas e sentindo-se feliz por realizá-la, no qual o afeto e a cognição estão ligadas diretamente a tal experiência. Ao desenrolar da pesquisa, os resultados mostraram que quando a atividade escolar é realizada por um desejo voluntário, o aluno experimenta maior *experiencia óptima* de percepção de realização, qualidade afetiva e ativação cognitiva e quando a tarefa é imposta ao aluno e o mesmo o faz para cumprir com o seu dever, os fatores citados acima são prejudicados, afetando assim, o seu desempenho escolar. Além disto outro resultado captado pela pesquisa é de que os discentes hoje em dia, possuem um estado de aborrecimento e ansiedade mais frequentes que o estado de *flow* no seu cotidiano, destoando da questão do seu tipo de atividade, ou seja,

qualquer atividade sendo recreativa ou não é possível se obter um estado de *experiencia óptima*, visto que o estado pode ser alcançado por qualquer indivíduo, independente da faixa etária, cor, raça e gênero.

O artigo de Scorsolini-Comin e Santos (2010) “Psicologia Positiva e os Instrumentos de Avaliação no Contexto Brasileiro” teve como objetivo apresentar uma revisão integrativa da literatura científica a partir de seis trabalhos analisados a respeito dos instrumentos de avaliação existentes na Psicologia Positiva, no contexto brasileiro, sendo que apenas uma referência mencionada é brasileira. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão integrativa realizada através de um levantamento de dados bibliográficos feito nas bases LILACS e SCIELO. O trabalho aponta como conclusão um ponto em comum nos trabalhos pesquisados que se refere ao bem-estar social, e a partir deste faz reflexões finais partindo para o viés desejado, que neste caso, são os instrumentos de avaliação da psicologia positiva no Brasil.

No decorrer do trabalho, os autores apresentam como a área da Psicologia Positiva vem crescendo desde a década de 90 e ao mesmo tempo ainda conta com poucos estudos que adotam tal referência, sendo que os artigos relacionados todos foram publicados a partir de 2004, tendo predominância na produção científica entre 2007 e 2008, anos recentes a referida produção aqui mencionada. A partir do desenvolvimento da pesquisa e da possibilidade de conhecer os questionários e pressupostos teóricos, conclui-se que os instrumentos existentes são exíguo ao conceito de bem-estar subjetivo, onde este avalia o afeto positivo e negativo e a satisfação com a vida do ser humano, podendo se adaptar a qualquer aspecto da sociedade, bem como o bem-estar de modo geral. Porém Scorsolini-Comin e Santos (2010) ressaltam que algumas questões ficaram em aberto como quais seriam as possibilidades de aplicação desses instrumentos e quais suas repercussões para a prática psicológica nos cenários nacionais e internacionais.

Como desdobramento da pesquisa, mais questões surgiram e assim os autores reafirmaram a importância de a temática ter um maior desenvolvimento e estudo a fim de investigar mais sobre o campo da Psicologia Positiva em âmbitos clínicos, educacionais e/ou organizacionais, para se incorporar cada vez mais reflexões e ideias sobre o ser humano.

O artigo de Guimarães (2011) “Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfossintática e Desempenho em Leitura e Escrita”, 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 o autor, a partir do estágio alfabético de aquisição da escrita o aprendiz precisa enfrentar questões relativas a ortografia, entre elas a segmentação da escrita em palavras gráficas. Contudo, mesmo descobrindo a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança ainda não dominará a ortografia, essa descoberta constitui-se em mais um passo essencial na construção da escrita pela criança, no entanto para que ela se consolide são necessárias algumas habilidades específicas.

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, inicialmente solicitou-se aos professores responsáveis pelas turmas de quarto e quinto ano que realizassem junto aos alunos um ditado de uma fábula. A partir disso foram coletados 536 textos, dentro os quais foram escolhidos apenas 40, de acordo com alguns critérios como: textos que apresentaram três ou mais hipossegmentações de palavras; textos que apresentaram três ou mais hipersegmentações de palavras; textos que demonstraram hipossegmentações e hipersegmentações de palavras em número de três ou mais de três em cada texto; e finalmente textos que não apresentaram segmentações lexicais não-convencionais. Com isso os sujeitos foram separados em 4 grupo, sendo que os integrantes possuíam semelhança nos aspectos de escrita de textos.

A pesquisa foi baseada em três tipos de instrumentos de coleta de dados: a identificação de palavras em ditados populares, planejada usando como referência o estudo que Ferreira, que tinha como objetivo verificar a capacidade de os participantes identificarem oralmente e por escrito as palavras de oito ditados. Em seguida foi utilizada as tarefas de avaliação da consciência morfossintática, subdivida em cinco etapas, sendo elas a categorização gramatical de Sá, a grafo-morfológica flexional desenvolvida por Paula e Besse, o uso gerativo de morfemas de Guimarães, a decisão morfo-semântica de

Besse&cols, e analogias morfológicas, desenvolvida por Guimarães. Por fim houve a tarefas de escrita (ditado), realizada a partir do texto de escala ADAPE (Avaliação na aprendizagem da escrita) de Sisto, e de compreensão da leitura, em que foram realizadas perguntas literais e inferenciais.

Os dados obtidos foram submetidos a prova estatística, contudo, devido ao fato dos grupos serem pequenos e a maioria dos instrumentos utilizados não serem testes padronizados, a autora optou pelo uso de testes estatísticos não-paramétricos. Tais análises mostraram correlações positivas e significativas entre todas as variáveis investigadas.

Os resultados revelam maior dificuldade por parte dos participantes, na identificação oral de palavras do que na segmentação da escrita. Com isso o percentual de acertos na identificação oral das palavras é menor do que o percentual de acertos na identificação escrita, ou seja, foi mais fácil para os participantes escreverem as palavras na forma convencional do que contar estas mesmas palavras oralmente. Observando os resultados é possível verificar também que os participantes com menor capacidade de segmentação convencional das palavras obtiveram um resultado de consciência morfosintática inferior ao resultado dos outros participantes. Ao analisar o desempenho dos participantes na tarefa de escrita, foi perceptível erros ortográficos que envolvem palavras que representam uma relação biunívoca entre letras e sons (regulares) como palavras que não apresentam tal relação (regra e irregulares). Tendo em vista esses resultados, conclui-se que os erros cometidos têm sua origem em problemas relacionados à análise fonológica das palavras. No que se refere às tarefas de compreensão da leitura, foi constatado que os alunos não conseguem apreender o sentido dos textos que leem. Segundo Guimarães, isso ocorre devido ao fato do baixo nível das habilidades morfosintáticas desses alunos.

Conclui Guimarães (2011) que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada tanto pela consciência fonológica como pela consciência morfosintática. Em detrimento disso, sugere que no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, o professor busque o desenvolvimento da consciência morfosintática dos aprendizes, uma vez que essa habilidade

possibilita um maior domínio ortográfico e proporciona maior capacidade de compreensão no que diz respeito a leitura.

Silveira (2011) em sua pesquisa “Atuação do Tribunal da Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação” analisou como o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) examinou e julgou as demandas envolvendo os direitos de crianças e adolescente à educação, no período pós implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e quais foram as decisões e interpretações do judiciário em relação ao direito à educação. O artigo realizou-se através de dados do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), leis contidas na Constituição Federal de 1988 e informações expressas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foram encontradas 483 decisões no período de 1991 a 2008 que foram usadas para a análise da atuação do TJ-SP.

Após elaboração de um quadro pela autora, onde a mesma organiza as decisões por temas e categorias, a visualização é nítida de que majoritariamente as decisões tomadas se refere ao acesso à educação básica, totalizando 284 decisões, em seguida o poder de regulação estatal com 67 decisões, permanência 36 decisões, decisões administrativas e políticas 36, responsabilidade estatal 35, gestão dos recursos públicos 14 e deveres dos pais 11. Totalizando 483 decisões que o TJ-SP teve atuante em relação ao direito à educação. Silveira (2011) deixa claro como a procura pelo Judiciário é uma busca pela efetivação de nossos direitos e em como a ação judicial pode corresponder a uma tentativa de evitar reformas nas políticas educacionais, trazendo à tona como o estado cada vez mais tenta tirar de sua responsabilidade a educação básica e de direito a todos.

Finaliza-se a pesquisa, findando como o sistema de justiça pode ser um espaço fundamental para a garantia do direito à educação, desde que o direito a mesma seja reivindicado e assim defendido pelo Poder Judiciário. Sendo assim, as demandas apresentadas judicialmente são importantes ferramentas para a consolidação da democracia e dos deveres que o Estado tem de cumprir perante a sociedade, buscando sempre problematizar os deveres deste órgão perante os princípios constitucionais para que assim se efetive uma igualdade jurídica, social e econômica.

Ainda em 2011, Enricone e Salles publicam o artigo intitulado “Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças”. Esse estudo analisou a relação entre fatores psicossociais familiares e o desempenho em leitura e escrita. 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, podem ser importantes para melhor compreender a etiologia das dificuldades de leitura e escrita e qualificar a intervenção com essas crianças.

Participaram da pesquisa 29 familiares de crianças de 2ª série do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de uma cidade no interior de Rio Grande do Sul, dividido em dois grupos. O primeiro grupo foi formado por familiares de quinze crianças que faziam parte do grupo caracterizado como competente em leitura e escrita, com uma média de idade de 8,2 anos. O segundo grupo foi composto por familiares de catorze alunos que faziam parte de um grupo com dificuldade em leitura e escrita, com média de idade de 8,4 anos. Os familiares participantes da pesquisa foram vinte e três mães, três pais, uma irmã, uma prima e uma avó. Foram excluídas da amostra crianças com histórico de problemas neurológicos; portadores de necessidades educacionais especiais, em regime de inclusão; e com desempenho no teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. As crianças foram selecionadas pelo desempenho em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras isoladas, avaliação da compreensão da leitura textual e avaliação da produção escrita de história.

Após a seleção dos dois grupos de crianças, todos os pais foram convidados a participar do estudo, sendo utilizado como instrumento as entrevistas semiestruturadas com um familiar de cada criança. O roteiro da entrevista foi fundamentado no Inventário de Recursos e Adversidades do Ambiente Familiar, de Marturano, instrumento que objetiva identificar no âmbito familiar recursos promovedores de desempenho escolar. Foram investigados aspectos referentes a dados demográficos das famílias, como organização do ambiente físico e disponibilidade de materiais educacionais, condições e características de desenvolvimento das crianças, história de vida escolar, forma de acompanhamento familiar da aprendizagem e práticas educativas familiares.

Os dados obtidos foram submetidos a análises estatísticas de forma descritiva e inferencial. Analisou-se comparativamente os fatores psicossociais familiares (recursos como ambiente físico, materiais educacionais, acompanhamento familiar na aprendizagem e práticas educativas familiares) e a história prévia de desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento motor, relações interpessoais, história de vida escolar) desses dois grupos de crianças e sua possível relação com as habilidades de leitura e escrita. Para a comparação entre os fatores psicossociais familiares de cada um dos grupos, foi empregado o Teste Exato de Fisher, considerando o nível de significância de 5%.

Os resultados revelam 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, maior índice de repetência escolar e história familiar de dificuldade na leitura.

Enricone e Salles (2011) apontam para a importância da análise de fatores psicossociais familiares para a compreensão da complexidade que envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças. Nesse sentido, a neuropsicologia transcultural pode melhorar a compreensão das dificuldades de aprendizagem na medida em que o sintoma passa a estar inserido dentro de uma rede, envolvendo aspectos emocionais, familiar e psicossocial. Portanto, pensar a dificuldade de leitura e escrita nesta dimensão mais ampla, permite propor uma avaliação diagnóstica neuropsicológica mais precisa e um planejamento interventivo mais eficiente.

Chacon, Burgemeister, Rodrigues e Freitas (2011) discutem o registro escrito da nasalidade em crianças de educação infantil com o objetivo de verificar como crianças na série final da educação infantil registram a nasalidade em sua escrita, observando esses registros em função das posições silábicas de ataque (posição inicial da sílaba) e coda (posição final da sílaba), e também em função das classes fonológicas envolvidas nos casos de substituições.

Participaram da pesquisa 19 crianças de ambos os gêneros, entre 5 e 6 anos, matriculadas no nível Pré-III da educação infantil, em uma escola municipal. O material utilizado foi proveniente de uma atividade realizada em sala de aula pela fonoaudióloga responsável pela coleta dos dados. Foi solicitado às crianças que produzissem a escrita de palavras previamente estabelecidas. Essas palavras corresponderam aos nomes de 24 frutas, dessas, 15 possuíam contexto de nasalidade. A análise teve como parâmetro principal a posição silábica dos grafemas nasais. A partir dessa coleta foi feito um tratamento estatístico dos dados, a partir do teste não-paramétrico Wilcoxon, com o uso do software Statistica (versão 7.0).

Os resultados revelam que a maioria das crianças registrou nasalidade na escrita, sendo a quantidade de registro mais significativa na posição de ataque silábico, que é caracterizado pelos autores como um dos componentes que compõe a estrutura não-linear de constituintes da sílaba como uma unidade fonológica. Portanto, a sílaba é composta por dois constituintes: ataque e rima. A rima por sua vez pode ser dividida em duas partes, o núcleo, que é preenchido obrigatoriamente por vogais, e a coda, que é preenchida por uma ou duas consoantes finais, ou, por uma semivogal, seguida ou não, de consoante. Os resultados também indicam que houve prevalência do registro de nasalidade no ataque silábico em relação ao da coda, em outras palavras, a posição de coda mostrou-se como de maior dificuldade para o registro da nasalidade. No ataque, as crianças preferencialmente registraram a nasalidade de acordo com as convenções ortográficas e, na coda, preferencialmente, em desacordo com essas convenções. Por fim, foi possível notar que as substituições ortográficas envolvendo fonemas nasais tenderam a ocorrer preferencialmente por grafemas que remetiam a fonemas da grande classe das sonorantes.

Através dos resultados os autores concluíram que é de extrema importância a elaboração de instrumentos de avaliação da aquisição da escrita da nasalidade já na educação infantil, uma vez que, esses procedimentos contemplaram número bastante significativo de possibilidades de ocorrências, distribuição dessas ocorrências em diferentes partes da sílaba, em léxico acessível às crianças, difundido em propostas pedagógicas previamente trabalhadas com as crianças.

No artigo de Justino e Barrera (2012) intitulado “Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização”, o objetivo da pesquisa foi elaborar e implementar atividades de reforço escolar baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica, e avaliar os efeitos dessa intervenção na aquisição da leitura e escrita em alunos do ensino fundamental que apresentam defasagens no processo de alfabetização. Os participantes da pesquisa foram selecionados através de uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita, aplicada a todos os alunos da 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, após a análise dessa avaliação restaram 31 alunos (18 meninos e 13 meninas) com sérias defasagens tanto em leitura, como nas produções escritas. Para a coleta de dados foram utilizados a prova de conhecimentos de letras, na qual a criança deveria nomear as letras apontadas pelas pesquisadoras, PCF (Prova de Consciência Fonológica) de Capovilla e Capovilla, que avaliou a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, e o TDE (Teste de Desempenho Escolar) 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 (2004). 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. As variáveis pesquisadas foram: leitura, conhecimento de letras, escrita e consciência fonológica, sendo que o resultado do pré-teste e do pós-teste indicaram uma diferença significativa entre todas. As autoras destacam que grande parte do progresso de leitura e escrita dos alunos deve-se a evolução da consciência fonológica, uma vez que esta habilidade está diretamente relacionada aos progressos em alfabetização, e é um fator necessário para o domínio do código alfabético.

Os resultados da pesquisa indicam 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 à alfabetização, que tem privilegiado o letramento negligenciando, assim como o trabalho com a sistematização do código alfabético, e alertam para a necessidade de pensar e refletir sobre as metodologias, formação de professores, estímulos e condições de ensino, que podem ser alguns dos fatores que estão contribuindo para a não aprendizagem dos alunos.

O segundo trabalho de 2012 é de Oliveira, Santos, Aspilicueta e Cruz intitulado “Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem”. Esse estudo teve como objetivo 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 dessa pesquisa dezesseis professores, com média de idade de 41 anos, residentes de uma cidade no interior do Estado do Paraná. Os principais critérios para participação no estudo foram já ter atuado ou atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ter no mínimo 10 anos de experiência em ensino.

Os instrumentos utilizados no estudo foram: entrevistas semiestruturadas, individualmente aplicada aos professores, com o apoio de um roteiro, contendo questões sobre: aspectos do funcionamento das turmas das instituições nas quais os professores atuavam; como identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem; causas das dificuldades de aprendizagem e como poderia auxiliar um escolar com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente as entrevistas foram escritas na íntegra e submetidas à análise temática, sendo designadas em quatro categorias: caracterização da proposta educacional das instituições; concepções sobre a identificação de um aluno com dificuldades de aprendizagem; concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem e possibilidades de auxílio para os escolares com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados revelam que em seus cotidianos profissionais os docentes tomam como base aspectos orgânicos e familiares para caracterizarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Reforçando com isso a ideia de que apenas outros profissionais, mas especificamente aqueles relacionados a área

da saúde, resolveram os problemas de aprendizagem observados pela escola. Os principais fatores relacionados à caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem foram de origem cognitiva e a grande maioria dos participantes relacionou o meio socio familiar em que o aluno está inserido como causa das dificuldades de aprendizagem. De modo geral os entrevistados apontaram para a existência de diferentes turmas nas escolas em que atuavam, sendo essas: a classe especial, a sala de recursos, o contraturno e as salas regulares.

Os alunos eram distribuídos em cada sala de acordo com suas dificuldades de aprendizagem, fazendo que com isso, a própria escola, enquanto instituição, deixe transparecer as expectativas em relação ao sucesso escolar dos alunos, sendo que, os que possuem dificuldade de aprendizagem na maioria dos casos são vistos com poucas expectativas pelos próprios professores. Os educadores atribuem maior responsabilidade a família perante a aprendizagem das crianças, e para tanto, destacam também a necessidade de um trabalho conjunto entre profissionais especializados e os professores, sugerindo a presença de uma equipe multidisciplinar na escola, composta principalmente por psicólogos e fonoaudiólogos.

Os dados permitiram concluir que as escolas participantes da pesquisa relataram uma prática contrária aos pressupostos da Educação Inclusiva, denotada pela tentativa de homogeneização das turmas. Desse modo, as autoras notaram a necessidade de o contexto escolar dessa instituição organizar-se para promover um ambiente inclusivo, rompendo com a concepção de turmas homogêneas. Para tanto, é preciso que a escola como um todo, na figura dos profissionais que a compõem, olhe criticamente para si mesma. Diante disso, surge a necessidade de intervenção no sentido de auxiliar na construção dessas concepções, apresentando aos profissionais da Educação outras possibilidades de interpretar as situações de dificuldades de aprendizagem que, em alguns momentos, mais sugerem ser “dificuldades de ensinagem”. Essa mudança, por sua vez, pode gerar práticas mais inclusivas e, conseqüentemente, favorecer a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

O artigo de Oliveira e Natal (2012) “A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar”,

objetivou descrever uma proposta que contribui efetivamente para o planejamento de ações de promoção de saúde em Fonoaudiologia Educacional, tendo como base uma investigação das concepções dos educadores, acerca do processo e desenvolvimento da linguagem escrita. O trabalho foi desenvolvido com 19 professores atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental de três escolas públicas de uma cidade no interior do Paraná. Todos os participantes eram do sexo feminino e com idade entre 26 e 50 anos. Os principais critérios para seleção destes foram: disponibilidade e interesse em participar de forma voluntária no estudo e atuação em anos iniciais do Ensino Fundamental.

O procedimento de coleta de dados consistiu na aplicação de questionário junto aos professores 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 questionários foram deixados na escola por um período de cinco dias, e em seguida foram recolhidos, para análise e retorno junto aos professores participantes.

Posteriormente a análise de dados foi feita por meio da transcrição na íntegra de respostas discursivas e uma quantificação das questões de múltipla escolha. Houve também uma análise estatística, na qual os dados obtidos foram analisados de modo descritivo, apresentando-se as frequências absolutas (números absolutos) e relativas (percentuais). A partir disso foi elaborada uma análise, semelhante à análise de conteúdo temática. Sendo que, através dos conteúdos apresentados nas respostas foram criadas categorias temáticas a serem discutidas. Os resultados da pesquisa constataram que a maioria das professoras entrevistadas acreditam que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita inicia-se na fase escolar. O contato com materiais escritos também foi citado diversas vezes, como apoio para o desenvolvimento da linguagem escrita. Convergindo com a primeira questão, dezesseis professoras ressaltaram os aspectos individuais como causa das dificuldades de aprendizagem, e por fim as professoras em sua grande maioria possuem a

concepção de que a solução para essas dificuldades é o encaminhamento para outros profissionais.

Os dados obtidos ao longo dessa pesquisa permitiram concluir que os educadores possuem carência de conhecimentos fundamentais para a sua prática pedagógica, no que concerne o processo de alfabetização, embora a maioria tenha formação condizente com o que é preconizado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Isso é refletido em conhecimentos insuficientes em relação às questões essenciais e imprescindíveis do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, como: quando se inicia esse processo, fatores que o favorecem, origem de suas dificuldades e condutas diante destas. Diante desses dados, é possível inferir também que os trabalhos de formação continuada desenvolvidos pela Fonoaudiologia Escolar devem permanecer como prioridade dessa área, pois são os que mais propiciam trocas de conhecimentos no ambiente escolar.

Ainda em 2012, o artigo “Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos”, de Clarice Costa Rosa, Erissandra Gomes e Fleming Salvador Pedroso, buscou analisar o desempenho na expressão escrita das crianças participantes e classificar os erros da produção ortográfica que ocorrem durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, identificando com isso os erros ortográficos mais frequentes e descrevendo a evolução dos mesmos, comparando-os por série e gênero. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um estudo transversal na população de alunos de 1ª a 4ª série de uma escola estadual do município de Porto Alegre. Participaram do estudo 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 em escrita em função da série escolar em que o aluno 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. As avaliações foram aplicadas dentro do ambiente escolar, em horário de aula e de forma coletiva. Como critérios de correção do ditado, foram utilizadas a análise e classificação descritas no próprio subteste de escrita

do TDE. A partir disso os erros ortográficos foram classificados em onze categorias: representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção/separação de palavras, confusão entre as terminações am e ão, generalização de regras, trocas surdas/sonoras, acréscimo de sonoridade, letras parecidas, inversão, demais erros. A análise dos dados se deu por meio de testes estatísticos e os dados foram representados em tabelas.

Os resultados revelam que quanto ao gênero observou-se que os meninos apresentaram em relação às meninas mais erros ortográficos e pior desempenho no TDE, mas esse valor não foi estatisticamente significativo. Os alunos da 4 série apresentaram muitos erros de regras contextuais complexas, ou seja, excesso de acentuação. Para os autores esse fato demonstra que os alunos 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 as omissões.

A partir dos dados os autores concluíram que o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita, baseado em hipóteses ortográficas, é contínuo e não finda com o ensino formal. Diante disso enfatizam a importância da prevenção, do diagnóstico e da reabilitação da linguagem, baseada na promoção das habilidades de leitura e escrita. Além disso, é necessário fornecer aos professores maiores conhecimentos sobre o tema, uma vez que eles são os principais identificadores dessas dificuldades.

Em “Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem” (Zuanetti e Fukuda, 2012) buscaram analisar quais aspectos perinatais, cognitivos e sociais são fatores de risco para dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e aritmética. O estudo desenvolveu-se no HCFMRP – USP. Foram convidadas para a pesquisa 180 crianças, com idade entre 7 e 10 anos, regularmente matriculadas no 2º ou 3º ano de escolas municipais da cidade de Ribeirão Preto – SP. Apenas 45 crianças atenderam aos critérios delimitados pelo estudo, sendo os critério de exclusão a

presença de síndromes que prejudicassem a função cognitiva; histórico de terapia fonoaudiológica para distúrbios de linguagem; presença de distúrbio fonológico (analisado pela repetição de palavras e conversa espontânea); perda auditiva de algum tipo (condutiva, sensorineural ou mista) ou grau (leve, moderada, severa, profunda) considerando as frequências de 500hz a 4000hz.

Para coleta de dados foram utilizados questionário respondidos pelos responsáveis da criança, a fim de coletar informações referentes a gestação, nascimento e desenvolvimento da mesma, além dos aspectos sociais que a envolvem, o TDE (Teste de Desenvolvimento Escolar) de Stein, o CONFIAS (Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial) de Moojen et al. que é utilizado para avaliar a consciência silábica, bem como a consciência fonética das crianças, o ITPA – subtteste 5 (Subteste 5 de memória sequencial auditiva do teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas) 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 SSW (Teste de Dissílabos Alternados e Sobrepostos) de Borges que avalia a integridade do processamento auditivo.

Através da coleta de dados foram avaliados o desempenho das crianças em tarefas relacionadas à leitura, escrita, aritmética, consciência fonológica, memória fonológica e processamento auditivo. Os dados coletados foram submetidos a métodos de estatística, buscando com isso uma caracterização das amostras. Foram analisadas as relações entre as variáveis independentes (fatores perinatais, cognitivos e sociais) e as dependentes (leitura, escrita e aritmética) utilizando como método estatístico a Regressão Logística.

Os resultados demonstram 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 evidencia foi encontrada em relação as alterações de processamento auditivo apresentarem dados significativos sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como 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. Desta forma, 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.

O artigo de Carvalho (2012) “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte”, tem como objetivo explicitar as diferenças de desempenho escolar entre os sexos, buscando responder o questionamento de porque há uma certa predominância no sucesso escolar do sexo feminino. A pesquisa se deu por levantamento bibliográfico na Base Capes de teses e dissertações, onde a autora utilizou produções discentes entre os anos de 1993 a 2007, onde conseguiu captar 71 pesquisas, sendo que, apenas 21 destas foram utilizadas para este artigo, com a explicação de que estes seriam os mais relevantes para a compreensão do sucesso escolar das mulheres.

Através da análise das teses e dissertações, foi-se notado como as professoras ligam o fracasso escolar a indisciplina, e que esta muitas das vezes é denominada como “comportamentos de meninos”, já guiando o resultado de que o sexo masculino é o que apresenta os mais altos índices de defasagem e reprovações escolares. Concluiu-se então, que a escola não se mostra neutra em relação à divisão de gêneros, pois na avaliação dos comportamentos os alunos são divididos por uma visão bipolar de gênero, onde as meninas são taxadas como dóceis e os meninos agitados. Esta distinção entre os sexos, traz a concepção de que a escola é “feminina” porque valoriza a ordem e obediência, coisa estas que são impostas ao comportamento das meninas perante a sociedade.

Para Carvalho (2012) “é aparentemente contraditória a convivência entre afirmações da escola como feminina, valorizando organização, higiene, passividade e cópia – e masculina, valorizando razão, independência e criatividade”, já que ela busca a neutralidade dos gêneros para formação de cidadãos críticos e com total equidade de direitos. O desfecho da apresentação de uma escola não-neutra é a naturalização da hierarquia entre os gêneros, que também são impostos dentro do ambiente escolar, este que também é

responsável em controlar divisões de tarefas e classificar seus alunos de acordo com seu sexo, trazendo então o mesmo para o empenho e desempenho dos alunos, que muitas das vezes refletem o que a escola dita.

O próximo trabalho também de 2012 é o artigo de Zibetti; Pansini e Souza intitulado “Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?”. Este estudo 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 à 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.

A pesquisa possibilitou notar 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, e sempre que os docentes precisavam dispor de tempo para formação, reuniões ou festas, o horário do reforço era suspenso, embora nos documentos e projetos, este fosse considerado algo importante. Esses dados evidenciam que na prática o reforço não era prioridade, e que não havia um acompanhamento da gestão escolar sobre as atividades desenvolvidas nele.

As pesquisadoras discorrem que o momento destinado ao reforço era permeado por muitas interrupções e dispersões, e, além disso, chamam a atenção para o fato de que as atividades utilizadas no reforço eram as mesmas usadas em sala de aula, e envolviam a leitura de textos, ditado, cópia e escrita

com letras móveis. Raras foram as vezes que utilizaram jogos. Há também ênfase no modo pouco encorajador em que as professoras tratavam as próprias crianças, visto que, esse poderia estar contribuindo para desestimular as mesmas, fazendo com que elas evitassem ir ao reforço. Esse foi um dos fatores apontados pelas professoras e coordenadoras como principal dificuldade enfrentada.

Zibetti; Pansini e Souza (2012) relatam que embora na maioria das escolas pesquisadas, o reforço tenha se desenvolvido de modo rotineiro e mecânico, houve uma escola que a partir de um trabalho coletivo que envolveu todos os professores, conseguiu mudar o modo como o reforço era desenvolvido e isso refletiu positivamente na aprendizagem dos alunos, demonstrando, portanto, que existem mudanças que podem ser enfrentadas no âmbito escolar. Contudo, elas também ressaltam que o alargamento dessas possibilidades de intervenção demanda atuações tanto no campo político como no espaço da escola e da sala de aula.

“Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental” por Bruel e Bartholo (2012) apresenta um estudo que busca analisar procedimentos de transferência de alunos do ensino fundamental em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e em como se deu a chance dos alunos terem acesso as escolas que obtiveram bons resultados em avaliações nacionais. A pesquisa realizou uma exploração da base de dados longitudinal de estudantes com informações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em que as autoras verificaram o período de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, buscando possíveis fatores que auxiliam crianças/famílias no ingresso á escolas que conseguiram obter um bom resultado nas avaliações nacionais.

Bruel e Bartholo (2010) discorrem no trabalho como o desempenho dos alunos está intrinsecamente ligado ao seu perfil socioeconômico e em como a seleção da escola pode determinar o sucesso escolar e melhorar sua trajetória no processo de ensino/aprendizagem, porém hoje no Brasil não existem políticas para incentivar a livre escolha das instituições escolares, pois hoje as matrículas estão atreladas ao local de moradia dos alunos e a escola que se situa mais

próxima. Outro fator muito mencionado pelas autoras é em como a rede pública do Rio de Janeiro se faz interessante para visualização do quase mercado oculto, trazendo à tona como a segregação residencial é notória, apesar da proximidade de espaço dos bairros a grande distância é social, trazendo questionamentos de como é possível a falta de interação/laço social em tão pouca distância territorial. Concluiu-se então em como as escolas podem reproduzir os quadros da desigualdade social assim como pode ser fundamental no processo de redução de tal desigualdade. Vale ressaltar que a variável mais importante encontrada na pesquisa em relação ao acesso à escola foi a escola de origem do aluno e o seu desempenho perante as outras instituições.

O trabalho de Cardoso e Pereira (2013) “Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização”, objetivou investigar as habilidades de consciência fonológica e de memória de trabalho, bem como sua influência no momento de aprendizagem da alfabetização em um grupo de crianças intelectualmente normais com e sem dificuldades. É destacada a importância da memória de trabalho, além de outros aspectos, no processo de compreender a leitura e escrita, possibilitando a formação de cidadãos letrados, e, portanto, capazes de fazer uso da linguagem escrita nas mais diversas situações e de acordo com as suas necessidades.

Participaram 40 crianças, com idade entre 7 anos e 6 meses a 8 anos, intelectualmente normais, matriculados nos 2º e 3º ano do ensino fundamental. Inicialmente essas crianças foram divididas em dois grupos com 20 integrantes cada, sendo um grupo composto por crianças que apresentavam dificuldade na alfabetização, e o outro composto por aquelas sem alterações nesse processo. Estima-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentassem o mesmo nível socioeconômico, uma vez que eram de escolas públicas municipais. Foram excluídas da pesquisa crianças com alterações no exame audiométrico e no teste de quociente de inteligência (QI). Além, dos que apresentavam repetência escola, atraso de linguagem, atraso no ingresso escolar, e alterações neurologias e visuais, segundo as informações fornecidas pelos pais em entrevista inicial.

Esses participantes foram submetidos ao teste de Raven de QI (quociente de inteligência) – matrizes progressivas coloridas, a avaliação audiométrica –

audiometria tonal limiar, ao COFIAS consciência fonológica de Moojenet al. considerando tarefas de consciências silábicas e fonêmica, a prova escrita de ditado de Capovilla e Capovilla, e por fim o teste de memória de trabalho, elaborado por Curi. A prova escrita de ditado foi a primeira a ser realizada a fim de identificar o nível de alfabetização das crianças, para que desse modo pudessem ser divididas em dois grupos (crianças com atraso no processo de alfabetização, pertencentes a fase pré-silábica, silábica ou silábica-alfabética, e crianças sem atraso no processo de alfabetização, pertencentes a classe alfabética). Em seguida foi realizado o CONFIAS, com o objetivo de avaliar a consciência fonológica. Posteriormente, foi realizada pela psicologia de uma Unidade de Saúde do município, o teste de memória de trabalho. Após essas avaliações, os resultados foram submetidos à análise estatística, com testes para estimar a correlação e as diferenças entre a consciência fonológica e a memória de trabalho de cada grupo (testes não paramétricos de correlação de Spearman e não paramétricos pareados de Wilcoxon e Kruskal-Wallis).

Os resultados evidenciam que as crianças pertencentes as fases silábicas e pré-silábicas demonstram mais dificuldades nas habilidades de consciência fonológica, do que aqueles da fase silábico-alfabética, obtendo um baixo desempenho de memória. Os sujeitos da fase silábico-alfabética tiveram alterações na consciência fonológica, e a maioria deles obteve um desempenho de memória mediano. Já os participantes do grupo com nível de escrita alfabético, apresentaram um bom desenvolvimento da consciência fonológica, e a maioria deles, um elevado desempenho da memória. As conclusões do estudo indicam 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 a 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.

O artigo de Osti e Brenelli (2013) intitulado “Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem” objetivou verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo, bem como analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Segundo as autoras, pode-se inferir que as dificuldades de aprendizagem ou insuficiente desempenho acadêmico podem ser decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos. Diante disso, torna-se importante também investigar as relações vivenciadas na escola, com ênfase na relação entre professores e alunos, e como os últimos percebem essa relação.

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 semiestruturada contando dez questões, sendo estas reunidas em duas categorias gerais: concepção dos alunos a respeito dos juízos que seus professores teriam deles e representação dos alunos sobre si mesmo.

A coleta de dados ocorreu na própria escola, e durante o horário de aula dos alunos. A entrevista foi realizada individualmente em uma sala reservada para tal fim, sendo que as perguntas foram feitas oralmente, e as respostas foram gravadas pela pesquisadora. Os dados coletados foram transcritos, e tratados por meio da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin. No momento da codificação foram extraídas das falas dos sujeitos as unidades de registro e estas foram agrupadas por tema ou palavra-chave e classificadas num conjunto. Após a categorização das respostas, estas foram descritas em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%) por meio de uma análise estatística.

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 alunos acredita ser percebida pelo professor como um mau aluno. Portanto, 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.

De acordo com Osti e Brenelli (2013) se o aluno vivencia uma experiência de sucesso, este constrói uma representação positiva de si e do ambiente de ensino, já se o aluno vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa sobre si e o processo de aprendizagem. Grande parte dos alunos, afirmam ser ignorados e se sentir excluídos em sala de aula, tal como consideram-se maus alunos porque erram os exercícios e não conseguem realizar as atividades solicitadas. Conclui-se que a conduta dos professores é percebida pelos alunos, repercutindo diretamente sobre a vida dos últimos. O estudo aponta também para a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola, e promover a reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Monteiro e Soares (2014) procuram examinar as estratégias de reconhecimento de palavras escritas manifestadas por crianças que enfrentam dificuldade no processo de alfabetização. A pesquisa revela que muitas crianças apresentam dificuldade no processo de mapeamento automático da escrita das palavras e de sua pronúncia, fazendo com que haja uma necessidade de maior tempo dedicado ao treino para que se possa atingir um nível normal de aprendizagem da leitura pela via lexical. Participaram da pesquisa 15 alunos, com idade entre 7 e 11 anos, dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. Esses alunos faziam parte de um projeto de acompanhamento escolar da Secretaria Municipal de Educação – o Projeto de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa (PIP). O instrumento utilizado a fim de colher os dados foi um teste de leitura oral de palavras isoladas, controlado por critérios linguísticos relacionados às propriedades das palavras, tais como a estrutura interna da sílaba e os valores de grafemas independentes e dependentes de contexto na composição das palavras. As crianças responderam ao teste individualmente e em uma única sessão, realizada em sala cedida pela direção da escola, em período que variou de 15 a 20 minutos.

As respostas foram registradas em gravador e, transcritas em tabelas. A partir disso foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa da leitura das crianças no teste de palavras, na qual houve uma identificação de três grupos,

caracterizados a partir do domínio e das estratégias de decodificação do sistema de escrita. No grupo 1, para ler as palavras apresentadas no teste, os alunos se apoiaram basicamente na identificação de letras. No grupo 2, os alunos se apoiaram em estratégias de decodificação, porém, demonstraram um domínio parcial das correspondências letra-som. No grupo 3, os alunos leem palavras com bom domínio das correspondências letra-som, e não apresentam dificuldades, no geral, os erros cometidos por eles foram revistos, sugerindo o desenvolvimento da capacidade de monitoramento de leitura.

Os dados analisados permitiram concluir que a identificação de uma letra e/ou a nomeação das letras não são suficientes para que as crianças possam ler corretamente a palavra escrita. Os resultados indicam também, que o ensino das letras dissociado de um trabalho que promova o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como de seus correspondentes na escrita pode dificultar o processo de construção conceitual da criança, não favorecendo a aprendizagem das correspondências letra-som e dificultando o avanço da aquisição da leitura. Portanto, é possível concluir que as dificuldades dos alunos estão relacionadas a estratégias de leitura de palavras que evidenciam uma dissociação entre conhecimento das letras e desenvolvimento da consciência fonológica e uma dificuldade de decodificação de estruturas silábicas não canônicas. As autoras sugerem que no processo de aprendizagem da leitura, esses dois eixos precisam ser tratados simultaneamente no ensino, integrando os procedimentos de distinção, segmentação e manipulação de unidades sonoras à análise de seus correspondentes na escrita, sendo necessário o ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização que, exploram a palavra e a sílaba como unidades de análise das crianças.

Carvalho et al (2014), em seu trabalho “O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?” buscou conhecer os processos de socialização de gênero e compreender qual a influência do mesmo no sucesso escolar de meninas das camadas populares da cidade de São Paulo. A pesquisa foi composta por oito famílias de setores populares na cidade de São Paulo. Os autores pautaram-se na efetivação da família fugindo os pressupostos sociais impostos como a família nuclear completa, como pontuam:

Dessa forma, consideramos como família ou grupo familiar o conjunto de pessoas que cuidava ou partilhava dos mesmos cuidados das crianças a partir de quem demos início à pesquisa, independentemente dessas pessoas residirem no mesmo domicílio e de seu grau de parentesco (CARVALHO ET AL, 2014, p. 720).

Dentro dessas famílias, duas tinham como responsáveis principais pela criança as avós; duas monoparentais; e uma família composta por três gerações parentais, na qual, uma das mães, no momento da pesquisa, tinha completo, 15 anos de idade. Ficou evidente o reflexo da participação na pesquisa sobre as divisões de tarefas entre os homens e mulheres, visto que, a maioria das responsáveis dispostas foram mulheres; apenas dois homens (pais) foram entrevistados. Das famílias, um total de 26 crianças, 14 meninas e 12 meninos compuseram as entrevistas e questionários. Desses, um adolescente estava fora da escola, e outra completara o ensino médio, de acordo com a escola, “empurrada”. Dentre as meninas, oito eram consideradas boas alunas, e quatro com dificuldade, nenhuma com problemas de indisciplina. Dos meninos, cinco foram enquadrados como “medianos” ou “sem problemas”, os outros nove foram apresentados como alunos com dificuldade, indisciplinados, com histórico de reprovos e/ou com frequentes encaminhamentos dos pais à escola, nenhum foi considerado excelente.

O trabalho trouxe para discussão dois tipos de explicações acerca do sucesso escolar de meninas (fator demonstrado nos dados levantados pela autora), nos quais, um se dá por meio da efetivação da subordinação da mulher, ou seja, a menina é disciplinada, caprichosa, silenciosa, por conta do estímulo que recebe para o ser; e outra, na representação da escola para essas estudantes como um local de fuga, e/ou mesmo de possibilidade de inserção social, pensando na constante reclusão imposta às mesmas sobre sua circulação, convívio e lazer.

Os dados revelam que as divisões de tarefas nas famílias entre os filhos e filhas é desigual, na grande maioria das vezes, todavia, diferente de trabalhos elencados pela autora em 1990, as entrevistas demonstraram um descontentamento acerca dessas desigualdades advindo dos participantes.

Questiona-se então, as consequências da carga de responsabilidade sobre as meninas, que, segundo as pesquisas, podem ser negativas quando tomarem mais de 11 horas semanais de seu tempo. Notou-se ainda, uma diferença nos tipos de atividades frequentadas pelas crianças nos contra turnos, em que, meninas geralmente estavam vinculadas a atividades outras que não o esporte, e a maioria dos meninos ao esporte. Todavia, percebeu-se que não houve uma distinção por parte dos responsáveis no oferecimento dessas atividades extras para os meninos e meninas. As meninas, no entanto, dedicavam-se muito mais às atividades parecidas com o que faziam na escola, e aproveitavam esse momento para fazer lições de casa, por exemplo. Ressalta-se a ambição das meninas com relação à profissão que almejavam seguir, explicando que, o sucesso na escola fez com que essas meninas acreditassem em seus potenciais, e procurassem nos estudos uma forma de fugir das restrições ao trabalho doméstico.

A entrevista apontou que os responsáveis pela criação das crianças e adolescentes não consideravam seu tratamento diferente, em se tratando do gênero. Todavia, quando aprofundada, tal resposta foi se perdendo no seguimento da entrevista, visto que, eles apresentaram tratamentos diferentes em suas falas, no que concerne às regras, horários e espaços de circulação mais reduzidos para as meninas que para os meninos. Havia ainda, uma tentativa de retratação pelo tratamento desigual, elencando pontos e adjetivos às meninas para explicar o porquê de elas serem as responsáveis pelas tarefas domésticas e/ou não terem acesso aos mesmos espaços que os meninos, ou as mesmas regras, como apontam os autores:

Cabe destacar, contudo, que essas características personalizadas eram invocadas para justificar desigualdades de gênero nas regras e tarefas atribuídas, com maior peso sobre as meninas. Ora elas precisavam ser mais controladas por serem mais jovens, ora por serem mais velhas; por serem delicadas ou desobedientes e atrevidas; ora lhes cabia maior fatia do trabalho doméstico por serem primogênicas, ora por serem prestativas, ou porque seus irmãos eram desajeitados; uma era descrita como frágil, outra como “songamonga”, uma terceira como pretensiosa, e todas essas características justificavam maior controle ou preocupação (CARVALHO ET AL, 2014, p. 723)

Em “Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes”, Osti e Martinelli (2014) utilizaram a escala de percepção de alunos sobre as expectativas de aprendizagem, composta por 17 itens, distribuídos em positivos e negativos. Para analisar o desempenho dos alunos, consideraram os conceitos definidos pelos professores: Plenamente Satisfatório (P.S.), Muito Satisfatórios (M.S.), Não satisfatório (N.S.); foram selecionados os alunos com P.S. e M.S, considerados com bom desempenho. Os participantes foram 120 alunos da rede pública municipal da região metropolitana de Campinas, sendo 51 do sexo feminino e 69 do masculino, com idades entre 10 e 14 anos do 5º ano do Ensino Fundamental. De 120 estudantes, 51,7% apresentavam-se em idade compatível ao ano escolar, com 10 anos, enquanto 48,3% estavam em defasagem com a série cursava, entre 11 e 14 anos.

Dessa forma, buscou-se investigar o desempenho escolar em função do sexo e a percepção de alunos em relação às expectativas de seu professor. A pesquisa indicou uma diferença expressiva com relação ao sexo no desempenho dos alunos. Constatou-se que 83,3% do grupo com desempenho insatisfatório são meninos. Os alunos com desempenho insatisfatório afirmaram receber críticas de seus professores por falta de capricho e falta de atenção quando solicitam ajuda; afirmam ainda, serem apontados como culpados por brigas pelo professor; vistos como bagunceiros e mentirosos e os que estudam pouco. Apontam, no entanto, que:

Por outro lado, e já há bastante tempo, os estudos voltados para a análise do desempenho escolar dos estudantes têm apontado para o fato de que o sucesso escolar implica uma reunião de fatores que incluem a boa relação do aluno com seu professor, sua autoestima, participação da família e a adaptação escolar, dentre muitas outras condições. Portanto, não se pode apontar o aluno como o único responsável por seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, pois são vários os fatores que contribuem para uma experiência bem sucedida de aprendizagem. Da mesma maneira, não se pode responsabilizar somente o professor pelo sucesso de um percurso, uma vez que o desempenho de suas funções também sofre a influência

não só das circunstâncias imediatas, mas também da existência de um macro contexto que pode se revelar muito complexo (OSTI e MARTINELLI, 2014, p. 57).

Ainda assim, é necessário atentar para a influência que o professor, de acordo com os dados da pesquisa, tem sobre o desempenho escolar dos alunos. Visto que, ao vivenciarem experiências positivas, as crianças sentem-se mais seguras e confiáveis. Todavia, quando expostas às vivências negativas, tendem a desenvolver uma rejeição a escola, uma desvalorização de si e baixo desempenho na escola.

Carvalho (2014) aborda “O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação” na pesquisa que contou com a participação de 30 acadêmicas de pedagogia, que realizaram o estágio de Educação Infantil. O instrumento utilizado para a pesquisa foi de análise documental, por meio da investigação, especificamente dos relatos reflexivos, acerca das regularidades e inflexões presentes nos discursos que constavam nos relatórios de estágio das estudantes. O objetivo do trabalho foi problematizar como os discursos acerca do afeto se constituem quanto reguladores do fazer docente. Com isso, percebeu-se que os discursos apresentados pelas acadêmicas reconhecem que uma professora afetiva é, pois, o alcance do reconhecimento e realização na profissão. Sobre isso, o autor ressalta que, essa afirmação demonstra que o afeto é visto como condição exclusiva para o exercício da profissão.

Entende-se que o afeto é valorizado pelas docentes por sentimentos positivos, geralmente relacionados ao materno, como amor, carinho. Isso demonstra uma não problematização acerca dos aspectos afetivos, e simplificação de afeto a laços afetivos tecidos na sala de aula. Sobre isso, atentase para os escritos que ressaltam características de uma boa professora ligadas ao materno, reafirmando o estereótipo da pedagogia que vem se constituindo ao longo da história, assumindo a educadora como reflexo de uma boa mãe. As estudantes demonstraram também, o que vêm sendo apontado como sentimentos politicamente incorretos (culpa, ódio, raiva) como partes da experiência do estágio, entretanto, quando o fazem, a fala é acompanhada de

culpa e má consciência, pois compreendem que o professor da Educação Infantil não deve apresentar tais sentimentos. Coloca-se ainda, em alguns escritos, a pedagogia vista como uma psicologia aplicada, sendo considerados os aspectos afetivos como diretamente produtores de uma boa prática em sala de aula.

Carvalho (2014, p. 243) descreve o processo de subjetivação que essas concepções vão constituindo com relação ao ser professor, como vemos a seguir:

[..] o docente afetivo se reconhece e se descreve a partir de um vocabulário comum, marcado pelo afeto (no sentido de carinho) que sente em relação aos alunos. O vocabulário com o qual as acadêmicas se descrevem faz parte do processo de sua subjetivação e incide no que elas são e no que podem se tornar enquanto profissionais que exercem a docência com crianças. Por outro lado, é preciso esclarecer que esse processo, por ser microfísico, não ocorre com todas as acadêmicas do mesmo modo, pois é organizado com base em práticas sociais constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle, sempre passíveis de resistência.

A pesquisa de Monteiro e Freitas (2014), “Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades especiais”, que teve como objetivo refletir sobre o papel da equipe de ensino, mediante as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Os sujeitos participantes foram 23 alunos do 1º ano do ensino fundamental, sendo que, uma das crianças apresenta um quadro de agnosia verbal auditiva e apraxia fonarticulatória. Utilizou-se, por meio da análise microgenética, que consiste na construção de dados com base nos detalhes e recorte de episódios interativos, uma metodologia histórico-cultural. Foram utilizados dois episódios, compostos por filmagens de situações de uma sala de aula de 1º ano, extraídos de uma pesquisa maior em uma escola municipal de ensino fundamental do Estado de São Paulo.

Evidenciou-se com isso, a importância do outro no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades especiais. As análises das situações demonstraram que, quando a professora e os colegas da sala tomavam uma ação participação ativa e próxima do aluno, o mesmo

realizava as tarefas solicitadas, mesmo que em dificuldade e tempos maiores. Nota-se ainda, que as ações da professora, eram as mesmas ações assumidas pela pesquisadora: apontar, questionar, chamar atenção para o que é relevante. De acordo com o depoimento da professora, Gil se mostrou mais comunicativo, reconhecendo letras e o papel da escrita, dentre outras habilidades das quais, ao ingressar, não apresentava.

Contudo, as considerações com relação a contribuição da interação entre os colegas da sala, a professora e Gil, não podem ser completamente afirmativas. Monteiro e Freitas (2014, p. 105) questionam a despeito. Vejamos:

É possível afirmar que há uma ação colaborativa ocorrendo na sala de aula e que há interesse e preocupação da professora nesse sentido. Mas como essas ações se atrelam ao processo de significação? Quais são as possibilidades de elaboração de novos sentidos? O estudo aqui apresentado mostrou que as possibilidades de ação residem nos processos interativos e nas significações produzidas na dinâmica escolar. Envolve um inter-relação de professores e alunos que buscam a constituição dos múltiplos sentidos partilhados no contexto escolar (MONTEIRO e FREITAS, 2014, p. 105).

O artigo de Pátaro e Arantes (2014) titulado “A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses”, teve como objetivo investigar os papéis exercidos pelos sentimentos e emoções nos projetos vitais de jovens, este que pode ser entendido como um elemento que interliga seus interesses pessoais com a construção da sua identidade, incluindo seus valores e sua moral, compreendendo a conexão dos aspectos afetivos e cognitivos. Trata-se de uma análise qualitativa baseada nas entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com trinta jovens de 15 a 17 anos com nível socioeconômico baixo, estudantes do 2º ano do Ensino Médio em um colégio estadual situado na periferia de Campo Mourão (interior do Paraná).

Para coleta de dados foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada participante; o roteiro baseou-se em questões que possibilitassem abranger a visão dos jovens sobre seus sentimentos e emoções, já a análise de dados, deu-se em diferentes etapas, com base nos procedimentos metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Pátaro e

Arantes (2014) explicam que partindo da ideia de que o sujeito constrói modelos da realidade que lhe possibilitam conhecer o mundo que o cerca, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, procura estudar a forma como ele (sujeito) os constrói. Com base na análise feita das entrevistas, as autoras ressaltam que os adolescentes sinalizam a importância de suas relações interpessoais para suas construções de identidade e moral, sendo estas, responsáveis na indução de seus projetos vitais. Pátaro e Arantes (2014) ainda alertam que os resultados possibilitam a problematização de concepções de moralidade voltadas primordialmente para o outro, em detrimento dos interesses e necessidades do próprio sujeito que age moralmente.

De acordo com esta pesquisa, é importante destacar como o outro, os sentimentos e emoções são importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que a pesquisa se deu com adolescentes independentes que mostram a relevância de tais aspectos para suas construções pessoais e também de seus projetos vitais, podemos então trazer o exemplo para o ponto de vista das crianças, que são dependentes e necessitam do auxílio/estímulo nas suas relações interpessoais.

O trabalho intitulado “Significações e sentimentos sobre o erro: alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem” de Bianchini (2014), teve como objetivo investigar os sentimentos presentes nas significações sobre o erro em alunos que frequentam a sala de apoio. Os dados da pesquisa foram coletados por meio do método clínico crítico piagetiano, que utilizou para a coleta de dados análise do boletim dos alunos, entrevistas semiestruturada com e sem instrumento desencadeador de sentimentos, jogos, desenhos, fichas de registros e anotações, vídeo gravações e diário de campo. Participaram da pesquisa 15 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, contudo tiveram etapas da pesquisa em que foram selecionados apenas 4 alunos para participar. Os principais resultados demonstraram que as percepções dos alunos sobre si diante dos colegas do ensino regular são positivas, possuindo posturas de encorajamento e reflexões motivadoras sobre o processo de aprendizagem. Além do mais, a relação entre os alunos da sala de apoio com os da sala regular teve como base a simpatia, a cooperação e a autorregulação. Em relação ao erro, esse foi visto pelos alunos como parte do processo de aprendizagem. Também foi possível

verificar possibilidades de mudanças nas significações pelo processo de autorregulação, bem como a interdependência afetiva cognitiva.

Lima e Chapadeiro (2015) no trabalho “Encontros e (des)encontro no sistema família-escola” analisaram a relação entre escola e famílias de crianças que foram apontadas com dificuldades de aprendizagem por suas professoras em uma escola da rede municipal de Hortolândia-SP, buscando assim, verificar o que está sendo considerado como problemas de aprendizagem pela família e pela escola e como têm sido a comunicação e a relação escola-família. Metodologicamente a pesquisa utilizou dois roteiros de entrevistas semiestruturadas (desenvolvidos pelas autoras) que inicialmente foram gravadas e depois transcritas com a participação de três professoras e cinco famílias de crianças apontadas com D.A, tendo o critério de escolha dos participantes as famílias cujas crianças apresentassem D.A e fizessem parte do reforço escolar. Posteriormente as autoras fizeram uma reflexão sistêmica sobre os dados obtidos através dos encontros e (des)encontro coletados nas falas de ambos participantes.

No decorrer do trabalho, Lima e Chapadeiro (2015) apresentam a temática, trazendo a importância da relação família-escola para os alunos com D.A e criticando a limitação que muitas das vezes acontece nesta relação, podendo limitar e prejudicar o aluno, bem como o foco que se dá para tal problema e o seus modos (escola) de solucionar. Ao desenrolar das entrevistas, a característica de dificuldade de aprendizagem se limitou apenas à leitura e a escrita e em como estes problemas foram ligados ao sistema educacional e da família, havendo uma múltipla responsabilização entre professoras e familiares. As autoras concluem que os (des)encontros na comunicação entre família-escola levaram muitas das vezes a divergências, por estarem sempre buscando alguém para a responsabilização do aluno com D.A e que ambos tratavam este aluno com dificuldade de forma linear, deixando de lado uma comunicação efetiva. Sendo assim, Lima e Chapadeiro (2015) apontam para a importância de um psicólogo escolar, que pode facilitar e trabalhar a relação entre família-escola-aluno, dando devido suporte à criança com dificuldade de aprendizagem, podendo futuramente prevenir transtornos e/ou dificuldades que os alunos possam ter, prevenindo um conflito entre a comunidade escolar.

Arantes et al (2018), em “Felicidade e bem-estar da juventude brasileira” a partir de questionários utilizados como coleta de dados, analisados com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, com 120 jovens e estudantes do ensino médio de escolas públicas das cinco regiões brasileiras, analisou quais os significados afetivos presentes nos projetos de vidas de jovens brasileiros, no que concerne a felicidade. A pesquisa lançou mão de alguns questionamentos acerca do que vêm a ser a felicidade, levando em conta condições culturais, financeiras, genéticas, afetivas, sociais etc. Dentro disso, as autoras adotam a concepção de felicidade como o desenvolvimento do sujeito para realização pessoal, isso porque tal perspectiva “ajuda a compreender a busca pela felicidade como um processo dinâmico, que dá sentido e integra a história de vida do sujeito, suas escolhas e suas perspectivas de futuro” (ARANTES ET AL, 2018, p. 58).

A respeito dos fatores influenciadores dessas escolhas, é importante ressaltar o papel do aspecto cognitivo e afetivo, que são apontados na pesquisa, como indissociáveis, que exercem uma função reguladora entre corpo, mundo exterior e pensamento. Ou seja, as emoções também induzem os sujeitos à determinadas ações, e não só a razão. Cabe elencar a noção de complexo de sentimentos utilizada nesse trabalho, que trata da felicidade como um conjunto de sentimentos inseridos em determinado contexto, ligados também a outros sentimentos vivenciados pelos sujeitos, tratando-se, dessa forma, de uma rede de significados subjetiva e ampla. Nesse sentido, as autoras pontuam:

A noção de complexo de sentimentos, assim, nos permite contemplar toda a dinâmica da felicidade, cuja definição não pode ser vista como estática ou imutável, uma vez que varia não apenas em função da cultura e do contexto histórico-social, mas também em função dos significados atribuídos pelo sujeito a elementos objetivos e subjetivos, dentre os quais podemos destacar sua história de vida, as atividades nas quais se engaja, as relações interpessoais que estabelece, os objetivos e perspectiva de futuro traçados, dentre outros (ARANTES ET AL, 2018, p. 60).

Para analisar os dados recolhidos dos questionários, foram identificados seis organizações de compreensão da felicidade nos projetos de vida: os bens materiais, em que os participantes elencam como felicidade a posse de carros,

motos, casa, e conquistas financeiras; as relações interpessoais, que percebe a felicidade por meio do estabelecimento de relações interpessoais positivas, com família e amigos; as relações interpessoais e a religião, que compreende a felicidade também nas relações que estabelece com a família e amigos, em conjunto com a experiência religiosa, de acordo com os participantes, de poder estar em contato com Deus; as relações interpessoais e conquista, novamente a relação com amigos e família, elencada ao alcance de objetivos ligados à estudos e/ou vida profissional; relações interpessoais e gratidão, como reconhecimento da companhia de familiares e amigos e gratidão por nada faltar em suas vidas (bens materiais e boas relações); relações interpessoais, conquista e compromisso social, ressaltam as relações e as conquistas como forma de ajudar outras pessoas, isso os leva a felicidade.

Em análise quantitativa dos dados, percebeu-se que grande parte dos participantes significou a felicidade por meio das relações interpessoais e/ou relacionadas à religião, conquista, gratidão e compromisso social, o que, segundo as autoras, reflete em outras pesquisas com essa temática, que destacam as relações interpessoais como fator determinante para a felicidade. Isso demonstra que, a noção de felicidade atual, está muito voltada às relações sociais e de convívio, que envolvem os sentimentos, e muitas vezes, são focos de conflitos para esses jovens. Com isso, as autoras ressaltam que:

Mediante os resultados que sinalizaram a multidimensionalidade da felicidade nos projetos de vida dos jovens, entendemos que sua dinâmica está implicada em complexos com diferentes vieses, articulando sentimentos e pensamentos do sujeito e, por vezes, o que ele projeta no outro e no mundo. Apostamos que intervenções educativas podem ser profícuas para usar a felicidade a favor dos projetos de vida na juventude, promovendo a formação de cidadãos que busquem o melhor para si e para o outro, assim como entendam seu papel no mundo (ARANTES ET AL, 2018, p. 65).

5. Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em compreender as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Para tanto, houve a exploração da produção acadêmica por meio de um levantamento bibliográfico, direcionado aos últimos dez anos de publicações de artigos na plataforma Scielo.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível perceber que muitas das publicações são relacionadas à alfabetização, mas poucas são as que tratam especificamente da temática das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. É perceptível a falta de estudos que abordem este tema como um todo, uma vez que este envolve fatores psicológicos, biológicos e ambientais. Isso indica não apenas a necessidade de maiores pesquisas nacionais na área, uma vez que no âmbito internacional encontramos uma frequência maior de publicações, como também nos sinaliza que ainda há pontos lacunares na pesquisa apesar de todo o histórico brasileiro de alunos que ainda fracassam na escola.

Nos 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 um conjunto de fatores, incluindo metodologias de ensino, 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, que também é 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 de seus direitos a aprendizagem. A vista disso, torna-se vital a importância de 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 leitura e escrita, tornando-o objeto de reflexão e estudos no âmbito escolar, tendo em vista 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.

O que se pode perceber é que neste campo os profissionais da educação ainda estão pouco sensibilizados e preparados para lidar com esse contexto dentro da sala de aula. Este fato pode ser observado sob duas lentes. A primeira deve-se ao fato de que falta uma formação mais específica destes profissionais acerca dessa temática, a segunda pode ser constatada pela dificuldade que os professores têm em compreender que as diferenças fazem parte de seu trabalho. Por mais que as crianças se encontrem na mesma idade e série, cada uma tem um ritmo e aprende de maneiras distintas, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é individual, e dificilmente conseguimos atingir a todos ao mesmo tempo e da mesma maneira, com isso faz-se necessário que o professor utilize diferentes métodos, atividades e estratégias, de modo a conseguir abarcar todos os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que o Estado também é responsável por este cenário e que este careceria de um olhar para políticas públicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, conclui-se que há uma evidente necessidade de maiores estudos que ampliem o panorama dessa temática, tal como pesquisas 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.

Referências Bibliográficas

ARANTES, V. A.; PÁTARO, C. S. O.; PINHEIRO, P. G.; GONÇALO, M. F.; **Felicidade e bem-estar da juventude brasileira**. Notandum, São Paulo, n. 46, p. 55-68. jan./abr. 2018.

BELINTANE, C. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-03, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2019.

BIANCHINI, L. G. B. **Significações e sentimentos sobre o erro: alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem**. 2014. 175 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/116039>>. Acesso em: 5 de julho de 2019.

BRUEL, A. L. e BARTHOLO, T. L. **Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, v. 17, n. 50. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a04.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2019.

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: 19 jul. 2019.

CARVALHO, M. P. de. **Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte**. Pro-Posições [online]. 2012, vol.23, n.1, pp.147-162. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100010>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. **O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40. N. 3, p. 717-734, jul./set. 2014.

CARVALHO, R. S.; **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 231-247, jan./mar. 2014.

CHACON, L. et al. **O registro escrito da nasalidade em crianças de educação infantil.** Rev. soc. bras. fonoaudiol, São Paul, v. 16, n. 4, p. 405-411, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342011000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2019.

ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. de. **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: 23 abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GARCIA, L.C. **Dificuldades e/ou problemas de aprendizagem: Concepções e Práticas Docentes.** 2010.62 f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia-Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, 2010. Disponível em:<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/tcc/bba/61074/2010/garcia_lc_tc_c_bauru.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

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

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

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S.C. **Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar.** In: SANTOS, A. A. A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K.L (Org).Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.283-309.

GUIMARAES, S. R. K. **Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática 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 15 abr. 2019.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. **Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização.** Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v.28, n. 4, p. 399-407, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>>. Acesso em: 26 ago.2019.

LIMA, T. B. H. e CHAPADEIRO, C A. **Encontros e (des)encontros no sistema família-escola.** Rev. Quadrimestral Bras. de Psicologia Escolar e Educacional.2015, v. 19, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493.pdf>. Acesso em: 9 de julho de 2019.

MESURADO, B. **La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo.** Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 42, núm. 2, 2010, pp. 183-192 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a02.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M.. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 201.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; **Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades especiais,** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, J. P. de 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 ago. 2019.

OLIVEIRA, J. P. de; 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, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000600004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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

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

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: 25 abr. 2019.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C.; **Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes,** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40. N. 1, p. 57-59, jan./mar. 2014.

PATARO, C. S. de O. e ARANTES, V. A. **A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses.** Psicol. estud. [online]. 2014, vol.19, n.1, pp.145-156. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372189590014>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

RODRIGUEZ, J. A.; CRUZ, M. F. **Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada.** Revista Lusófona de Educação, Portugal, n. 14, p. 125-144, 2009.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. **Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos.** Rev. 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: 17 mar. 2019.

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

SCORSOLINI-COMIN, F. e SANTOS, M. A. dos. **Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro.** Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2010, vol.23, n.3, pp.440-448. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300004>. Acesso em: 5 de julho de 2019.

SILVEIRA, A. D. **Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.50, pp.353-368. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200006>. Acesso em: 5 de jun. de 2019.

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

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.
VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A.; **A Afetividade na relação professor-aluno: uma perspectiva da Psicogênese da Pessoa Completa**. Educar em Revista, Curitiba, n.38, p.219-235, set./dez. 2010.

ZEPHONE, R. **Estudo de caso: a clínica psicopedagógica em busca de um bom desempenho escolar**. Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v.6, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/tes/article/view/9517/6307>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ZIBETTI, M. L. T.; PASSINI, F.; SOUZA, F. L. F. **Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 2, p.237- 246, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

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

ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. H. **Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1047-1056, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000600005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de maio 2019.

Orientadora

Discente