



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

Melina Martins Magalhães

FATORES QUE PODEM IMPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: SOCIAIS, EDUCACIONAIS E AFETIVOS

Fortaleza
novembro de 2011

Melina Martins Magalhães

**FATORES QUE PODEM IMPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA: SOCIAIS, EDUCACIONAIS E AFETIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciatura Plena do
Curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Ceará, realizado com a
orientação da Prof.^a Dr.^a Inês Cristina de
Melo Mamede

Fortaleza
novembro de 2011

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Melina Martins Magalhães

Monografia aprovada em 28/11/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Inês Cristina de Melo Mamede
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Ignez Belém Lima Nunes
Examinadora

Dedico este trabalho a Deus, a toda minha família, aos meus professores do curso de Pedagogia e às pessoas que contribuíram para minha formação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por proporcionar tal conquista em minha vida.

Aos meus pais, Ana e Eduardo, por todo amor, dedicação e educação que me deram.

Ao meu noivo, Vinícius, por me haver acompanhado durante toda a trajetória e pelo apoio que me foi dado.

A professora doutora Inês, pela dedicação, compreensão e atenção.

As professoras Marlúcia Chagas e Antônia Fernandes pelo interesse em me ajudar durante toda minha pesquisa.

As professoras doutoras Adriana Leite Limaverde Gomes e Ana Ignez Belém Lima Nunes pela disposição em examinar meu trabalho.

As minhas irmãs, Mariana e Malena, pelo incentivo e encorajamento diante das dificuldades.

A todos os meus componentes familiares pelo apoio e incentivo dados em toda essa caminhada.

Ao professor Vianney Mesquita, pela revisão do texto.

A todos os professores do curso de Pedagogia da UFC, que contribuíram para minha formação.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo principal identificar os possíveis fatores que podem implicar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de algumas crianças. Para tal, foram consideradas as observações das crianças em relação às atividades propostas e suas produções escritas. Procurou-se abordar, no referencial teórico, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e os aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem, possíveis de ser de cunho social, afetivo ou educacional, realizando-se uma discussão sobre a importância de se investigar as dificuldades de aprendizagem e suas possíveis origens. A fim de alcançar tais objetivos, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, procedendo-se a um estudo de caso, com nove crianças de três turmas de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas formais e análise de atividades escritas, este último passo facilitando o acesso aos registros escritos das crianças. Verificou-se que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita encontradas provavelmente possuem fatores causais variados e algumas delas não podem ser consideradas dificuldades de aprendizagem sem um diagnóstico mais específico. Estes dados revelam a necessidade de proceder a diagnósticos mais aprofundados acerca das dificuldades de aprendizagem, para que estas não sejam confundidas com desinteresse ou uma simples falta de atenção, bem como mostram a necessidade de investimentos na relação entre família e escola, para que as famílias possam compreender a importância social da escola, da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Leitura e escrita. Ensino fundamental.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 A aprendizagem na Teoria Piagetiana e nos estudos de Vygotsky	11
2.2 Concepções de leitura e escrita	12
2.3 Concepções sobre aprendizagem da leitura e da escrita.....	14
2.4 Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e os aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem	16
2.5 O PAIC como metodologia de ensino das escolas municipais de Fortaleza e seus objetivos	18
3 METODOLOGIA	21
3.1 Sujeitos da pesquisa	21
3.2 Tipo de pesquisa	21
3.3 Instrumentos de coleta de dados	22
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	24
4.1 Análises acerca de Alisson	24
4.2 Análises sobre Arnaldo	26
4.3 Análises a respeito de Ivan	28
4.4 Análises concernentes a João	30
4.5 Análises atinentes a Leandro	32
4.6 Análises relacionadas à Mariana	34
4.7 Análises conexas a Mário	35
4.8 Análises respeitantes a Miguel	37
4.9 Análises referentes a Tadeu.....	38
5 CONCLUSÃO	41
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICE	47

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional traz uma constante preocupação relacionada ao ato de aprender a lidar com o desconhecido, o conflito, e a dificuldade de como transformar o erro em conhecimento. Ante esta realidade, cabe a nós, profissionais da educação, refletir sobre a ação pedagógica que devemos exercer, reconhecendo a importância do sujeito da aprendizagem, ou seja, compreender o que pode dificultar ou facilitar que ele aprenda. Para tanto, faz-se necessário um aprofundamento a respeito das dificuldades que as crianças exibem, com o intuito de compreender o que as impede de aprender o que está sendo proposto, pois as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita muitas vezes podem ser confundidas com outros tipos de problemas, como distúrbios mentais, por exemplo.

Apesar de a expressão “dificuldade de aprendizagem” ser utilizada desde a década de 1960, nos dias atuais, as crianças que apresentam algum tipo desses entraves são tidas, por muitos pais e profissionais, como rebeldes ou desinteressadas. Essas dificuldades, no entanto, podem ser geradas por uma variedade de problemas emocionais, sociais ou cognitivos, podendo afetar qualquer área do desempenho escolar. Portanto, muitas crianças sentem dificuldades nas séries iniciais do ensino fundamental com relação à leitura e à escrita. Crianças com tais óbices se acham desmotivadas diante das tarefas escolares, ou seja, sentem-se incapazes de realizar as atividades propostas em sala de aula.

Surge, portanto, a necessidade de compreender o processo de aprendizagem e as dificuldades que o cercam. Primeiramente, no entanto, ao analisá-los, bem como aos sujeitos que as possuem, deve-se considerar o contexto de vida deles, isto é, as realidades interna e externa, buscando compreender a condição da criança que tem problemas em leitura e escrita.

Segundo Zorzi (2001), há a necessidade de se investigar se a criança tem a oportunidade de viver ao lado de pessoas que possuem o hábito de ler, de modo que possa ir compreendendo como se escreve, o que se pode escrever, para que serve a escrita, quais as situações em que se escreve, e o mesmo ocorrendo em relação à leitura, garantindo a elaboração de um conjunto de conhecimentos fundamentais para que a criança venha a se tornar alguém que, de fato, lê e escreve.

É de suma importância investigar o ambiente no qual a criança está inserida, como a família, a escola e os amigos, pois a criança pode não possuir dificuldade de aprendizagem, mas apenas não conseguir aprender no ritmo predominante da turma ou com determinada

metodologia utilizada em sala de aula, como também em decorrência da falta de estímulos por parte da família. Por outro lado, algumas crianças podem não apresentar nenhuma dificuldade relacionada aos fatores aqui mencionados e, mesmo assim, não desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Zorzi (2001) refere que a aprendizagem não depende apenas de habilidades individuais. Ela está submetida, em alto grau, a condições sociais e educacionais, que, se não forem suficientemente favoráveis e apropriadas, podem tornar a criança analfabeta ou oferecer-lhe um precário domínio da língua escrita.

Este trabalho busca, então, focar a atenção nas dificuldades de aprendizagem, procurando identificar suas possíveis origens em relação à leitura e à escrita, que podem se referir não a um só fator, mas a uma variedade de problemas.

Este ensaio tem como base a experiência vivenciada na rede pública municipal de Fortaleza e tem por objetivo identificar fatores que podem estar implicados nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de alguns alunos do segundo ano do ensino fundamental, buscando dessa forma, responder à seguinte questão: que fatores podem estar implicados nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de alguns alunos do segundo ano do ensino fundamental?

O referencial teórico deste trabalho inicia com a aprendizagem na Teoria Piagetiana e nos estudos de Vygotsky, pois ambos consideram a interação como fator fundamental para a aprendizagem. Para Piaget, o conhecimento é constituído com base nas descobertas que a criança faz na interação com o meio. Vygotsky destaca a importância da mediação e das relações sociais no processo de aprendizagem. Em seguida, abordaremos algumas concepções de leitura e escrita no contexto social, ou seja, os diversos conceitos que existem acerca da leitura e da escrita e a importância de ambas para a sociedade; as concepções sobre aprendizagem da leitura e da escrita, pois ao longo do capítulo são destacadas três concepções: ensino direto, a linguagem integral e a posição construtivista, sendo esta última a concepção elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tendo como base teórica estudos e pesquisas de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento. Ainda no mesmo capítulo, discutiremos sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e os aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem, pois, durante muitos anos de observações sobre os estornos à aprendizagem, estudiosos achavam que eles se centravam apenas no estudo dos aspectos cognitivos, tais como atenção, memória e percepção, que podiam levar as crianças a ter algum problema na leitura e na escrita. Aos poucos, entretanto, foram surgindo ideias que passaram a considerar o que as crianças relatam quando enfrentam alguma

dificuldade, ou seja, o que sentem nos momentos das atividades relacionadas a leitura e escrita. Por fim, nos aprofundamos nas teorias e modelos das dificuldades de aprendizagem que são os mesmos presentes na explicação de outros ramos, mas é pertinente destacá-los, pois os impedimentos à aprendizagem aqui tratados são de leitura e escrita.

Em seguida, abordaremos a metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, como, onde e quando ela foi realizada, quem são os sujeitos da pesquisa, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

No capítulo seguinte, prosseguimos com as análises dos resultados, ou seja, o que foi possível observar em cada sujeito pesquisado, sempre relacionando as observações aos aspectos teóricos.

Por fim, vem a conclusão, quando após todas as observações, faremos uma síntese das reflexões, relacionando-as aos aspectos teóricos discorridos em todo o experimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A aprendizagem na Teoria Piagetiana e nos estudos de Vygotsky

Em razão dos estudos que existem hoje acerca das dificuldades de aprendizagem, é importante destacar que a fim de compreendê-las, faz-se necessário entender primeiramente como ocorre o processo de aprendizagem. Então, dentre algumas abordagens, podemos destacar os estudos piagetianos e as ideias de Vygotsky (1991), que embora tenham concepções distintas referentes à aprendizagem, consideram a interação como elemento fundamental.

Piaget (1990) investigou o processo de aquisição do conhecimento humano. Baseou seus estudos na forma como as crianças concebiam concepções de tempo, espaço, movimento e velocidade. A este campo de investigação denominou de Epistemologia genética, ou seja, o estudo centrado no desenvolvimento da criança. Nos seus estudos, descobriu que a criança só aprende o que ela tem condições de absorver naquele momento, que suas necessidades de aprender dependem do que lhe faça falta em termos cognitivos, significando que a criança aprende de acordo com suas necessidades, curiosidades e situações que lhe são apresentadas. A teoria de Piaget considera que a aprendizagem é alcançada em função do desenvolvimento já atingido pela criança. Alguns conceitos são bastante significativos na abordagem piagetiana: assimilação, acomodação, equilíbrio e abstração.

Assimilar é, basicamente, interpretar, isto é, "tornar seus alguns elementos do mundo" (LA TAILLE, 2000,7). A acomodação é a modificação das estruturas mentais na percepção das características específicas do objeto. Assim, a concepção de um novo conceito se dá mediante a assimilação e a acomodação. A equilíbrio sugere dinamismo, pois ela sempre causa certa instabilidade no indivíduo. Ao entrar em contato com um novo objeto, a criança desequilibra seus conceitos, já assimilados e acomodados, de experiências vivenciadas. Esse novo contato enseja o desequilíbrio e em seguida o equilíbrio. Essa alternância de desequilíbrio e equilíbrio é o que impulsiona o avanço da inteligência. Assim, quanto mais experiências, vivências, contato com o meio que a cerca e novas atividades, mais a criança se desenvolverá, cognitivamente falando. E, por último, a abstração, que pode ser empírica ou reflexiva. A forma empírica é composta pelas informações que a criança retira do objeto do conhecimento. Já a de perfil reflexivo diz respeito à ação da criança sobre o objeto, isto é, são as informações abstraídas do contato e ação da criança sobre o objeto. "Para

Piaget, a construção do conhecimento se dá por abstração empírica e também reflexiva". (LA TAILLE, 2000, p.8).

No que se refere à aprendizagem, Vygotsky (1989) ensina que a aprendizagem intervém de zonas de desenvolvimento: real e potencial. Denominou a capacidade de realizar tarefas de forma independente, de zona de desenvolvimento real, ou seja, é o nível que determina o que a criança consegue fazer sozinha. Já a zona de desenvolvimento potencial é determinada por meio de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de outra pessoa. Então, para ele, a aprendizagem resulta da interação da criança com o meio e provém da união entre pensamento e linguagem, que envolve a reflexão, o planejamento e a organização, surgentes do pensamento verbal e, do pensamento integrado com as funções superiores, ensejando o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Na lição de Vygotsky,

A zona de desenvolvimento proximal seria então a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1989, p.97).

Portanto, o nível de desenvolvimento real está relacionado às funções já amadurecidas, ou seja, ao que a criança já sabe. E o nível de desenvolvimento potencial liga-se ao que ainda está em decurso de maturação, isto é, a criança ainda necessita de ajuda de um adulto para realizar.

Vygotsky (1989) assevera que o auxílio dado à criança em momentos de aprendizagem é importante, pois aquilo que ela começa fazendo com o auxílio de um adulto, depois, realizará sozinha. O autor destaca, dessa forma, a importância da interação, da mediação e das relações sociais, no processo de aprendizagem.

2.2 Concepções de leitura e escrita

Na doutrina de Jean Foucambert (1994), ler não consiste em encontrar o oral no escrito. Para ele a correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar que não afeta, porém, os processos de leitura. Portanto, a leitura não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita tem uma correspondência próxima com a oral. Em qualquer país, a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos, que evolui para a comodidade dessa comunicação visual. É por isso que a correspondência aproximativa com o oral é apenas um suplemento, não afetando os processos de leitura.

Para alcançar a escrita, portanto, é importante a reflexão sobre a oralidade, pois essa reflexão permite que se tome consciência de algumas das propriedades fundamentais da linguagem.

Na compreensão de Queiroz (2003), ler não é um processo mecânico, mas um fenômeno ativo. A mente filtra as informações recebidas, interpreta e seleciona aquelas consideradas relevantes. Então a leitura é algo que possui diversos significados, pois, ao apresentar um único texto e feitas várias leituras por diversas pessoas, o escrito terá vários significados e tudo dependerá do conhecimento que o leitor possui.

A esse respeito, é possível perceber a importância da fala e da escrita, sendo imprescindível a transformação do texto falado para o escrito, ou seja, a aplicação de atividades que tenham essa proposta para que as crianças percebam como se escrevem diversos tipos de textos e a escrita correta das palavras, sabendo também o momento do uso de vocábulos informais.

Freire (1997) reconhece que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura da palavra escrita implica a ampliação da possibilidade de leitura do mundo. Desse modo, não há dúvida da importância social da leitura, pois sem ela a comunicação seria bem mais difícil. Portanto, a leitura é algo que passa por processos para tornar-se compreensível e, por isso, é essencial um bom acompanhamento das crianças nesse sentido, pois, ao compreender de fato o significado social que ela tem, tornam-se possíveis tanto a leitura de mundo como a compreensão da realidade social.

Desde sua origem, a escrita contribui de modo bastante significativo para a sociedade, pois revela diversos acontecimentos. A escrita é um registro de informações que proporciona a formulação do conhecimento, contribuindo, dessa forma, para a evolução humana.

Considerando a importância do contexto sociocultural onde está inserido o sujeito, a alfabetização não deve ser entendida somente como um fenômeno no qual ocorre apenas o aprendizado da leitura e da escrita. Na concepção de Soares (2004), a alfabetização é algo que vai além, pois proporciona que a leitura e a escrita tenham sentido com o real, ou seja, é uma alfabetização voltada a um contexto. Então, as práticas de leitura para crianças são importantes para o seu letramento e a alfabetização, mas é necessário que exista qualidade na interação com a criança, implicando a participação da leitura em voz alta e expressões adequadas, para que, ao longo deste processo, a criança possa compreender a importância social da leitura e da escrita.

2.3 Concepções sobre aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da língua escrita é algo que vai além das habilidades de ler e escrever, visto que a sociedade exige que saibamos compreender a função social da escrita. Para compreender a aprendizagem da leitura e da escrita, é indispensável que conheçamos as principais concepções acerca destas, destacando, dentre elas, o ensino direto, a linguagem integral e o construtivismo, que de acordo com Teberosky e Colomer (2003), são três modelos de alfabetização.

Com uma perspectiva cognitivista, o ensino direto entende que a leitura e a escrita são formadas por subprocessos: o processamento fonológico e a automatização no reconhecimento de palavras. O processamento fonológico faz com que a aprendizagem da leitura não implique somente atenção e memória, mas também a capacidade de segmentar e analisar as palavras em fonemas, ou seja, a consciência fonológica. Com efeito, a escrita alfabética é vista exclusivamente como um código de transcrição dos fonemas da linguagem, sendo preciso ajudar a criança na percepção dos fonemas para que possa associá-los aos grafemas. A automatização no reconhecimento de palavras refere-se à habilidade de processar automaticamente a informação gráfica e, com isso, a atenção do leitor fica livre para compreender a leitura. Subentende-se que, de acordo com este modelo de alfabetização, a aprendizagem começa por um subprocesso de decodificação automática, que garante o conhecimento do código, e depois se passa a uma leitura compreensiva e significativa, sendo o processo de aprendizagem hierárquico, isto é, existem habilidades que funcionam como antecedentes necessários para o desenvolvimento de outras.

Já a linguagem integral, defende a ideia de que a aprendizagem da língua escrita é natural, pois justifica que as crianças aprendem a falar porque estão cercadas de pessoas que usam a língua para se comunicar e, da mesma forma irão aprender a ler e escrever, por estarem cercadas de materiais escritos e atividades de leitura e escrita. A linguagem integral não ensina diretamente as letras e palavras, pois considera que elas não possuem sentido fora de um texto. Ao ler, o leitor usa, além da informação gráfica, uma comunicação não visual, pois já possui conhecimentos prévios sobre a linguagem acerca do que está lendo. Dessa forma, somam-se as informações para formar a compreensão leitora. O ensino proposto nesta perspectiva propõe uma aprendizagem que se dá pela criação do ambiente pelo professor, as situações e as atividades. De acordo com este modelo de alfabetização, a ajuda pedagógica é dada pelo docente e pelas crianças entre si. Sendo assim, a aprendizagem é vista como atividade social.

A posição construtivista pensa que a reflexão sobre a língua e o conhecimento a respeito do que está escrito é uma evolução, que dá lugar a diferentes modos de aprendizagem durante o desenvolvimento da criança. Para o construtivismo, as crianças devem formar cada tipo de unidade, sendo importante trabalhar com diferentes tipos de unidades linguísticas. Vale ressaltar que, apesar de sempre trabalhar as palavras com suporte em unidades, o construtivismo trabalha com elas de forma significativa. O construtivismo compartilha com a linguagem integral o propósito de fazer com que a criança entre no mundo do texto escrito e, conseqüentemente, da cultura escrita; e compartilha com o ensino direto a necessidade e a importância da compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Diferencia-se, porém, de ambas, porquanto considerar as hipóteses da criança, compreendendo os níveis de escrita pelos quais o sujeito passa durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, o construtivismo busca propor atividades e situações que possam levar a criança à reflexão sobre a escrita.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), a compreensão do sistema de escrita exige primeiro nível de reflexão sobre a língua, visto que a língua foi aprendida em contextos de comunicação. Primeiramente, todavia, para compreender a escrita é necessário descobrir algumas de suas propriedades específicas, e que não se apresentam assim tão evidentes durante os atos de comunicação. Com base em tal reflexão, é possível perceber que a compreensão do sistema tem relação direta com as possibilidades de segmentação da fala, em que algumas preservam o significado e outras não.

Para Ferreiro (2004), as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto, ou seja, compreendem a diferença entre desenho e escrita, e percebem que a escrita serve para representar o nome de um objeto. Então, é dessa forma que, aos poucos, as crianças passam a compreender a função social da escrita.

Portanto, é de enorme importância promover a escrita espontânea da criança, pois dessa forma ela irá se deparar com os conflitos cognitivos, como o fato de selecionar e variar na utilização das letras para compor diferentes palavras. Com a prática registrada das hipóteses da criança acontecerá, de fato, a elaboração da escrita, apresentada pelo que se convencionou chamar de Psicogênese da Língua Escrita, caracterizada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), pela reflexão que o sujeito faz sobre o oral e o escrito, ou seja, o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita. De acordo com ambas as autoras, todo sujeito, em decurso de alfabetização, passa pelos seguintes níveis de escrita: nível pré-silábico - quando a criança estabelece um

número mínimo de letras para compor uma palavra, diferenciando-as para dizer coisas diferentes; nível silábico - a criança percebe que partes da escrita podem corresponder a outras tantas partes faladas e, essas partes da palavra são inicialmente as suas sílabas, podendo ter valor sonoro ou não; nível silábico-alfabético - ocorrente quando a criança percebe que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e que, para compor algumas sílabas, é necessária mais de uma letra; e, por fim, vem o nível alfabético, que é quando a criança já consegue refletir o oral no escrito e registra a palavra de acordo com o que fala, porém ainda não compreende as regras ortográficas e algumas exceções da língua escrita. É importante salientar que, em qualquer que seja o modelo de alfabetização que a criança esteja inserida, sempre passará por essas hipóteses ou níveis.

2.4 Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e os aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem

García (1998) destaca que as dificuldades de aprendizagem da leitura podem ser definidas pela presença de um deficit no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não decorre nem da deficiência mental, nem de uma inadequada ou escassa escolarização, nem de um deficit visual ou auditivo, tampouco de um problema neurológico.

Na leitura de García, na dislexia,

Manifesta-se uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios. Produz-se uma afetação, também, da compreensão leitora. (1998. p. 173).

Para esse autor (IBIDEM), a dificuldade de aprendizagem da escrita trata-se de um entrave significativo no desenvolvimento das habilidades gráficas. Esse transtorno não se explica nem pela presença de uma deficiência mental, nem por escolarização insuficiente, nem por um deficit visual ou auditivo, nem por alteração neurológica. Tal dificuldade é denominada de disortografia.

Esse transtorno costuma apresentar áreas alteradas, tais como o soletrar, a sintaxe escrita em contraste com os resultados da sintaxe oral, a organização do texto, a coesão, coerência (...) (1998, p. 192).

Quanto aos diferentes termos utilizados no que se refere às dificuldades de aprendizagem e ao fato de que, por muitas vezes são utilizados como sinônimos, faz-se necessário destacar o significado deles dentro das análises realizadas no campo da psicopedagogia. Segundo o CID 10 - Classificação Internacional de Doenças - o termo “transtorno de aprendizagem” pode ser utilizado quando indivíduos que apresentam dificuldades são submetidos a testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita e são diagnosticadas dificuldades abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de

inteligência. Moojen (1999) diz que, participariam da conceituação de “dificuldade de aprendizagem”, os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola.

Já na concepção de Núñez Pérez e Gonzáles (1998), até o início da década de 1970, as pesquisas em torno das dificuldades de aprendizagem centravam-se apenas no estudo dos aspectos cognitivos, tais como atenção, memória e percepção, que podiam levar as crianças a terem algum problema na leitura e na escrita. Aos poucos, foram surgindo ideias que passaram a considerar o que as crianças relatam quando enfrentam alguma dificuldade, ou seja, o que sentem nos momentos das atividades relacionadas à leitura e à escrita. Então, foram surgindo estudos sobre os aspectos psicológicos que podem estar envolvidos nos embaraços à aprendizagem.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) assinalam a existência de várias condições que, reunidas, podem traduzir algum tipo de atraso específico na aprendizagem da leitura e devem ser consideradas: se pode ser constatado um atraso de pelo menos dois anos entre a capacidade geral e o rendimento na leitura; se há contato com a oportunidade de aprender; e se não há uma causa que por si mesma possa explicar o atraso, sejam problemas sensoriais importantes ou problemas emocionais que tenham impedido a participação do aluno nas experiências de aprendizagem e ensino.

Souza (1996) acentua haver três fatores interligados que podem se relacionar às dificuldades de aprendizagem de uma criança: ambiental, psicológico e metodológico. O fator ambiental inclui o nível socioeconômico e a ocupação dos pais, ou seja, engloba o número de filhos da família, a profissão e a escolaridade dos pais. O fator psicológico pode referir-se a auto-estima, desejos, organização da família, como a ordem de nascimento dos filhos, a forma como a família se planeja e o clima dominante do lar, pois se o clima é de tensões e autoritarismo, provavelmente afetará a criança de alguma maneira, tornando-a tensa, submissa e frustrada, ansiosa, agressiva, desatenta, não concentrada etc. O fator metodológico envolve o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores sociais, com o professor e com a avaliação. Muitas vezes, em consequência do fracasso escolar, a criança possui sentimento de inferioridade.

Muitos estudiosos, no intuito de descobrir o que conduz algumas crianças ao fracasso escolar, analisam os problemas de aprendizagem, chegando a variados termos e definições, porém sem formar um conceito sobre eles.

Weiss (1997) considera que a insuficiência escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a aquisição dos conhecimentos. A dificuldade de

aprendizagem pode estar, portanto, ligada a fatores tanto cognitivos e emocionais (internos), quanto culturais, sociais e políticos (externos). A autora considera, também, que o histórico pessoal e familiar da criança pode estar relacionado às dificuldades de aprendizagem, pois muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, que, por sua vez, não se interessam em aprender.

A escola, por refletir aspectos da sociedade, faz com que a aprendizagem proposta esteja ligada à intencionalidade e ao modo como a informação chega ao aluno, determinando a qualidade do ensino. Dessa forma, a escola muitas vezes é considerada um dos fatores que pode levar o aluno a ter dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem podem registrar diversos fatores que as influenciam. Portanto, para identificá-las, impõe-se a observação do comportamento da criança, ou seja, para perceber se a criança apresenta alguma dificuldade é necessário estar atento a um conjunto de sinais contínuos e frequentes que a ela exhibe, tais como: a organização espaço-temporal, a capacidade de executar planos, de sequenciar fatos, a habilidade de responder perguntas, o reconhecimento de letras, como são sua linguagem falada e a sua linguagem escrita, sua leitura, a escrita do próprio nome, identificação de gêneros textuais, a atenção, a concentração, como age depois de pensar, se recorda instruções e nomes, o comportamento social e a capacidade de interagir. Tudo isso deve ser observado, levando em consideração o nível de escolaridade em que a criança se encontra. Nesta pesquisa, nos referimos às crianças do segundo ano do ensino fundamental.

2.5 O PAIC como metodologia de ensino das escolas municipais de Fortaleza e seus objetivos

O PAIC, Programa Alfabetização na Idade Certa, é um projeto implantado pelo Governo do Estado do Ceará, que visa ao desenvolvimento qualitativo do ensino da alfabetização e, conseqüentemente, da aprendizagem das crianças.

O PAIC é uma reformulação na metodologia do processo de ensino, pois antes não havia um ensino tão sistematizado no que se refere à alfabetização e, em consequência disso, o material didático era substituído ao passar dos anos e os objetivos acerca da alfabetização e do letramento tornavam-se mais difíceis de atingir. Com o surgimento do PAIC, houve um novo planejamento de como e quais atividades contemplariam as dificuldades que impossibilitavam a aquisição da leitura e da escrita das crianças da rede pública municipal e estadual. Dessa forma, a aplicabilidade do PAIC acontece dentro de sala de aula, buscando a

aprendizagem do aluno. O programa apresenta vários materiais e propostas, por meio de músicas, histórias, brincadeiras em grupo, leituras individuais e coletivas, com o objetivo de privilegiar os conhecimentos de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento social e individual da criança.

A importância do PAIC para este trabalho consiste na busca pela alfabetização, ocorrente de maneira organizada, e que subdivide em eixos o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, tornando a elaboração das atividades propostas mais consistentes e focadas em determinadas dificuldades.

Em relação ao segundo ano do ensino fundamental - momento da escolaridade no qual se situam os alunos aqui investigados -, o PAIC propõe, em sua Matriz de Referência, os descritores que especificam o desenvolvimento esperado dos alunos deste nível.

No que se refere à apropriação do sistema de escrita, por considerá-los essenciais ao nível em que se encontram os sujeitos da pesquisa, abordaremos neste ensaio os descritores que se referem ao reconhecimento das letras do alfabeto, o reconhecimento das diferentes formas de grafar uma mesma letra, a identificação de sílabas (consoante/vogal) no início de palavras e a identificação de sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras e se ao escrever a criança conta o número de sílabas de uma mesma palavra.

No eixo 1, que corresponde à apropriação do sistema de escrita, são os seguintes descritores:

DESCRITOR	DETALHAMENTO
D1	Identifica letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos
D2	Reconhece as letras do alfabeto
D3	Identifica as direções da escrita (de cima para baixo/da esquerda para a direita)
D4	Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita
D5	Reconhece as diferentes formas de grafar uma mesma letra
D6	Identifica rimas
D7	Conta sílabas de uma mesma palavra
D8	Identifica sílabas (consoante/vogal) no início de palavras
D9	Identifica sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras

No eixo 2, que corresponde à leitura, são propostos os seguintes descritores:

DESCRITOR	DETALHAMENTO
D10	Decodifica palavras no padrão consoante/vogal
D11	Decodifica palavras nos padrões: vogal; consoante/vogal/consoante; consoante/consoante/vogal
D12	Compreende palavras no padrão consoante/vogal
D13	Compreende palavras nos padrões: vogal; consoante/vogal/consoante; consoante/consoante/vogal
D14	Compreende frases
D15	Localiza informações em textos
D16	Reconhece o assunto de um texto
D17	Identifica finalidade de textos de diferentes gêneros

Fonte: MACAMBIRA, D. ; BRUM, P. , 2009.

No que corresponde à leitura, verificaremos se os sujeitos pesquisados contemplam todos os descritores, pois, segundo Cabral (1986), as habilidades de leitura vão além do traduzir sílabas, palavras, sons, de forma isolada. Uma leitura eficiente passa por pelo menos quatro etapas: decodificação, onde o sujeito faz uma leitura superficial, automática, ainda incompleta, entendendo os símbolos escritos, anotando palavras desconhecidas e procurando sinônimos. Esse passo é importante para a constituição das demais etapas, mas, como destaca Kleiman (1993), ele sozinho não modifica em nada a visão de mundo do leitor; compreensão - quando o leitor percebe o sentido, identificando ideias explícitas, reconhecendo o tipo de texto utilizado; interpretação - quando o aluno percebe as ideias, os fatos ou acontecimentos implícitos no texto; e, por fim, a retenção, em que o leitor “guarda” as informações trabalhadas nas demais etapas e consegue aplicá-las em situações necessárias, fazendo analogias, comparações, reconhecendo o uso de linguagem figurada ou ideias subentendidas, elaborando análise crítica sobre o que foi lido.

3 METODOLOGIA

3.1 Sujeitos da pesquisa

Os dados para a realização desta investigação foram coletados durante o 2º semestre de 2011, no período de 11/08 a 02/09, em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental. O interesse por este estudo remete-se à experiência de estágio, como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, e que possui foco na alfabetização dos alunos da rede pública municipal de Fortaleza, buscando, ao mesmo tempo, trazer para os bolsistas de Pedagogia, por meio das vivências escolares, conhecimentos básicos e subsídios para facilitar a integração da teoria com as aplicações práticas.

A princípio, a pesquisa seria realizada em quatro classes de 2º ano do ensino fundamental do turno da tarde, em que os sujeitos da pesquisa seriam duas crianças de cada classe e as respectivas professoras. Houve resistência, no entanto, por parte de uma das professoras para ser entrevistada. Então, ocorreram algumas mudanças e a pesquisa ficou definida da seguinte forma: as observações foram realizadas em três classes de 2º ano do ensino fundamental do turno da tarde e os sujeitos da investigação foram nove alunos, sendo três crianças por turma e três professoras, totalizando doze participantes.

As professoras participaram da pesquisa na qualidade de informantes e não exatamente de sujeitos da pesquisa, pois as entrevistas foram utilizadas para verificar o nível da turma e quais as crianças que elas consideram ter dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, com o intuito de confirmar se as crianças selecionadas para a pesquisa também exibiam dificuldades na visão das professoras.

A escolha das crianças foi feita por nós, porém contamos com o apoio da coordenadora pedagógica da instituição escolar, pois ela tem acesso aos resultados gerais das avaliações propostas e que são elaboradas com base nos descritores propostos na Matriz de Referência do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), que verifica a apropriação do sistema de escrita e da leitura das crianças. Tal escolha decorre do fato de que as crianças já realizam atividades que têm como objetivo privilegiar tais descritores.

3.2 Tipo de pesquisa

Com o tentame de atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada sob o ponto de vista qualitativo. De acordo com Creswell (2007, p.34), por ser fundamentalmente interpretativo, este método busca percepções sobre a natureza geral da questão abordada. Então, “o pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a

pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes”.

Em primeiro lugar, realizamos uma análise da última avaliação aplicada no primeiro bimestre do ano de 2011, pela própria instituição de ensino. Referida avaliação foi elaborada com base nos descritores da Matriz de Referência do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), e por meio dela, foi possível observarmos junto à coordenadora pedagógica da instituição quais as crianças que haviam apresentado resultado muito abaixo do esperado em relação à leitura e à escrita. Em seguida, procedemos a um estudo de caso, definimos o objeto de pesquisa, procurando obter informações mais detalhadas, atentando para o fato de que “o estudo de caso é uma prática simples, que oferece a possibilidade de redução de custos, apresentando com limitação a impossibilidade de generalização de seus dados”. (GIL, 1987, p. 27).

No entender de Godoy (1995), o estudo de caso visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Dessa forma, possibilita um detalhamento maior dos sujeitos investigados e as ações por eles realizadas.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa, foram recolhidos dados por meio de um conjunto de técnicas e instrumentos que buscam reunir materiais relativos às crianças investigadas. Para chegar às crianças agimos da maneira mais natural possível, pois as crianças já estão adaptadas à presença dos bolsistas do PIBID em sala de aula.

Contamos de início com a técnica da observação em sala de aula, com foco nas crianças selecionadas,¹ observando se elas conseguem se concentrar durante a explicação da professora e quando da realização das atividades, como interagem com a professora e com o restante da turma e, por fim, como realizam as atividades propostas.

Na decodificação de A. C. Gil,

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. (1994, p. 104).

Para as crianças que têm alguma dificuldade de aprendizagem, a escola propõe um acompanhamento pedagógico individual, que ocorre às segundas e sextas-feiras. Então, em

¹ Salientamos que, a fim de preservar as identidades dos participantes da pesquisa – alunos e professoras -, usaremos nomes fictícios quando mencionarmos ou citarmos seus discursos nas observações realizadas em nossas análises.

seguida, foi possível observar o acompanhamento pedagógico das crianças selecionadas para a pesquisa, bem como os aspectos mencionados anteriormente.

Ao final das observações, para coleta de dados com as professoras, foi utilizada a técnica de entrevista formal, para a qual foram elaboradas algumas perguntas relacionadas ao tema, com auxílio de um gravador, com a finalidade de podermos transcrever fielmente o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os indicadores foram recolhidos mediante observações em sala de aula, do acompanhamento pedagógico proposto aos sujeitos da pesquisa e entrevistas com as professoras. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada num período de 17 dias entre 11/08 e 02/09, sendo dividido entre as observações em sala de aula, verificações do acompanhamento pedagógico e entrevistas com as professoras.

4.1 Análises acerca de Alisson

Alisson é uma criança de nove anos, é repetente do segundo ano pela terceira vez. Em relação às crianças repetentes, Biddulph (2003) defende a ideia de que mencionar aos outros as qualidades de suas crianças e realçar o lado positivo, em vez do costumeiro negativo, pode alterar o quadro de autoestima destas crianças. Isso leva a crer que a auto-estima é importante para o aprendizado da criança conduzindo-a a se sentir mais segura diante dos desafios.

Nos momentos de observação, notamos que Alisson se mostra disperso durante a maioria do tempo de explicação da professora. E isso pode implicar as dificuldades de aprendizagem em alguma área específica, e que se confirma quando Fonseca (1995) diz que os problemas de atenção impedem que haja a seleção da informação, essencial para que ocorra a aprendizagem.

Quanto aos seus registros escritos, foi possível perceber que omite algumas letras ou repete sílabas, como no exemplo abaixo, em que Alisson quis escrever na atividade as seguintes frases:

A CUCA ELA ASSUSTA AS PESSOAS.

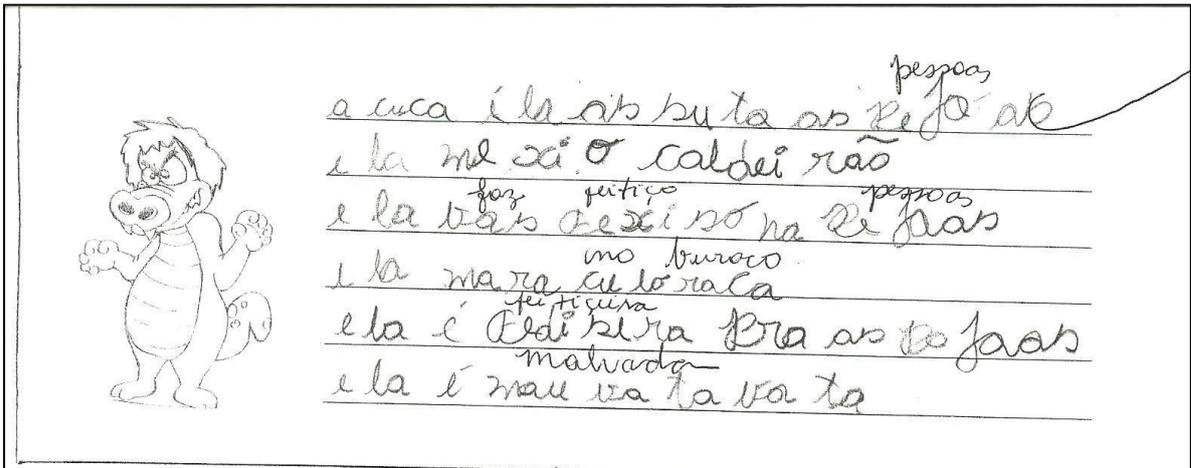
ELA MEXE O CALDEIRÃO.

ELA FAZ FEITIÇO NAS PESSOAS.

ELA MORA NO BURACO.

ELA É FEITICEIRA PARA AS PESSOAS.

ELA É MALVADA.



Fonte: Dados da pesquisa

Em outra atividade, foi possível perceber que a criança observada também confunde algumas letras, como a letra D com a letra T, pois escreveu da seguinte forma: TOTAS ãO TEI DIREITO A ESCOLA, quando queria escrever a frase “Todas as crianças têm direito à escola”. Apesar da dificuldade na escrita, Alisson compreendeu a proposta da atividade, que era elaborar uma frase sobre os direitos da criança, conteúdo que já haviam estudado em sala de aula.

A professora procurou fazer com que Alisson refletisse sobre o que havia grafado, pedindo que lesse novamente passando o dedo sobre o registro escrito. Ele realizou o que ela pediu, porém não percebeu a troca de letras.

Quanto a estes aspectos, podemos comparar a situação da criança com um caso de dislexia, pois entende Farrell (2008), que a criança com dislexia pode: evitar escrever, omitir palavras pequenas e confundir letras com formas semelhantes.

Na percepção de Nunes, Buarque e Bryant, em relação às crianças disléxicas:

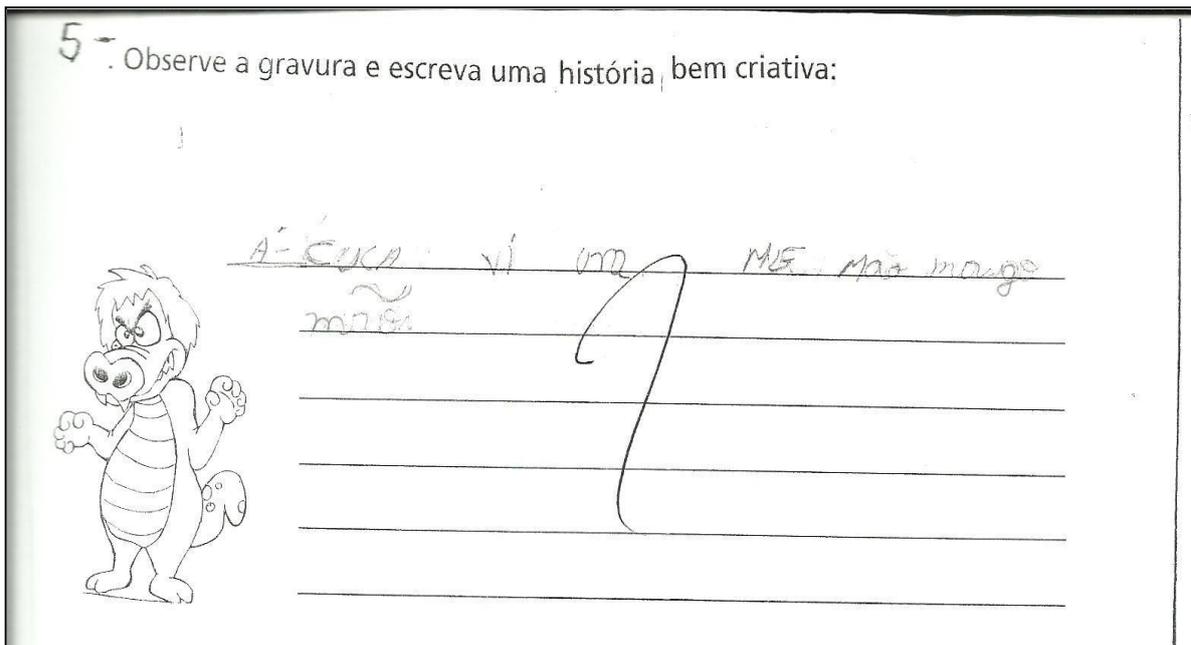
[...] as crianças disléxicas chegam ao estágio alfabético, mas continuam enfrentando dificuldades na realização da análise fonológica, o que resulta, na escrita, em erros por troca e omissão de letras com maior frequência do que se observa em outras crianças [...] (2003, p. 83-84).

Para chegar, entretanto a um diagnóstico mais preciso, faz-se necessário um aprofundamento no caso, baseando-se em diversas intervenções de cunho teórico. Cabe à escola, como instituição responsável pela aquisição dos conhecimentos da criança, uma intervenção de maneira mais aprofundada, procurando privilegiar as atividades nas quais ele tenha mais dificuldades, pois assim poderá propiciar mais reflexões acerca da leitura e da escrita.

4.2 Análises sobre Arnaldo

Arnaldo tem sete anos de idade. Quanto ao relacionamento com os amigos e professora, mostra pouco diálogo com eles, permanecendo a maior parte da aula como observador.

No registro escrito da figura seguinte, Arnaldo quis escrever: A CUCA VIRA UM MONSTRO E PEGA A SUA MÃO.



Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que, além da omissão de letras, ele também pretere palavras. Isto torna claro o fato de que a criança tem dificuldades no momento da escrita, pois ela não registra nem mesmo algumas palavras, de forma ortograficamente incorreta. É como se houvesse algum impedimento dela escrever poucos vocábulos e, ela não se dá conta de que deixou de escrever o que queria dizer. Durante a realização desta atividade, Arnaldo não parava de olhar para a atividade do colega que estava sentado ao seu lado.

A professora relatou que a família de Arnaldo se preocupa com a aprendizagem da criança e o apoia nas tarefas de casa. Pergunta-lhe o que podem fazer para que ele aprenda a ler. Quanto ao amparo que deve ser dado à criança nas atividades e dificuldades, Zorzi (2001), refere que “a aprendizagem não depende apenas de habilidades individuais. Ela está submetida em alto grau, a condições sociais e educacionais, que se não forem suficientemente

favoráveis e apropriadas, podem tornar a criança analfabeta ou oferecer-lhe um precário domínio da língua escrita.”

No que se refere à atividade proposta no momento de observação em sala de aula, Arnaldo demonstra interesse acerca da sugestão, porém foi possível notar que ele apresenta dificuldade em compreender os comandos. O que pôde revelar sua dificuldade foi sua expressão facial no momento da explicação da atividade, como se não conseguisse entender o que a professora pedia. Durante a realização da tarefa, Arnaldo mostrou insegurança e olhou para a atividade do colega. Foi possível perceber o desejo de Arnaldo em aprender, pois se concentrou em toda a explicação da professora. Na atividade seguinte, a professora trabalhou com a turma o gênero textual receita. Em seguida, propôs que cada criança registrasse no papel sua receita e, que ficaria à escolha de cada uma qual seria a sua. O título da receita de Arnaldo é: BOLO DE CHOCOLATE.

<p>Receita de: <u>ART EA EUFEUVIVA EFUA</u></p> <p style="text-align: center;">Ingredientes</p> <p><u>EU SA EU 150 FOU ULQAU</u></p> <p><u>FU SOULHO FO SAU FA ULQA</u></p> <p><u>AU AU AU FO FSQU SAURA</u></p> <p><u>AUFA FAFO SSORRA</u></p> <p><u>UA EU FO FA FOUED E UFIUVFP</u></p> <p><u>ULU FO LFSQFAFOEGUEAFO LVRG</u></p> <p style="text-align: center;">Modo de Fazer</p> <p><u>RO EO SOIVER SOREIF SF@UEU</u></p> <p><u>UA UEO UFA FAU3SA4FLAFAE</u></p> <p><u>UE UFA FA AU 2 EA EA EO</u></p> <p><u>OE EOFLOV ULQU E EAUVQF</u></p> <p><u>OF UFO FO SA SAFOEA IOF</u></p> <p><u>DO EOU EFO LO FO FA FEQU</u></p> <p><u>AU LUFO PORRA FO ESOLAR</u></p> <p><u>UIR UFA FOP@OIVI RARRRR</u></p> <p><u>EU EA UEU EULO EUSEVE PRODORI</u></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a escrita de Arnaldo quando realizada sem nenhum tipo de intervenção, ou seja, sem olhar pela atividade do colega ou sem a ajuda da professora, é realizada com

letras aleatórias, fato demonstrativo de que ele ainda não despertou a consciência fonológica. Sua escrita ainda é pré-silábica.

Analisando os resultados obtidos com base nas observações realizadas nesse período e na análise dos registros escritos do sujeito da pesquisa, tudo indica que Arnaldo não tem o mesmo ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita esperados para o nível escolar em que se encontra, pois seu patamar escolar atual é o nível pré-silábico de escrita, razão por que demonstra tanta dificuldade no momento da leitura, da escrita e da compreensão das propostas de sala de aula. Vale ressaltar que, em razão do interesse que Arnaldo mostra pelo aprendizado e do incentivo da família dele, é importante um maior aprofundamento acerca de suas dificuldades em avançar nos aspectos de leitura e de escrita, bem como, é necessário, por parte da escola, elaborar estratégias que possam garantir a evolução da aquisição da leitura e da escrita desta criança.

4.3 Análises a respeito de Ivan

Ivan tem nove anos de idade e está no segundo ano, pela segunda vez. Mostra relacionar-se bem com os colegas de sala e com a professora. Durante a explicação da professora, mostrou embaraço em se concentrar e na realização da atividade proposta.

Durante a leitura, Ivan demonstra resistência na leitura de sílabas não canônicas, como a palavra PRAIA, que ele leu da seguinte forma: PARAIA. Para este caso, García (1998) exprime que a leitura pode falhar por estornos nos processos perceptivos da leitura, ou por processos psicolinguísticos, sejam de natureza léxica visual ou fonológica, ou sejam de natureza sintática, ou por processos semânticos, sempre centrados na tarefa de leitura.

Uma das questões da atividade pedia que o aluno formasse uma frase. Ivan teve muito impedimento nessa questão, exibindo também o apuro em definir significado às palavras, pois a professora perguntou para ele o que é praia e ele passou alguns minutos pensando para responder de forma compreensível. No caso de Ivan, notava-se o óbice em discriminar, analisar e elaborar respostas simples.

Em alguns momentos, ao realizar a leitura de palavras que contém a sílaba CA, lê SA. E em alguns momentos confunde algumas palavras semelhantes e memorizadas, como, por exemplo, CADA. Ivan lê CASA.

Quando a professora pede para ver sua atividade, Ivan resiste em mostrá-la, como se tivesse vergonha de expor o que escreveu. A respeito da importância da crença do professor

nas possibilidades do aluno para o desenvolvimento da sua autoestima, Maffia faz a seguinte colocação:

[...] ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas, “faça comigo”. Neste “faça comigo” acreditamos estar implícito todo o entendimento da capacidade e possibilidades do aluno. Está implícito o encorajamento, a valorização do indivíduo, a importância do desenvolvimento da auto-estima. Está implícito o apoio, o dar as mãos para vencer as dificuldades. Está implícito “vamos tentar”, “você consegue”, “você pode”. (2007, p. 8).

Para responder a algumas questões, o garoto recorre como estratégia a algumas palavras do livro, que possuem figuras e que ele sabe que é a palavra que quer escrever, porém tem dúvidas em registrá-las sem apoio.

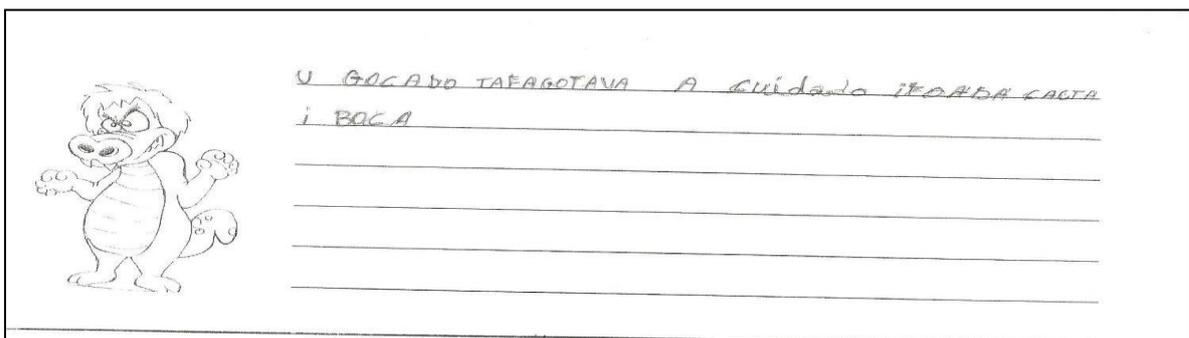
Quanto às atividades levadas para casa, a professora de Ivan relata que ele nunca as faz. Então, vale salientar a importância da família como motivadora da aprendizagem da criança. De igual forma, Goleman, referindo-se à importância da família na constituição emocional da criança, ressalta:

A vida familiar é nossa primeira escola de aprendizado emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como os outros vão reagir a nossos sentimentos. Esse aprendizado emocional atua não apenas por meio das coisas que os pais fazem ou dizem diretamente às crianças, mas também nos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos. Alguns pais são professores emocionais talentosos, outros atozes. (1996, p. 204).

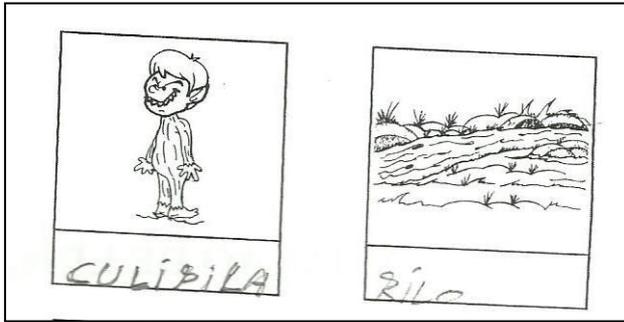
Notamos que Ivan, em alguns momentos da atividade, demonstrou muita dificuldade em escrever, pois ficava pensativo e tentava olhar pela atividade dos colegas. Quanto à memória de palavras, Fonseca esclarece:

Esquecer é também sinônimo de desaprender, provavelmente porque não se operou uma organização interna que envolve processos neurológicos determinados. Os estímulos que estão na base da aprendizagem precisam ser identificados e discriminados, mas também armazenados, para que possam estar disponíveis e acessíveis para as funções expressivas. (FONSECA, 1995 pág. 268).

No registro da figura seguinte, Ivan quis escrever a seguinte frase: A CUCA GOSTAVA DA FLORESTA. CUIDADO COM A FLORESTA. A CUCA TEM CAUDA E BOCA.



Confirmamos, à vista de tais registros, que Ivan omite letras e palavras, escrevendo de forma correta apenas os termos de memória, como a palavra BOCA. Já no registro escrito das figuras seguintes a criança observada trocou algumas letras, apesar de ela pronunciar a palavra de forma correta. É o caso da palavra CURUPIRA, que ele escreveu CULIPIRA. E na palavra RIO acrescentou uma letra, ficando RILO, como mostra a figura:



Fonte: Dados da pesquisa

Hajam vistas as observações feitas acerca de Ivan, tudo indica que, além de não receber o apoio familiar para superar suas dificuldades, seu caso é semelhante ao de uma criança disléxica, pois Ivan exibe dificuldades em compreender palavras durante a leitura e, no momento da escrita, omite e confunde letras e palavras. O caso desta criança, no entanto, merece uma análise mais profunda sobre as questões familiares, ou seja, como é a estrutura de sua família e qual a importância que ela confere à escola.

Além do acompanhamento pedagógico individual proposto pela escola, faz-se necessário a realização de atividades ainda mais específicas, a fim de que Ivan possa evoluir de maneira mais significativa em relação à leitura e à escrita. É importante, também, estabelecer uma relação mais próxima entre família e escola, para que a escola, como instituição responsável pela aprendizagem do aluno, possa esclarecer à família o seu importante papel e a necessidade do apoio familiar para garantir esse aprendizado.

4.4 Análises concernentes a João

João tem sete anos de idade. Durante os momentos de observação, demonstrou um bom relacionamento com a professora e colegas de sala, porém preferiu sentar-se ao lado de amigos específicos, com os quais senta de lado todos os dias. Quando das observações realizadas, notamos que João demonstrou dificuldades de concentração durante a explicação da professora e, no momento em que se concentrou permaneceu apenas como observador, ou seja, não participou oralmente dos momentos de explicação, mesmo que solicitado.

No que se refere à leitura, verificamos que João exteriorizou dificuldade em compreender a questão da atividade proposta, sendo necessário neste momento que a professora retomasse algumas explicações para que ele compreendesse. Haja vista esse comportamento é notável o fato de que os impedimentos são mais pertinentes quando a criança não consegue se concentrar nas atividades e explicações. Isso se confirma quando Farrell anota,

Naturalmente, a criança achará mais difícil processar informações na memória de curto prazo se estiver tentando fazer outra coisa ao mesmo tempo ou se estiver distraída. (2008, p. 37).

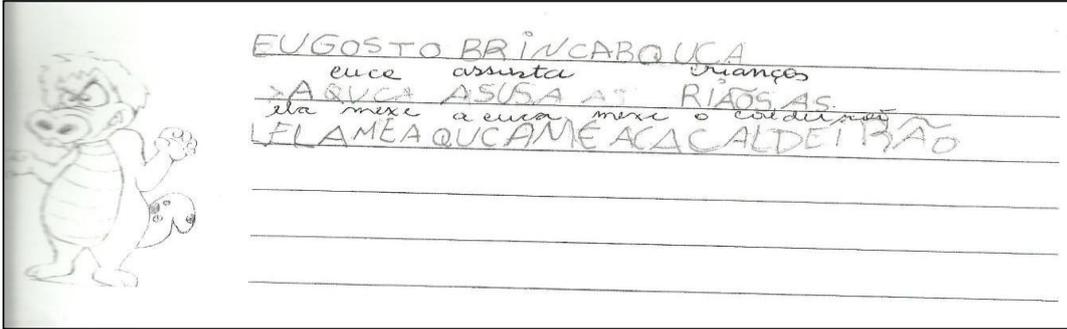
Ainda referente à leitura, notamos que ele consegue identificar algumas sílabas, mas na hora de ler a palavra inteira não consegue. Lê as sílabas, mas, na medida em que vai lendo olvida o que já leu. Quando tentou ler a palavra PETECA, foi lendo sílaba por sílaba: PE – TE – CA, mas quando concluiu a leitura destas sílabas, não conseguiu pronunciar a palavra inteira – lembrou-se somente de alguns fragmentos da palavra, ou seja, demonstrou dificuldade na capacidade de síntese. Quanto a este aspecto, Farrell exprime que

A identificação e avaliação das dificuldades de memória incluem um perfil das áreas e circunstâncias em que essas dificuldades estão evidentes. Além de seu efeito sobre a leitura e as atividades relacionadas, a memória de curto prazo deficiente pode ser percebida por uma dificuldade em lembrar instruções, sequências de números, fatos e datas (...) (2008, p. 37).

No que é pertinente às observações de sua escrita, vimos que escreve apenas o prenome sem modelo; quando grafia o sobrenome, omite algumas letras e, no momento de atividade, não logra identificar a maioria das letras, pois, mesmo consultando o alfabeto que está afixado em sala de aula ele ostenta muitas dúvidas no momento da escrita, inclusive é notável o fato de que possui dificuldade em diferenciar consoantes e vogais. A professora tentou auxiliá-lo durante a atividade e, uma das perguntas que ela fez foi se a letra “U” era vogal ou consoante e João respondeu que era uma consoante. Para auxiliar a criança, seu embaraço pode ser compensado e associado às habilidades que a criança possui. Isto se torna claro quando Farrell diz,

Às vezes, o trabalho envolvendo a associação entre habilidades/dificuldades inclui compensar alguma dificuldade usando recursos. Por exemplo, um auxílio concreto para a memória seria uma linha de letras do alfabeto fixado à mesa do aluno como referência para ajudá-lo a lembrar a ordem alfabética [...] (2008, p. 45)

Ainda referente aos registros escritos, João omite algumas letras. Temos como exemplo a atividade a seguir em que João quis escrever a seguinte frase: EU GOSTO DA BRINCADEIRA DA CUCA. A CUCA ASSUSTA AS CRIANÇAS. A CUCA MEXE O CALDEIRÃO.



Fonte: Dados da pesquisa

Foi perceptível a ideia de que, nos momentos de atividades, João procura olhar pelo trabalho do colega que está ao seu lado, levando, dessa forma, mais tempo para concluir as atividades. Comprovamos que ele sempre esperava o colega ao lado terminar de responder para depois copiar. Em decorrência desse comportamento, notamos que João se mostrou inseguro na realização das atividades. Isto indica que são necessárias intervenções que o façam acreditar mais em seu potencial. Isso se confirma quando Farrell assim exprime:

Estratégias que tornam conhecida a maneira como a pessoa aprende e lembra informações podem ser úteis (...) Para capacitar o aluno a aplicar os princípios de aprendizagem efetiva que funcionam para ele, é necessário primeiro ajudá-lo a ter consciência do que é aprender e pensar [...] (2008, p. 54).

Acerca das observações, tudo indica que podemos comparar o caso de João com um evento de dislexia. Para tanto, as análises aqui descritas são insuficientes para chegar a tal conclusão. É, dessa forma, necessário um estudo mais aprofundado sobre o caso. Vale ressaltar que, a continuidade do trabalho docente focado no letramento e na alfabetização é de fundamental importância para que esta criança possa evoluir na aquisição da leitura e da escrita.

4.5 Análises atinentes a Leandro

Leandro tem oito anos de idade. No relacionamento com os amigos e a professora, mostra pouco diálogo.

Durante a explicação da professora, demonstrou inquietação e custou a se concentrar, até mesmo em encontrar a página do livro e em compreender os comandos da atividade proposta. No momento em que realizava a atividade que estava sendo proposta, também demonstrou inquietação, porém, depois de certo tempo, se mostrou interessado em fazer a atividade. A professora, por saber de suas dificuldades, procurou ajudá-lo durante a atividade, considerando as hipóteses por ele mencionadas.

Para que a criança possa aos poucos acompanhar o nível de sua turma, é necessário levar em consideração suas condições social e emocional. Isso torna-se claro na reflexão de Capra, quando ressalta,

Vale dizer que não poderíamos priorizar, ou até mesmo culpar uma das partes que compõem o universo da aprendizagem de uma criança. Que é sua família, ela mesma, sua escola, sua cidade. Como o educador pretende entender a dinâmica em que os acontecimentos e seus diferentes entendimentos são compartilhados: a estrutura pessoal da criança, a dinâmica familiar, seu ambiente afetivo, a condição sócio-econômica e cultural, os recursos de que dispõe sua cidade e como a criança se constrói inserida nessas relações de saberes e de poderes. O sintoma de Dificuldades de Aprendizagem aqui é compreendido como parte da formação da estrutura do todo. (CAPRA, 1997, p.74).

No momento de realização da atividade reproduzida na sequência, em que a criança deveria criar sua receita, Leandro ficou inseguro, procurando copiar as respostas do colega que estava ao seu lado. A receita era se suco de maçã. Leandro quis escrever o seguinte:

SUCO DE MAÇÃ

4 XÍCARAS DE ACÚCAR

2 XÍCARAS DE ÁGUA

6 MAÇÃS

LIQUIDIFICADOR

PEGUE AS MAÇÃS, A ÁGUA E O AÇÚCAR E COLOQUE NO LIQUIDIFICADOR E ESPERE DOIS MINUTOS. QUANDO ACABAR DE FAZER E ESTIVER FRIO, COLOQUE NA GELADEIRA. BOM APETITE.

Receita de: <u>MAÇÃ</u>
Ingredientes
<u>4 XÍCARAS</u>
<u>2 XÍCARAS</u>
<u>6 MAÇÃS</u>
<u>LIQUIDIFICADOR</u>
<u>6 MAÇÃS</u>
Modo de Fazer
<u>LIQUIDIFICADOR</u>
<u>PEGUE AS MAÇÃS E O AÇÚCAR E COLOQUE</u>
<u>LIQUIDIFICADOR E ESPERE DOIS MINUTOS</u>
<u>COM O AÇÚCAR E FAZER</u>
<u>IR TIVE FRI</u>
<u>COLOQUE NA GELADEIRA</u>
<u>BOM APETITE</u>

Fonte: Dados da pesquisa

Uma vez procedidas todas as observações pertinentes de Leandro, foi fácil notar que ele oscila entre os níveis de escrita silábico-alfabético e alfabético. De tal maneira, não podemos assegurar que o caso dele é uma dificuldade de aprendizagem, pelo fato de não estar alfabetizado, sendo bastante comum a omissão de letras e palavras no nível de escrita no qual se encontra. Vale ressaltar que é importante dirigir maiores incentivos em relação à leitura e à escrita para que ele possa evoluir e se alfabetizar.

4.6 Análises relacionadas à Mariana

Mariana tem oito anos de idade, relaciona-se bem com os amigos e a professora, porém, durante a explicação docente é chamada à atenção várias vezes, pois se preocupa demais com o movimento externo da sala de aula e se distrai.

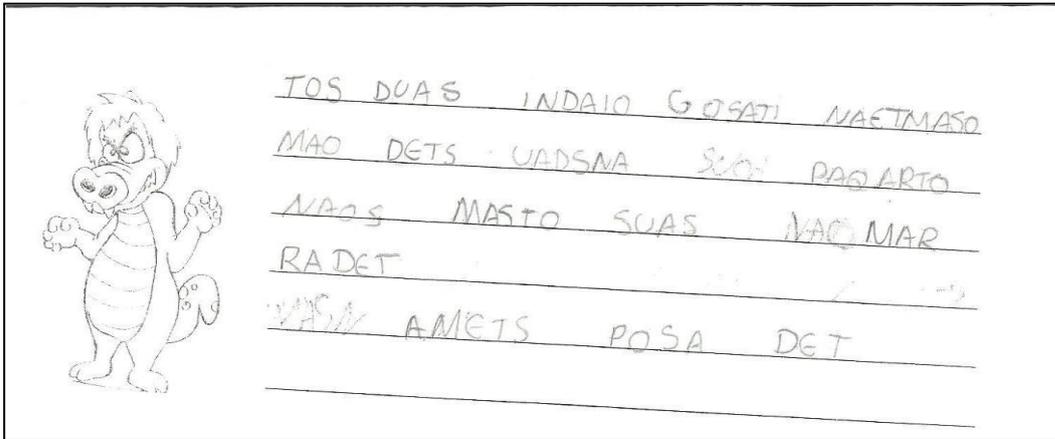
Quanto à sua postura, que chama bastante a atenção, ficou se deitando na cadeira, demonstrando preguiça e desinteresse pela atividade proposta. Externou curiosidade sobre outras coisas, como o que o colega do lado estava fazendo, ou fica mexendo na mochila. Nos momentos de atividade, é dispersa, optando pelas conversas com os amigos, sendo necessário que a professora realize tomada de consciência para que possa retomar a atenção ao que está sendo proposto. A professora procurou em diversos momentos apoiá-la na realização das atividades, porém, como mencionamos anteriormente, Mariana demonstra pouco interesse pela intervenção da professora.

Para Martin e Marches, os distúrbios de aprendizagem,

abrangem qualquer dificuldade observável pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária, seja qual for o determinante desse atraso. Certamente, a população assim definida é de uma grande heterogeneidade, não sendo simples encontrar critério que a delimite maior precisão. (Apud Coll et al, 1995, p.24)

Em seus registros escritos, entendemos que ela omite letras e na leitura tem problemas ao ler palavras que possuem sílabas não canônicas. Em razão desse embaraço, é possível considerar o que Farrell (2008) descreve como características das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, quando diz que a criança pode: hesitar nas palavras, confundir letras com formas semelhantes, omitir letras ou palavras e cometer erros ortográficos com vocábulos semanticamente relacionados ou utilizar inadequadamente os tempos verbais. Pode evitar escrever, ter dificuldade para copiar e ter um estilo de escrita manual inadequado.

Na atividade da figura abaixo, Mariana quis escrever o seguinte texto: TODAS DUAS NÃO GOSTAM DA CUCA. A CUCA TEM MÃOS, DENTES E UNHAS GRANDES.



Fonte: Dados da pesquisa

Neste registro escrito, notamos que Mariana, em alguns momentos, consegue escrever de forma compreensível, em outros, porém, grafa letras de forma aleatória, como se oscilasse, a todo instante, entre os níveis de escrita silábico e silábico-alfabético.

Ao examinar as observações acerca de Mariana, é sensível o fato de que, além de não se concentrar na aula e da falta de interesse pela leitura e escrita, ela ainda se encontra em um momento inicial da escrita silábico-alfabético, enquanto a escola espera dela o nível alfabético. Portanto, não podemos garantir que o caso dela é uma dificuldade de aprendizagem, pois pelo fato de não estar alfabetizada, considera-se comum a omissão de letras e palavras.

4.7 Análises conexas a Mário

Mário tem sete anos e, no referente ao relacionamento com os amigos, não participa das conversas entre o grupo e a professora, mas se relaciona bem com todos. No momento em que a professora explica o conteúdo, Mário permanece mais como observador ou se distrai em alguns momentos. A professora de Mário relatou que ele possui muitas faltas e que conversou várias vezes com a família dele, a fim de evoluir o interesse dele pelo ambiente e conteúdos escolares.

No que se refere ao apoio da família, Coll, Marchesi e Palacios, dizem,

Com pouca motivação para as tarefas escolares, sua presença na escola se explica pela pressão dos pais, pela responsabilidade da escola ou porque os alunos ainda não decidiram abandonar totalmente as salas de aula [...] (2004, p. 129).

Mário não fez a leitura das palavras, até mesmo das mais simples, confundindo termos semelhantes, como BOLA que confundiu com BOTA. De acordo com Citoler (1996), as

dificuldades específicas da leitura surgem, mesmo quando o indivíduo, reunindo todas as condições favoráveis para esta aprendizagem, revela problemas severos e inesperados ao longo desta aquisição.

Com o trabalho proposto pelo PAIC, nota-se que os portadores de texto fazem parte do cotidiano escolar, pois é um apoio para o trabalho pedagógico realizado diariamente. Percebemos que a professora procurou abordá-los de forma coerente, porém, por ainda não conseguir realizar a leitura de muitas palavras, necessita de um apoio da professora para realizar as atividades.

Em relação aos registros escritos, procurou copiar pelo registro do colega que estava ao seu lado, levando, dessa forma, muito tempo para concluir a atividade.

No que se refere aos momentos reservados aos jogos de escrita, com o auxílio de letras móveis, demonstrou pouco interesse permanecendo mais como observador.

MENINOS E MENINAS
Melodia de "Escraves de Jó"

Cuidado com a Cuca que a Cuca vai pegar.
Corram, pulem, não deixem ela pegar.
Meninos e meninas correm, correm sem parar.
Durmam, crianças, quando a mamãe mandar.
Senão o Bicho Papão vai te pegar.
Meninos e meninas dormem, dormem sem parar.
Saci é um menino que gosta de brincar.
Corram, corram pra ele não pegar.
Meninos e meninas brincam, brincam sem parar.



a) Quais os personagens que aparecem na letra da música?

Curupira, Saci e Lobisomem	Cuca, Bicho Papão e Saci	Bicho Papão, Saci e Iara
----------------------------	--------------------------	--------------------------

b) Quantas estrofes tem a música?

Uma	Duas	Três
-----	------	------

c) Qual o título da música?

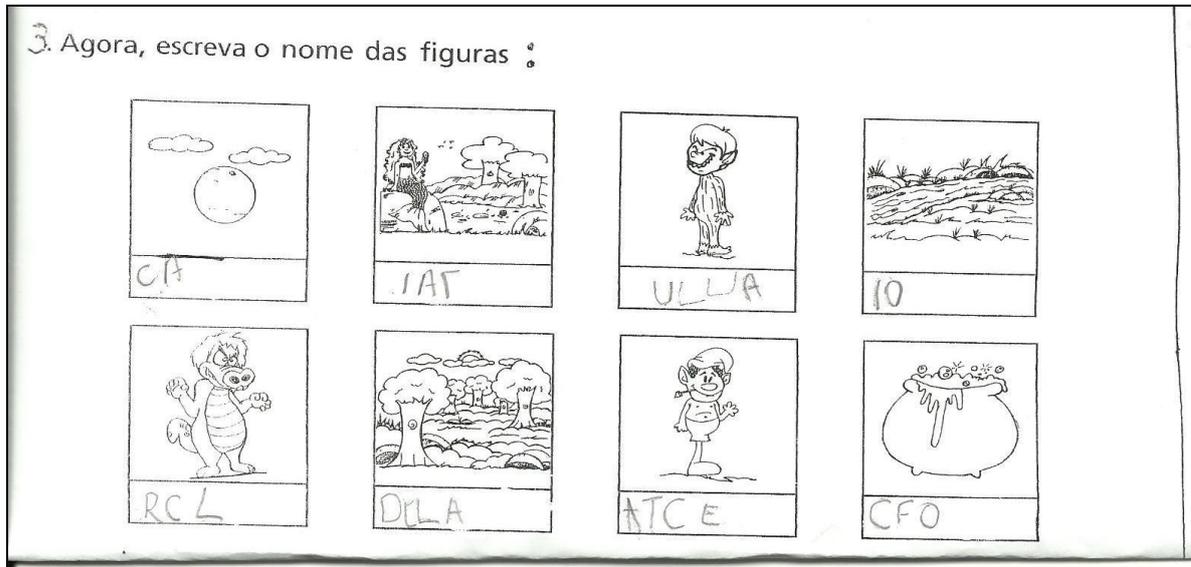
Escraves de Jó	Meninos e meninas	Cuca e Saci
----------------	-------------------	-------------

Fonte: Dados da pesquisa

Na atividade da figura acima, Mário demonstrou não compreender a proposta da questão, o que o fez marcar todas as opções. Já na questão da figura abaixo, a criança escreveu as palavras de acordo com as figuras, mas demonstrou ainda estar no nível silábico, oscilando entre silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

No exame dos indicadores recolhidos sobre Mário, tudo indica que ele ainda não avançou cognitivamente em relação à leitura e à escrita, condizente com o nível de

escolaridade no qual se encontra, sendo necessárias intervenções pedagógicas para que ele possa alcançar o patamar esperado para sua idade.



Fonte: Dados da pesquisa

4.8 Análises respeitantes a Miguel

Miguel tem sete anos. Mostra relacionar-se bem com os colegas de sala e com a professora. Durante a explicação da professora, permaneceu disperso em alguns momentos e, na hora de realizar a atividade proposta, demonstrou sentir dificuldade na compreensão dos comandos da proposição, ou seja, não soube interpretar a questão. A professora, por estar ciente das dificuldades de Miguel, demonstra interesse e preocupação em ajudá-lo, procurando dá suporte a ele durante as atividades propostas.

Quanto aos registros escritos, escreve com bastante força e isso faz com que ele demore a concluir a atividade, inclusive, a professora realizou alguns comentários durante a realização da atividade, pedindo que ele tentasse escrever de forma mais leve, pois escrevendo daquela forma se cansaria logo.

Confunde algumas palavras que iniciam com a mesma letra, como por exemplo: a professora pediu que ele lesse a palavra PETECA e ele leu PENA. Notamos que a criança utilizou como estratégia a leitura de uma palavra memorizada e que inicia com a mesma letra. Para a realização da leitura, García anota:

A primeira tarefa que se enfrenta quando se realiza a leitura é a do tipo perceptivo, em que deveriam ser incluídos processos de extração de informação, processo que tem a ver com a memória icônica e processos de memória de trabalho nos quais se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. (1998, p. 181).

Quanto ao repertório de letras, Miguel diferencia vogais e consoantes. É custoso localizar palavras dentro de uma frase, notando-se que, para ele, é mais fácil localizar as palavras que iniciam com vogais. No exemplo, Miguel quis escrever as seguintes frases:

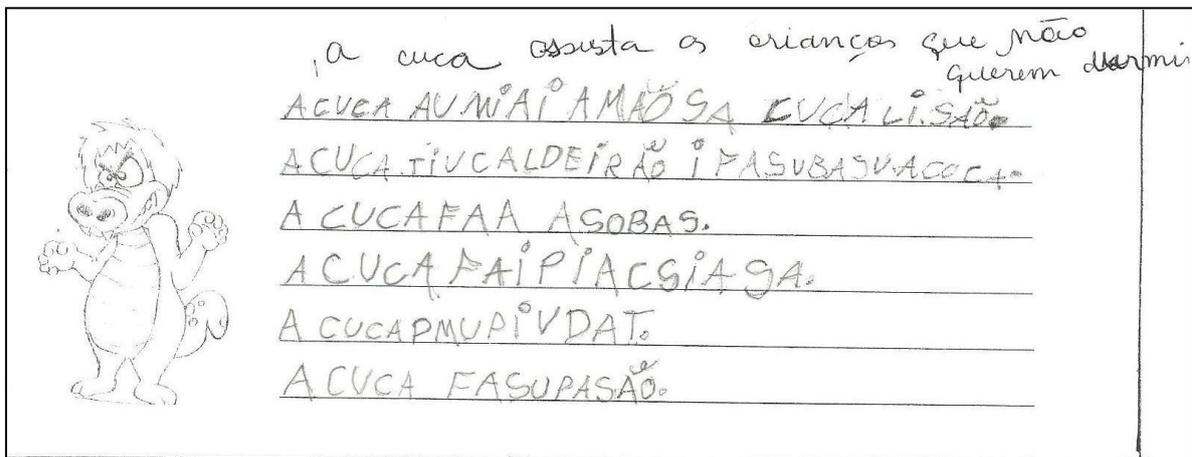
A CUCA ASSUSTA AS CRIANÇAS QUE NÃO QUEREM DORMIR.

A CUCA TEM UM CALDEIRÃO E FAZ A ASSOMBRAÇÃO.

A CUCA ASSOMBRA.

A CUCA FAZ ASSOMBRAÇÃO.

A CUCA FAZ ASSOMBRAÇÃO.



Fonte: Dados da pesquisa

Confirmamos nestes registros escritos, que Miguel omite várias letras, faz a troca de sílabas e em alguns momentos fica difícil realizar a leitura do que ele escreveu, pois em partes do registro ele não faz a correspondência fonema/grafema.

Pela análise realizada, tudo indica que suas omissões de letras e palavras podem está relacionadas a uma dislexia, mas, para chegar a essa conclusão, faz-se necessário um estudo mais detalhado do caso.

4.9 Análises referentes a Tadeu

Tadeu tem sete anos, relaciona-se bem com os amigos e a professora, inclusive dialoga bastante e participa da aula, levantando hipóteses. Demonstra interesse pelas atividades de linguagem propostas.

Durante a leitura, Tadeu exibiu-se embaraçado em ler palavras que possuem sílabas não canônicas, como na palavra BRASIL, que leu BARSIL. Na mesma atividade, a professora

pediu que Tadeu construísse três frases sobre a importância das árvores, mas ele não conseguiu compreender o que é frase. Disse da seguinte forma: “Tia, mas eu não sei o que é frase.” Então, a professora explicou para ele que frase é ele escrever algo que ele sabe sobre as árvores. Isso remete, também, à análise acerca da pertinência ou não do que é e de como é solicitado o trabalho aos alunos. A prática pedagógica e as estratégias de ensino, certamente, são outros importantes fatores relacionados à aprendizagem.

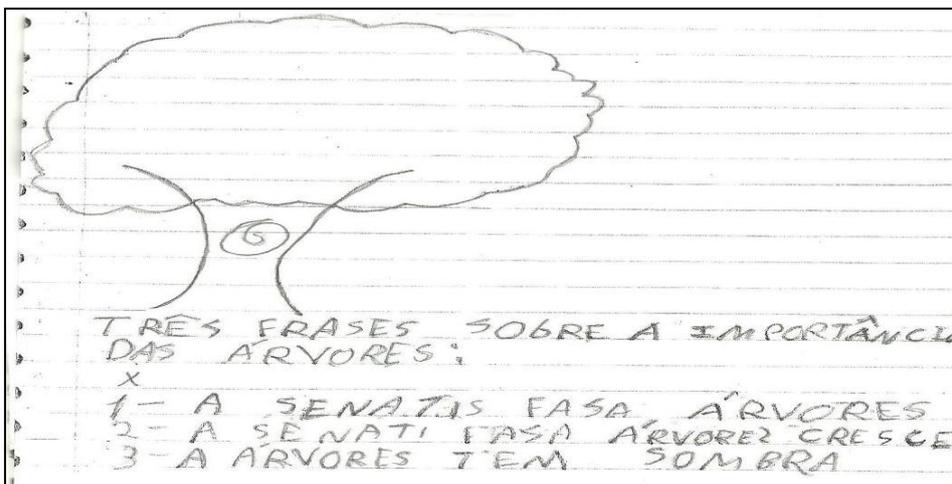
Quanto à importância de trabalhar com gêneros textuais, Schneuwly e Dolz destacam que

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos. (2004, p. 78).

Portanto, percebemos que a concepção da criança acerca de gêneros textuais encontra-se em elaboração. A realização de atividades mais significativas pode permitir maior familiaridade das crianças com os diversos gêneros textuais.

Após a atividade, a professora propôs que as crianças escolhessem jogos pedagógicos e jogassem até a chegada do horário de lanche. Tadeu participou ativamente deste momento, demonstrando conhecimento sobre as regras do jogo da memória que havia escolhido com alguns amigos. Na atividade seguinte, o menino escreveu as seguintes frases:

- 1- AS SEMENTES FAZEM AS ÁRVORES.
- 2- AS SEMENTES FAZEM AS ÁRVORES CRESCEREM.
- 3- AS ÁRVORES TÊM SOMBRA.



Consoante observações, é patente a noção de que Tadeu está alfabetizado, porém ainda não domina regras ortográficas, o que é comum na idade em que se encontra. Os entraves que ele porta são relacionados às sílabas não canônicas, que, com o acompanhamento pedagógico têm reduzido bastante, pois a professora que o orienta no referido momento utiliza-se das mais variadas estratégias para despertar o interesse de Tadeu. No momento do acompanhamento pedagógico ela propõe jogos, inclusive de trilha de letras, no qual a criança teria que formar com letras móveis palavras sugeridas pela professora, então ela procurou trabalhar as dificuldades que a criança apresenta, principalmente com as sílabas não canônicas; ele não consegue registrar algumas palavras nem identificar alguns gêneros textuais, dificuldade identificada após o trabalho realizado em sala de aula com o portador de texto receita, no qual Tadeu teve embaraço ao identificá-lo. É provável, por conseguinte, que, com um acompanhamento mais específico, tanto por parte da família como da escola, Tadeu possa remover seus problemas em relação à lecto-escrita.

5 CONCLUSÃO

Nossa intenção neste ensaio foi, além de contribuir com as discussões sobre os entraves de aprendizagem da leitura e da escrita, identificar os possíveis fatores que podem neles estar implicados. Deste modo, procuramos verificar quais embaraços de aprendizagem da leitura e da escrita são mais pertinentes nos sujeitos da pesquisa e os fatores que podem estar implicados nessas dificuldades, que podem ser de cunho social, educacional e afetivo.

Mencionados sujeitos foram nove crianças de três turmas de 2º ano do ensino fundamental, tendo a referida pesquisa se constituído com base em um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza.

Com amparo nos indicativos recolhidos por meio das observações de aulas, de acompanhamentos pedagógicos, entrevista com as professoras e análise de algumas produções escritas das crianças, verificamos no início, que existem dificuldades de escrita que vão desde o reconhecimento de algumas letras do alfabeto à identificação de certas sílabas canônicas no meio e no início das palavras. Em relação à leitura, notamos problemas que vão desde a compreensão de palavras no padrão consoante/vogal ao reconhecimento do assunto de um texto.

Após toda a análise, entretanto, verificamos que algumas crianças, a princípio consideradas como alguém com dificuldades de aprendizagem, provavelmente, apenas não chegaram ao desenvolvimento cognitivo necessário para o nível escolar em que se encontram, e necessitam de suporte para que possam avançar em suas hipóteses e evoluir na aquisição da leitura e da escrita. Também encontramos casos mais específicos, como de algumas crianças que realmente possuem entraves relacionados à leitura e à escrita, e que necessitam de um diagnóstico mais aprofundado, para que sejam realizadas propostas e atividades adequadas aos problemas de que são portadoras, necessitando, também, de apoio familiar e escolar para superá-los.

De tal modo, concluímos, defendendo a ideia de que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser produzidas por diversos fatores - sociais, afetivos e educacionais. Isto nos conduz a crer que são de fundamental importância a participação e o interesse da família no contexto escolar, porque as condições necessárias à aprendizagem são ensejadas primeiramente no ambiente familiar. Quanto à instituição escola, lhe cabe o papel de buscar meios que proporcionem momentos prazerosos, com a narração de histórias, jogos, brincadeiras e músicas que estimulem a leitura e a escrita. Dessa forma, as famílias e as

crianças poderão compreender a importância social da leitura e da escrita, contando, efetivamente, com o apoio escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDDULPH, Steve. **O segredo das crianças felizes**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2003.

CABRAL, L. S. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 19, n. 1, 1986.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1997.

CITOLER, S. D. **As Dificuldades de Aprendizagem**: Um enfoque cognitivo – Leitura, Escrita, Matemática. Málaga: Ediciones Aljibe.1996.

COLL. C., PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 3.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

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

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem:** linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Fazer Universidade:** Uma proposta metodológica. São Paulo. Cortez, 1991.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo Atlas, 1994.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993.

MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. **Lendo você fica sabendo:** caderno de orientações didáticas do professor. 3. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2009.

MAFFIA, Vera. **O Ensino de Fundamentos da Psicopedagogia no Âmbito Universitário:** tensões e perspectivas. 2007. Monografia - UNESA, Rio de Janeiro, 2007.

MARTIN & MARCHES, Apud Coll et al. **Leitura como prática escolar.** 1995

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. In: RUBINSTEIN, E. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura:** Teoria e Prática. 5. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. **Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos com dificultades de aprendizaje.** Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (Org.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:** Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1990.

QUEIROZ, Vera. **Dicas referentes à leitura de textos (II)** – Estratégias de Leitura. 2003.

Disponível em <<http://www.vemconcursos.com/opiniaio> <Acesso em (16/08/2011).

ROMERO, J. F. **Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 3.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

TAILLE, YVES de La; OLIVEIRA; M. K. de e DANTAS; H. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: SUMMUS, 1992.

TAILLE, YVES de La – **Jean Piaget.** Coleção Grandes Pensadores – Cedic. Belo Horizonte p. 5-21. 2000.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever:** Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lúcia Leme. **Psicopedagogia Clínica** – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ZORZI, J. L. **A Aprendizagem da Leitura e da Escrita Indo Além dos Distúrbios**. 2001. Disponível em: redefono.hadder.com.br/mod/file/download.php?file_guid=227. Acessado em (20/06/2011).

_____. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE

