



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Rosimeire Farinelli

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA-MS**

Paranaíba-MS

2017

Rosimeire Farinelli

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba-MS

2017

F243d

Farinelli, Rosimeire

Dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização no município de Paranaíba - MS/ Rosimeire Farinelli, - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

126f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Alfabetização. 2. Fracasso escolar. 3. Dificuldades de aprendizagem. I. Farinelli, Rosimeire. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.414

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

ROSIMEIRE FARINELLI

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31 de agosto de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. DraMilka Helena Carrilho Slavez

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Doracina de Castro Araujo

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

À minha querida mãe, Elza Farinelli (in memorian) que sempre acreditou e lutou por mim em meio a tantas dificuldades. Minha guerreira, minha heroína...

Ao meu noivo, Flávio Antônio Ferrari, e minha irmã, Rosimar Farinelli de Lima, que foram muito parceiros nessa caminhada. Ao meu pai, Geraldo Farinelli, e aos meus irmãos: Edgar de Paula Farinelli, Osmair de Paula Farinelli e Selma de Paula Farinelli Soares, sobrinhos, cunhadas e cunhados, que sempre comemoram comigo as minhas vitórias, e aos meus especiais amigos, que sempre torceram por mim. A Deus, pois sem ele nada seria possível...

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Paranaíba) pela qualidade de Ensino oferecido.

À minha orientadora, Profa Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, pelos ensinamentos e orientações.

Às professoras Dras. Doracina de Castro Araújo e Simone Aparecida Capellini, pelas contribuições tão expressivas neste trabalho.

À ex-secretária municipal de educação - em exercício em 2016 -, Maria Eugênia Alves de Assis, e à secretária, Leni Aparecida Souto Miziara - em exercício em 2017- , que autorizaram a realização da pesquisa. E, também, à funcionária da Secretaria Municipal da Educação, Jaqueline Resende Torres, que sempre foi muito prestativa ao disponibilizaras informações necessárias.

À equipe escolar das escolas que participaram da pesquisa, especialmente aos professores e pais dos alunos dessas instituições, que foram contribuidores diretos e que disponibilizaram um pouco do seu tempo para atender à pesquisa.

À psicóloga do Centro de Saúde e da Rede Municipal de Ensino.

Às instituições CooperJales/Objetivo, SESI Fernandópolis, à EM de Jales “Professora Iracema Pinheiro Candeo – Lola”, à UAB Polo Jales e ao Instituto Federal de Santa Catarina, instituições das quais fiz parte nesse período, e que me apoiaram neste processo de estudo e pesquisa.

A todos os professores da Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS de Paranaíba-Mestrado em Educação), coordenadores e funcionários da Instituição.

A todos os meus professores da Educação Básica, da Graduação e Pós-Graduação, que foram grandes incentivadores para a construção desse conhecimento.

A todos os meus colegas de turma, em especial, Christiane Lacerda Bejas, Daniella Cristini Fernandes, Elidiane Brito Pagliuca, Elisângela Ferreira Andrade, Jaqueline Freitas Azevedo, Laurenice Coutinho e Paulo Ferrarezzi.

À Caroline Moreno, do Conselho de Ética da Uems e do comitê de Ética com seres humanos da cidade de Dourados.

“O conhecimento serve para encantar as pessoas, não para humilhá-las.”

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, com o tema Dificuldades de Aprendizagem/Transtornos de Aprendizagem na Alfabetização no Município de Paranaíba-MS. Por muito tempo considerou-se que a alfabetização era de incumbência única e exclusiva da escola. Isso, tanto na apropriação das habilidades básicas, quanto em seu uso de forma efetiva nas práticas sociais vivenciadas pelos alunos. O fracasso escolar nesta etapa de escolarização, no que concerne à falta de habilidade no uso da leitura, interpretação e escrita, apontou - e ainda aponta - em muitos momentos, a escola como um dos meios que mais compromete este processo. Discussões também indicam o aluno como responsável pelo fracasso, culpabilizando-o pelas suas dificuldades de aprendizagem. A família também aparece como uma das responsáveis pelo fracasso devido a suas condições econômica e falta de incentivo às crianças. Questões culturais, entre outras, também aparecem como possíveis responsáveis pelo fracasso escolar na alfabetização. O objetivo da investigação foi o de investigar o modo como as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização são tratadas por toda a equipe escolar e comunidade escolar na Rede Municipal de Ensino na cidade de Paranaíba. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa. Foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas e autores que põem em discussão o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. Para tanto, foram aplicados questionários aos professores que atuam em salas de alfabetização do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da cidade de Paranaíba - MS, e realizadas entrevistas com psicólogos que são responsáveis pelos diagnósticos e com os responsáveis por esses alunos. Diante do estudo foi possível compreender que os professores alfabetizadores entendem que os alunos precisam estar alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I de acordo com o que propõe O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Porém, o que percebemos é que existem lacunas tanto dentro das Instituições de Ensino quanto na estrutura de rede da Secretaria Municipal de Educação, quanto na Secretaria da Saúde, que precisam ser repensadas e reestruturadas para garantir desempenhos satisfatórios dos alunos no processo de alfabetização. Os estudos que fundamentam este trabalho são Emília Ferreiro e Teberosky, que tratam em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, Magda Soares, que aborda alfabetização e letramento, Maria Helena de Souza Patto, que apresenta pesquisas sobre a produção do fracasso escolar, Simone Aparecida Capellini, Jaime Luiz Zorzi, que tratam de dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem, Collares e Moysés, que estudam a medicalização como um meio de biologizar a educação, além de outros autores que põem em discussão o tema apresentado.

Palavras-chave: Alfabetização. Dificuldades de Aprendizagem. Transtornos de Aprendizagem. Fracasso escolar. Medicalização.

ABSTRACT

This study presents the results of the research carried out for the Post Graduate program of Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, with the theme Learning Difficulties/Learning Disorders in the Literacy of Paranaíba city-MS. For a long time the school was a unique and an exclusive responsible for the students' literacy. Even in the basic abilities acquisition or in its effective use in the social practices lived by the students. The school was and is considered guilty of the academic failure in this part of the literacy process, regarding the lack of reading and writing skills, as one of the means that makes the process more difficult. Studies demonstrate that the students are responsible for the breakdown too; they are blamed for their learning difficulties. The family is also blamed for school failure because of their economic conditions and lack of support to their children. Cultural questions, among others, also appear as possible responsible for academic failure. The aim of this research was to discover how the school staff and community in the municipal public school system of Paranaíba city deal with the learning difficulties and learning disorders. This study was developed through a qualitative research. There was a bibliographical survey of studies and authors that discuss school failure, learning difficulties and learning disorders. For this reason, literacy teachers of municipal public schools of Paranaíba/MS city answered a questionnaire, and psychologists that give the diagnosis and the students' responsible were interviewed. It was possible to conclude that literacy teachers understand that the students need to be literate till the 3rd year of 1st grade according to Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nevertheless, we realized that there were some failure inside the schools, in the structure of municipal department of education, and even in the department of health that need to be rethink and rebuild to guarantee excellence in the literacy process. This study is based in the work of Emília Ferreiro and Teberosky that discuss the written language psychogenesis, Magda Soares that discuss language acquisition and literacy, Maria Helena Souza Patto that researches school failure, Simone Aparecida Capellini, and Jaime Luiz Zorzi that deals with learning difficulties/learning disorders, Collares and Moysés that brings medicalization as a way to biologize education among other authors that are essential for the present theme.

Key words: Literacy. Learning Difficulties. Learning Disorders. School failure. Medicalization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAIE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CCLD	Coordinated Campaign for Learning Disabilities
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Conselho Executivo de Normas Padrão
CID	Classificação Internacional de Doenças
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação em Educação Pública
SNC	Sistema Nervoso Central
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características dos Professores.....	71
Quadro 2	Características dos Pais.....	78
Quadro 3	Características dos Psicólogos.....	81
Quadro 4	Questionários Professores.....	102
Quadro 5	Entrevistas com os Pais.....	111
Quadro 6	Entrevistas com os Psicólogos.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 AS DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	19
1.1 Alfabetização e Letramento.....	22
1.2 Fracasso Escolar na Alfabetização.....	26
2 APRENDIZAGEM, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E A PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	37
2.1 Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem.....	43
2.2 A Patologização da Educação.....	48
3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, SISTEMA DE AVALIAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	54
3.1 Formação de professores.....	59
3.2 As práticas avaliativas.....	65
4 UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM PARANAÍBA-MS.....	69
4.1 Dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização sob o olhar dos professores do Município de Paranaíba-MS.....	70
4.2 Problemas de alfabetização no Município de Paranaíba-MS sob o olhar dos pais dos alunos que apresentam dificuldades.....	77
4.3 Problemas de alfabetização no Município de Paranaíba-MS a partir do olhar dos psicólogos.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
APÊNDICE.....	98
ANEXO.....	119

INTRODUÇÃO

É consenso que os problemas de alfabetização não são de hoje, que eles vêm de longa data, e que estes foram intensificados a partir da democratização do ensino no Brasil, quando um número maior de sujeitos começou a frequentar a escola. De modo mais amplo é possível afirmar, que com a democratização do ensino, os problemas começaram a intensificar de forma tanto quantitativa, quanto qualitativamente.

Com a democratização do ensino, a escola passou a receber uma clientela de alunos com diferentes características do que costumava receber, mas tratava a todos da mesma maneira, não concebendo que cada um apresentava um ritmo diferente de aprendizagem. As características individuais de cada aluno eram desprezadas no espaço escolar. “[...] Não leva em conta as características culturais e do desenvolvimento individuais que atuam como variantes na determinação do tempo para aprendizagem da leitura e da escrita” (SEE/CENP, 1990, p.13-14). O problema de fracasso escolar na alfabetização, vivido ainda hoje, é um problema de longa data e que precisa de soluções urgentes.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2004, p. 6).

Essa produção acadêmica tratará sobre das dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização no Município de Paranaíba-MS, para compreender essas variantes que comprometem o processo ensino-aprendizagem, e como são tratadas pela equipe escolar, família e psicólogos, que são os responsáveis pelos diagnósticos. A escolha do tema se dá pelo motivo de considerar um assunto de extrema importância, uma vez que se percebe um número significativo de crianças que não apresentam o desempenho esperado até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental I, de acordo com o que propõe o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Sabemos da importância do processo da alfabetização e da necessidade de um olhar atento para ela. Muito se tem discutido sobre a alfabetização, proposto e, muitas vezes, até aplicações de projetos são realizados, porém, ainda não se constatou grandes efeitos que contribuíssem de forma

significativa para o sucesso dessa etapa de ensino. É preciso avançar com urgência nessa caminhada para a garantia de um presente e futuro melhores para o aluno.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) é uma ocasião especial que nos traz diferentes emoções e pensamentos. Claramente, a Década da Alfabetização deve ser muito bem recebida. É certamente um motivo de celebração o fato de que a comunidade internacional continua a reconhecer o quão importante é a alfabetização – como aspecto vital do direito à educação, como parte de um impulso maior em direção à Educação para Todos, e como um instrumento de desenvolvimento econômico, social e cultural (UNESCO, 2003, p. 11).

O tema alfabetização sempre despertou em mim um grande interesse, pela minha própria formação e trajetória profissional. Em contato com minha orientadora, a Professora Dr^aMilka Helena Carrilho Slavez, pensamos que este seria um tema de relevância para o Município, pois, a Professora orientadora também é conhecedora de algumas realidades de Paranaíba pelo fato de desenvolver alguns trabalhos na cidade, e a alfabetização também ser um assunto de seu interesse.

A minha formação inicial na carreira docente é pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM/SP). Concluí o curso em 1993 e já, em 1994 comecei a atuar na carreira docente. Deste período até o ano de 2013, atuei em sala de aula na maioria do tempo, em dois turnos, e em classes de alfabetização (1º e 2º Ano do Ensino Fundamental I).

Com o intuito de oferecer aos meus alunos uma educação de melhor qualidade possível, senti a necessidade de me especializar. Em 1998 iniciei o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa para conhecer melhor nossa língua portuguesa e levar esses conhecimentos adquiridos para a sala de aula.

Entre 2004 e 2006, decidi cursar Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e, posteriormente, ingressar no curso de Psicopedagogia Clínica, pois, em muitos momentos na atuação em sala de aula, deparava-me com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ou, muitas vezes, alunos diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. Com isso, senti a necessidade de conhecer melhor esse universo, para que a minha prática pedagógica tivesse um efeito mais significativo nessas crianças. Em 2007, iniciei o curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), concluindo-o em 2012. Toda essa formação em muito contribuiu para minha prática pedagógica, bem como deu subsídios para reflexão sobre os graves erros existentes.

Do período de 1994 a 2013, foram quinze anos especialmente me dedicando à alfabetização. A partir de 2014 comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica, na Educação Infantil, até

as duas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º e 2º Ano), etapas do ensino em que a alfabetização é muito importante.

A alfabetização sempre foi um assunto que me instigou. Em 2015 busquei por uma vaga no curso regular do mestrado, e fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS/Paranaíba.

O projeto submetido ao processo seletivo versou sobre o universo da alfabetização. Em contato com a minha orientadora, a Professora Doutora Milka Helena Carrilho Slavez, juntas optamos por conhecer melhor os aspectos desse fenômeno que ainda merece aprofundamentos de estudos: o fracasso na alfabetização relacionado a fatores internos e externos ao espaço escolar. Por meio da pesquisa, observamos alguns dos principais entraves que levam a um desempenho insatisfatório dos alunos, o que contribui, significativamente, para o fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Meu contato com a alfabetização, ao longo de quinze anos, e minhas inquietações para com o assunto sempre foram muito significativos como interesse de pesquisa e estudos. Em parceria com a minha orientadora, que também compartilha dessas inquietações, levantamos alguns questionamentos sobre o assunto que achamos oportuno de ser investigado e debatido. Inclusive, achamos importante destacar, neste contexto, a atuação da escola no processo de alfabetização; o papel da família; dos profissionais envolvidos, neste processo, quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, a qual a escola encaminha para a avaliação diagnóstica; como ocorre a devolutiva desses resultados clínicos; e o trabalho desenvolvido, após esses pareceres, por esses profissionais, e, também, pela escola, tendo como centro desse processo o aluno, que é o sujeito principal.

A pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, tendo como fundamento os estudos de Menga Ludke e Marli André (1986). De acordo com as autoras, o ambiente natural é uma fonte direta de coleta de dados, e o pesquisador também deve assumir um papel de grande importância. Os dados coletados são descritivos, e o processo se torna mais importante do que o produto. O pesquisador dá uma atenção especial para o significado que as pessoas dão às coisas e a análise dos dados segue um processo indutivo. A entrevista, um dos instrumentos de grande valia para a pesquisa qualitativa, foi utilizado neste trabalho, o que permitiu a interação entre pesquisador e pesquisado. Nesta perspectiva, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que tratam sobre o fracasso escolar na alfabetização, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de

aprendizagem. Foram aplicados questionários a professores que atuam nessa etapa (3º Ano) de ensino na Rede Municipal da cidade de Paranaíba-MS, e realizadas entrevistas com especialistas que são os responsáveis pelos diagnósticos desses alunos e com os responsáveis por eles.

As características apontadas por Ludke e André (1986, p. 11-13):

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o que atende aos objetivos dessa pesquisa;
- Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos; o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...];
- O significado com que as pessoas dão as coisas e a sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador; “detalhes”, muitas vezes aparentemente insignificantes, podem contribuir com ricas informações sobre as “perspectivas dos participantes”;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; não existe uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de questionários aplicados aos professores do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da cidade Paranaíba-MS. Foram realizadas entrevistas com as famílias, com psicólogos, e, também, por meio de estudos bibliográficos, porque é perceptível que são inúmeros os fatores que levam uma criança a apresentar dificuldade de aprendizagem e a fracassar no processo de alfabetização, e que, nem sempre, os educadores e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a comunidade escolar como um todo, estão aptos a lidar com a situação. Necessita-se, assim, de mais informações sobre as particularidades de cada indivíduo e, mais do que isso, buscar caminhos para que as dificuldades sejam superadas pelos alunos ou melhor compreendidas, sabendo que estar bem alfabetizado é um quesito extremamente importante na atuação das pessoas em nossa sociedade.

O objetivo geral da investigação foi de conhecer o modo como as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização são tratadas por toda a equipe escolar e comunidade escolar na Rede Municipal de Ensino na cidade de Paranaíba. Como objetivos específicos procuramos:

- Definir o que são dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem;
- Investigar como são feitos os diagnósticos para esses casos.
- Conhecer os procedimentos adotados após o diagnóstico;
- Compreender quais são as concepções de sucesso e fracasso escolar do ponto de vista do educador e da família diante as dificuldades de aprendizagem na alfabetização que vêm acontecendo dentro das instituições de ensino.

A pesquisa foi submetida a uma avaliação criteriosa da Plataforma Brasil e teve a aprovação com o nº 1.913.519 (ANEXO A). Adotando todas as normas solicitadas pela Plataforma, e com o compromisso ético dos pesquisadores, assim como a fidedignidade da pesquisa, ficou garantido aos sujeitos da pesquisa a conduta ética sobre todas as informações cedidas, sendo resguardado o nome do participante.

No primeiro capítulo apresentamos um pouco da história da alfabetização no Brasil; das mudanças ao longo dos anos, da prática pedagógica, do processo de alfabetização, dos problemas de alfabetização e o fracasso escolar na alfabetização, bem como o modo como esta é pensada nas redes públicas de ensino. Tratou-se, também, da formação dos professores, da escola como promotora da construção do conhecimento e da democracia, as implicações dos problemas de ensino na vida escolar e social dos sujeitos.

O segundo capítulo apresenta a discussão sobre os problemas de aprendizagem na alfabetização e os fatores que poderão comprometer este processo. Os termos aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, transtornos/distúrbios de aprendizagem são definidos para maior compreensão da discussão que se trata aqui. A questão da medicalização/patologização da Educação também será apresentada como um indicador da reprodução das desigualdades sociais.

No terceiro capítulo, trouxemos, alguns aspectos pedagógicos que influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem, buscando compreender o que são as dificuldades de aprendizagem, em que é possível incluir como parte desse processo o ambiente escolar, a formação dos professores, o sistema de avaliação, o fazer pedagógico e o que tudo isso implica para as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização.

No quarto capítulo apresentamos o porquê de a Pesquisa ser realizada no Município de Paranaíba, escolha justificada, pelo fato do Programa ser sediado neste Município, e que também é verificado um número significativo de laudos de crianças com possíveis dificuldades ou distúrbios de aprendizagem. Serão apresentados, também, os dados da entrevista juntos aos psicólogos e pais, do questionário feito aos professores, e o porquê da escolha dos sujeitos. Por fim, nas considerações finais, apresentaremos as observações realizadas durante toda a construção deste trabalho, partindo dos aspectos teóricos até as atividades de cunho prático.

Serão contempladas aqui, questões de alfabetização e seu reflexo no Município de Paranaíba, reconhecendo a aprendizagem da linguagem como um elemento de extrema importância para a inserção e participação nas diversas práticas sociais.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever (RCNEI, 1998, p. 120).

De acordo com o RCNEI (1998), para a aquisição da leitura e da escrita a criança precisa construir conhecimentos conceituais e não só compreender o que a escrita representa, mas como ela representa graficamente a linguagem. A alfabetização não é somente o desenvolvimento de capacidades de percepção, memorização e treino de habilidades motoras. As crianças precisam resolver problemas de natureza lógica, até compreenderem que a escrita alfabética representa a linguagem.

De acordo com essa perspectiva apresentada pelo RCNEI (1998) a linguagem escrita é:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

Também é preciso compreender que não existe um momento pré-determinado para que a criança construa seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, que não é preciso instituir classes de alfabetização para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o processo de construção da escrita reflete a participação em práticas de leitura e escrita que podem ser iniciadas mesmo antes das crianças fazerem parte das instituições de ensino.

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isso quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo (RCNEI, 1998, p. 120).

Para a aprendizagem da escrita, a criança lida com os processos de natureza do sistema de escrita da língua, o que ela representa e como, e, também conhece as características da linguagem no uso da escrita. A aprendizagem da escrita está associada ao contato diário com textos diversos e à própria prática de escrita, para, assim, desenvolver, gradativamente, a capacidade de escrever.

Nessa fase, sabemos que as crianças cometem erros que fazem parte do processo evolutivo de sua aprendizagem. Desse modo, algumas atividades devem fazer parte da rotina da sala de aula, como: participar de variadas situações de comunicação oral, o contato com livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, escutar textos lidos, escrever ainda que de forma não convencional, contar com um ambiente alfabetizador onde possa ser promovida situações reais de escrita. Lembrando que um ambiente alfabetizador não pode ser confundido com uma sala que tenha paredes cobertas de textos e materiais escritos (RCNEI, 1998).

1 AS DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentadas algumas questões sobre a alfabetização e letramento no Brasil, as mudanças sofridas nas diretrizes educacionais, e, por consequência, na escola, bem como seus impactos na vida escolar e social dos alunos, e para a sociedade, em especial, a partir da democratização do ensino, que se deu nos anos 50, e, por sua vez, o fracasso escolar, resultado de uma política educacional que não proporcionou a todos os alunos uma educação de qualidade.

No processo de escolarização, a leitura e escrita, que fazem parte da língua materna, são entendidas como alfabetização escolar. Essas envolvem ações humanas específicas, sendo de caráter político, compreendendo-se como dever do Estado. Nas sociedades contemporâneas torna-se um processo de inserção aos letrados e inclusão dos não letrados, compreendendo formulações e meios eficientes e eficazes para a introdução da leitura e da escrita. Torna-se evidente que o processo de alfabetização é complexo, sendo construídas e implantadas várias formulações para reduzir o número de não letrados desde o final do século XIX. A história da alfabetização apresenta aproximadamente 130 anos, e, em decorrência de vários estudos, denominamos hoje que alfabetização é aspecto específico das políticas públicas, o que corresponde a uma verdade científica comprovada e inquestionável (MORTATTI, 2010).

De acordo com Soares e Maciel (2000), a alfabetização passou a ser objeto de estudo de investigação científica, no Brasil, a partir dos anos 60, em que ficou evidenciado a necessidade de investigação como ponto de extrema importância. Com a democratização da educação, que ocorreu nos anos 50, um número maior de alunos pertencentes a uma camada socioeconômica menos privilegiada teve acesso à escola. As mudanças a partir desse momento não foram somente quantitativas, mas também, qualitativamente. O número maior de acesso de alunos à escola gerou algumas dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Com isso cresceram os índices do fracasso escolar, levando estudiosos e pesquisadores a buscar explicações para os problemas, como também em busca de soluções.

[...] A escola enfrentou como consequência, mudanças não só quantitativas, mas também qualitativas, que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita – é a partir desse momento, década de 1960, que os índices de fracasso escolar na fase da alfabetização crescem significativamente, o que exerce pressão sobre estudiosos e pesquisadores, em busca de esclarecimento do problema e propostas de solução. Nesse primeiro momento, os estudos se voltaram principalmente para pesquisas quantitativas sobre índices de reprovação, repetências, evasão, e para pesquisas sobre **como** alfabetizar, desenvolvidas sobretudo por especialistas da área da Pedagogia – até então, considerava-se que a alfabetização era tema exclusivo da Pedagogia, apenas eventualmente da Psicologia: a questão dos métodos predominava, quase sempre fundamentada em princípios psicológicos (SOARES, 2016, p. 30).

Pesquisas iniciais tratavam, no campo da Pedagogia, como alfabetizar, eventualmente se pensava na questão de métodos, no campo da Psicologia, e não era considerado nessas investigações o fato de o sistema de escrita ser representado pelos sons da fala. A partir de 1970 é reconhecida a importância da consciência fonológica para se compreender o princípio alfabético.

Pode-se considerar surpreendente, em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir do início dos anos de 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva consciência fonológica (SOARES, 2016, p. 167).

Tradicionalmente, a alfabetização sempre foi discutida centrada em métodos (fonético, sintéticos, analíticos, global, entre outros). Em muitos momentos, via-se no método de alfabetização a solução para a superação do fracasso escolar que se concentrava nas séries iniciais. Com isso, a cada momento, um novo método era testado na tentativa de superar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, não era levado em consideração o que as crianças sabiam sobre a escrita como destacado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na obra “Psicogênese da língua escrita”, publicada no Brasil em 1986. Esse fator não era considerado importante, e o fracasso escolar sempre aparecia como um grande mobilizador para a implantação de novos métodos.

Na história da alfabetização, no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita. Até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrando na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Como o fracasso persistia, a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e, assim, o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global [...] (SOARES, 2016, p. 23).

A persistência do fracasso escolar, no período de 1980, foi considerado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), as quais entendem que não seria um novo método o suficiente para

combater o fracasso escolar, e, sim, um novo conceito de aprendizagem sobre a lectoescritura, que passou a ser denominado construtivismo. Assim, o fracasso passou a ser observado sob enfoque de natureza social.

[...] o construtivismo surge como uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social, propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita [...], “tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.17-32).

Apesar da propagação do construtivismo, no final do século XX, buscando amenizar os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar na alfabetização ainda permanecia, só que não somente nas séries iniciais de alfabetização, sendo isso mostrado por meio de pesquisas internas. Pesquisas externas à escola evidenciavam que esse problema se estendia para o ensino fundamental II, chegando a atingir o ensino médio, apontando um número significativo de alunos que não conseguiam se alfabetizar após alguns anos significativos de escolaridade.

[...] Vários autores atestam que as conceituações e considerações de Piaget, ligadas direta ou indiretamente à educação escolar têm chegado à escola e aos professores de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais. Na medida em que o professor tenta aplicar o construtivismo em aula, essas ideias possivelmente vão formar um emaranhado sincrético com as crenças que ele elaborou até então e às quais recorre em suas práticas diárias. Pesquisas recentes que estudam o construtivismo na educação têm atestado certas práticas que se aproximam de caricaturas de princípios construtivistas (CHAKUR, 2014, p. 47-48).

Os índices de precário ou nulo nível de alfabetização eram visíveis. Por isso, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pelo Congresso Nacional, estabelece como uma de suas metas alfabetizar todas as crianças até o 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Entretanto, nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido,

como uma de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (SOARES, 2016, p. 23 - 24).

A partir de dados negativos sobre a alfabetização, novas discussões são levantadas, e pontos destacados anteriormente, nas duas últimas décadas do século XX, como a questão dos métodos para a superação do fracasso escolar passam, novamente, a fazer parte das discussões. Um processo de desmetodização que foi se instalando a partir de uma interpretação equivocada do construtivismo, nesse momento de crise nos processos escolares, pergunta-se sobre a necessidade ou não do método para alfabetizar.

Ou seja: nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à desmetodização, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo (SOARES, 2016, p. 23).

Em detrimento dos altos índices de fracasso, a educação brasileira passou por momentos diversos de discussões sobre o que se espera do processo ensino-aprendizagem, em especial no que se pretende tratar aqui sobre o processo de alfabetização, os estudos e os resultados alcançados ao longo dos anos.

1.1 Alfabetização e Letramento

O conceito de alfabetização, hoje, é foco de variadas análises e enfoques, pois os processos de aquisição de conhecimentos na alfabetização apresentam muitas facetas, sendo que, para se caracterizar a alfabetização como um processo histórico social, tem-se que abordar várias especificidades, como: as Ciências Linguísticas, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, que contribuíram para o estudo da alfabetização na totalidade (BRITO, 2007).

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas geograficamente quanto sócioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2003, p. 5-6).

Como resultado das pesquisas que buscavam respostas aos problemas do processo de alfabetização, o conceito de letramento passa a ser introduzido nas discussões, e é um dos fatores

que causa divergências, pela necessidade de ampliar as práticas de leitura e de escrita diante das demandas sociais e profissionais. Percebe-se a necessidade de saberes variados de leitura e escrita, este sendo entendido como letramento.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização pode ser compreendida como o processo tecnológico de aquisição das habilidades de leitura e escrita, enquanto que o letramento é compreendido como o processo de uso dessa tecnologia em práticas sociais da escrita. A alfabetização é definida como um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades de decodificação de fonemas e grafemas, habilidades motoras no uso dos instrumentos da escrita como lápis, caneta, borracha, entre outros. Sobretudo, a capacidade de ler, escrever e interpretar para formar-se ou informar-se, para ampliar os conhecimentos, bem como para interagir com o outro e com o mundo, a isso a autora denomina letramento.

Surge, então, o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016, p. 27).

A compreensão de cada conceito também contribuirá, significativamente, para o entendimento dos entraves que assolam o processo de construção de conhecimento da alfabetização e do letramento no Brasil nas séries iniciais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o letramento:

[...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 2000, p. 23).

Diversos autores têm discutido a respeito de alfabetização e letramento. Cada autor se apega a um aspecto que considera importante, por exemplo, argumenta-se que os métodos não resolvem os problemas sem a reflexão da prática pedagógica, que é preciso distinguir ensinamentos de aprendizagens. Entre esses autores destacamos Ferreiro (2011) que diz que um novo método não é a solução para os problemas encontrados na alfabetização, e enfatiza sobre a reflexão do trabalho pedagógico voltado para o aluno, que é o sujeito principal no processo, e que ensinamento não pode ser confundido com aprendizagem.

Lerner (2002) apresenta uma vasta experiência em instituições públicas e particulares. Uma das atividades que exerce na área de educação, é o trabalho com o Ensino Fundamental na alfabetização, no que diz respeito à leitura e à escrita, e sobre os enganos na área. Partindo disso, ela trata, também, da importância da formação dos profissionais de educação e da leitura e da escrita como recurso fundamental para o sujeito em sua prática social. Afirma que os propósitos de leitura e escrita dentro da escola estão distantes do que se pretende fora dela, pois, na escola, pauta-se muito em propósitos didáticos, e não para que os conteúdos favoreçam o conhecimento de mundo. Ler e escrever não apenas com o fim de decifrar o sistema da escrita.

Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar (LERNER, 2002, p. 35).

Como é possível perceber, o modo como são tratadas a leitura e escrita na escola e fora da escola é um dos fatores que influenciam no fracasso dos que não são alfabetizados, mas é perceptível, também, a presença de discriminação da escola com aqueles que supostamente não fracassam, impossibilitando-os de serem leitores e produtores de textos, pois a leitura e escrita, no espaço escolar, diferem-se da prática social.

Ler e escrever são habilidades que fazem parte do nosso dia, entretanto, por mais comum que possa parecer, essa tarefa não é tão simples. Segundo Oliveira (2005), há algumas competências centrais para que o processo da leitura ocorra com eficiência. Entre elas são necessárias a consciência fonológica, ou seja, a ideia de que diferentes letras produzem diferentes sons. O princípio alfabético, desenvolvendo a ideia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ela tem na palavra; a decodificação, que é a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida e a fluência, que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos (GUIDETTI; MARTINELLI, 2007, p. 176).

Atualmente, o processo de alfabetização tem demonstrado enorme fracasso, pois as escolas operam com métodos de aprendizagem que não produzem leitores. O desafio que devemos enfrentar compromete as instituições escolares no combate à discriminação no processo de escrita e leitura, fazendo com que, para alfabetizar todos os alunos com ferramentas essenciais para apropriar a leitura e escrita, apresente-se um progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (LERNER, 2002).

A alfabetização e o letramento têm sido tema de inúmeras discussões e debates em congressos, cursos de formação inicial e continuada dos docentes, em pesquisas, entre outros.

Porém, os resultados alcançados por meio destas atividades ainda não apontaram de modo mais preciso qual o entrave ou possíveis entraves que têm levado a resultados não satisfatórios quanto à aquisição da alfabetização e letramento de maneira significativa.

De acordo com Soares (2014), estudos sobre os problemas de alfabetização e letramento apontam, em alguns momentos, o aluno como causa do fracasso em seus diversos aspectos, fator psicológico, saúde, linguagem, cultura, entre outros. O professor contribui negativamente pela sua formação, ineficiência de métodos, material didático, bem como e o próprio sistema de escrita. Percebe-se, devido a isso, que as pesquisas ainda não apresentaram de maneira precisa e objetiva os problemas de alfabetização e letramento. É importante destacar, também, que a alfabetização e letramento são tratados sob diferentes pontos de vistas dependendo da conceituação desses temas dentro do grupo em que são discutidas. Percebe-se com isso, que dificilmente se terá um consenso para onde se espera chegar com os alunos que estão em processo de alfabetização, pois esta discussão, realizada de maneira tão abrangente resulta em conclusões fragmentadas desse processo de aquisição de conhecimento. De acordo com a autora, uma teoria coerente de alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador (SOARES, 2014, p. 23).

Variadas são as definições sobre leitura, pois há diferentes perspectivas entre autores quanto à habilidade necessária para se ler, os processos envolvidos no ato da leitura, dentre outros, o que torna visível a complexidade de possibilitar ao indivíduo a competência e criatividade de ler. Portanto, muitos estudos vêm se curvando sobre essa temática na busca por conhecimento mais aprofundado sobre as variáveis envolvidas neste contexto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCN (1997), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto e de diversos outros aspectos envolvidos nessa habilidade. Enfatizam, ainda, que ler não significa extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, mas envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, que permitem ao leitor controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido e buscar no texto a comprovação das suposições feitas (GUIDETTI; MARTINELLI, 2007, p. 176).

É possível compreender por meio dessas discussões, que se torna necessário buscar a articulação dessas diferentes facetas para que o processo de alfabetização e letramento ocorra de maneira efetiva. Pois é extremamente importante que o educando não apenas domine a tecnologia da leitura e da escrita, mas que se faça uso delas de maneira efetiva e eficiente, havendo, assim a transformação do ser que a domina.

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração de várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2014, p. 23).

Os autores aqui apresentados contribuem para que se busquem novos olhares sobre o processo de alfabetização, de modo que estas perspectivas possam contribuir, de maneira positiva e significativa, para a construção da capacidade leitora e escritora, ao mesmo passo que ajudam a compreender as possíveis diferenças entre alfabetizar e letrar, e como estes conceitos refletem na prática pedagógica em sala de aula, pois, ao mesmo tempo em que vemos experiências tão positivas, também nos deparamos com índices significativos de fracasso escolar.

1.2 Fracasso Escolar na Alfabetização

O fracasso escolar é um assunto que tem sido tratado com frequência em congressos de educação nacional aqui e também no exterior. Mas essas reflexões têm levado a interpretações distintas. Uma das razões dessas interpretações diversas é por esse ser um tema pesquisado por diferentes áreas do conhecimento, conforme já explicitado.

De acordo com Batista *et. al.* (2011): o fracasso escolar vem sendo tema de discussão entre os pesquisadores da educação e da saúde, devido à falha na aquisição de habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, como o estabelecimento da relação grafema/fonema e ou fonema/grafema.

Soares (2014), na obra “Alfabetização e Letramento” aborda que os estudos realizados sobre alfabetização, em muitos momentos, apresentam dados incoerentes, pois as investigações são realizadas a partir de diferentes áreas do conhecimento, entre elas: Psicologia, Linguística, Fonoaudiologia, Pedagogia, cada uma tratando do aspecto que melhor lhe convém. De acordo com a autora, uma pesquisa mais completa e coerente deveria considerar as muitas facetas da alfabetização, bem como, a articulação entre elas. As pesquisas que têm sido feitas sobre o fracasso

escolar, muitas vezes levam em consideração apenas um aspecto das causas do fracasso do aluno, mas desconsidera toda uma complexidade que envolve o não aprender. Em cada período ou grupo se apoia em um aspecto, desconsiderando outros que são também significativos para a compreensão do insucesso escolar.

O fracasso escolar, sobre o qual se pretende tecer algumas considerações, não pode ser depositado tão somente, sobre o aluno, há todo um universo ao redor que implica em estar atento também a outras perspectivas que possibilitem este estudo, sendo elas a escola, a sociedade e também o aluno (WEISS, 2007, p. 16).

O fracasso escolar no Brasil tem atingido uma porcentagem significativa de sujeitos nas séries iniciais do ensino fundamental I, no momento em que acontece ou deveria acontecer a alfabetização de maneira efetiva. Embora exista um número significativo de pesquisas sobre o assunto “Fracasso Escolar”, reconhece-se a necessidade de avançar nesses estudos, tendo em vista o prejuízo que causa à criança e ao próprio País, quando não temos sujeitos com boa formação educacional.

O ensino da leitura e da escrita, portanto, tem uma ênfase especial na atuação educacional em termos das etapas iniciais do ensino fundamental. Entretanto, aprender a ler e a escrever pode ser um grande desafio para muitos, e dificuldades, de graus variáveis, podem surgir durante esse processo. [...] Entretanto, se, por um lado, podemos observar todas as crianças cometendo “erros” durante a aprendizagem da escrita até que dominem de forma mais segura o sistema ortográfico, por outro lado, também observamos algumas delas que parecem não seguir a mesma trajetória, exibindo, de modo até mesmo mais intenso e duradouro, uma diversidade e frequências maiores de alterações de escrita (ZORZI, 2003, p. 58; 106).

De acordo com Bossa (2002, p. 18), “a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida na sociedade moderna, acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens”.

Santos (2012) esclarece que a história das dificuldades de aprendizagem é antiga, e que esta surgiu com o aparecimento de novas sociedades e também das escolas primeiras de letras. À medida que as escolas foram se ampliando, a inadequação do ensino foi crescendo quanto à igualdade de condições, e, assim, foi contribuindo para a segregação social.

Em meados do século XIX e XX, com o desenvolvimento das áreas médicas, as dificuldades de aprendizagem foram interpretadas, em muitos momentos, como anomalias. A condição de não aprender era transferida para o aluno, que era julgado como portador de deficiência, e não ao ensino deficiente que lhe era proporcionado. Neste período, testes foram desenvolvidos como o intuito de

medir a capacidade dos alunos. Segundo Santos (2012, p. 63): “Não se investigava o sistema escolar, apenas se procuravam justificativas para o insucesso escolar dos alunos. Nesse momento, ainda não eram atribuídas à escola responsabilidades quanto à adequação de métodos e técnicas de ensino ou à formação específica dos professores”. Com isso, as crianças nesse período muitas vezes eram impedidas de conviver com outras crianças nas instituições de ensino e eram direcionadas para os internatos.

É fato que muito se investigou sobre as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar dos educandos principalmente durante as décadas de 1960 e 1970. No entanto, pouco ou quase nada se fez para modificar o sistema escolar e investir na formação inicial dos professores nesses períodos históricos, especialmente no que diz respeito ao tratamento de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto educativo escolar (SANTOS, 2012, p. 65).

É notável que, em diferentes salas de aulas, existem crianças que não acompanham de maneira satisfatória o processo de ensino-aprendizagem como os demais colegas, independentemente do grau de dificuldade do conteúdo ou da metodologia adotada pelo professor. Muitas vezes, as crianças nessa condição são deixadas de lado por colegas e professores, o que pode lhe causar ainda mais problemas de ordem emocional, uma vez que se sentem excluídas.

Analisando esse sintoma do ponto de vista social, podemos dizer que, embora muito se tenha estudado e discutido os problemas da educação brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente. O sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania (BOSSA, 2002, p. 18).

Bossa destaca, “é nas tramas do fazer e do viver o pedagógico cotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres” (BOSSA, 2002, p. 25).

Kramer (2001) argumenta que o fracasso escolar muitas vezes está relacionado às questões de ensino, e que um dos fatores negativos que levam ao insucesso escolar é a formação precária dos professores e a própria organização do trabalho escolar:

Já são nossos velhos conhecidos os entraves e as dificuldades existentes na escola e seus mecanismos de produção do fracasso. Desde a crítica da função da escola na sociedade de classes, passando pelo racionamento de suas possibilidades reais dado seu caráter contraditório e emancipatório, até a identificação das raízes e mecanismos desse fracasso na realidade brasileira, o fato é que conhecemos muito dos pontos de estrangulamento da ação escolar em geral e da prática pedagógica em particular (KRAMER, 2001, p. 73).

Patto (1996, p. 88) na obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” deixa em evidência “[...] quatro tipos de fatores que respondiam pelo que ela qualificava como estado de calamidade no qual a escola primária se encontrava: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos, que ela desenvolve separadamente, à primeira vista como recurso didático de apresentação”.

Quando se trata dos fatores pedagógicos, Patto (1996) traz como possíveis causas do fracasso escolar na alfabetização o próprio processo do ensino, e destaca: “é preciso despertar o interesse da criança para o aprendizado e adequá-lo à realidade dos alunos, se dedicar em sua formação inicial e investir na sua formação continuada e em serviço, para adquirirem um maior embasamento teórico e prática para a sua atuação pedagógica”.

Desde os anos 90, a área da educação se apresentou longe da busca por solucionar os problemas reais que se instalavam no ambiente escolar; políticos buscavam, como regra, melhorias das estatísticas educacionais, bem como, o barateamento dos investimentos públicos em educação, sendo assim, a derrocada da educação tornara-se visível, pautada no fracasso e na evasão escolar (PATTO, 2010).

É possível compreender, por meio dessas leituras, que uma das causas dos problemas de aprendizagem e insucesso escolar são os problemas do ensino. Patto (2010) destaca que, muitas vezes, os professores que estão nos primeiros anos escolares no processo de alfabetização são desmotivados e não têm a habilidade que esta etapa de ensino exige. Diante dessa condição, fica descartada a teoria da carência cultural, e esta pode ser entendida como um discurso fraturado, pois o que se pode denotar são processos de ensino inadequados, práticas educativas que não atendem às necessidades e possibilidades do aprendiz. Enfim, há má qualidade do ensino, devido a frágil atuação educacional do corpo docente.

O conceito de qualidade de ensino no âmbito político e social no Brasil em seu uso corrente, apresenta-se multifacetado e de significativa complexidade que causam riscos aos pesquisadores para delinear as questões temáticas apresentadas, podendo ser tratado como expressão polissêmica, capaz de remeter a diferentes interpretações, devido aos problemas sociais e culturais da sociedade brasileira. Beisiegel (2006) sugere a necessidade de se pensar um conceito de qualidade que faça sentido para a escola pública, cujo papel social não mais é o de seleção e reprodução de uma diminuta elite. Seria perfeitamente cabível colocar essa questão de modo mais generalizado a propósito das possibilidades de comparação entre a qualidade de uma escola destinada à ilustração

de uma pequena minoria de alunos privilegiados, e de outra escola, bem diferente, responsável por importante função no processo de construção de um povo (CARVALHO, 2007, p. 308).

Desse modo, acrescenta “se a crença de que a divisão social em classes populares e inferiores teria como critério o talento individual, irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar [...]” (PATTO, 1996, p. 27).

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração (PATTO, 1996, p. 27).

Nesse período, ao mesmo tempo em que se havia uma demanda social por escolas, os problemas de aprendizagem, conforme retratou Patto (1996), começaram a tomar corpo, e os médicos deram início a seu trabalho com alunos que tinham rendimentos escolares inferiores. Nessa época, foram recomendados pavilhões específicos para alunos com dificuldades escolares que eram tratados como loucos. Todo esse movimento levou à submissão de diagnósticos psicológicos que estão presentes ainda nos dias de hoje, e à construção de rótulos para com as crianças que apresentavam condições econômicas inferiores, destacando como causa do fracasso escolar, a carência cultural do aluno. Embora se pensasse em princípios liberais de igualdade, também havia um grupo que destacava a escola também como responsável, diante de sua própria estrutura, pelo funcionamento e má qualidade do ensino.

Apesar de toda a pesquisa realizada neste período para evidenciar as causas do fracasso escolar, denotava-se, também, a precariedade dos instrumentos utilizados para a observação. Essas pesquisas enfatizavam os olhares preconceituosos por parte de alguns educadores, que viam a criança pobre como condenada ao fracasso, ao mesmo tempo, que a escola aparecia com a ideia de redentora, capaz de curar as deficiências. Entende-se que as pesquisas são realizadas num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais.

Ao recusarmos o desafio de pensar a qualidade nessa nova realidade social da escola, e dela atuar em suas condições concretas, corremos o risco de anular, pela persistência de práticas seletivas e anacrônicas, os ganhos políticos da democratização do acesso à educação. Por outro lado, é fundamental frisar que, o bem-estar social que se almeja democratizar com o acesso de todos à escola não é uma vaga na sala de aula ou o acesso físico às dependências da escola. Assim, qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar (CARVALHO, 2007, p. 309).

Podemos compreender a teoria da carência cultural como um discurso fraturado, apresentando algumas discussões como: precisa despertar o interesse da criança, processos pedagógicos inadequados, má qualidade do corpo docente. Desse modo, a autora apresenta-se fiel aos princípios da Escola Nova “a afirmação de que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz”. “[...] a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar”. Podemos entender, assim, como uma crítica à teoria da carência cultural, pois pensa-se em uma educação supostamente adequada às crianças de classes favorecidas, tentando atender às crianças culturalmente desfavorecidas. Diante disso, faz-se uma reflexão sobre o corpo docente, sua má formação, bem como, a necessidade de capacitação (PATTO, 1996, p. 88).

Também procurando demonstrar vários apontamentos sobre o fracasso escolar o livro “A vida na escola e a escola da vida” de ClaudiusCeccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira (1990), revela-se que, especialmente os pais dos alunos, têm se queixado da escola, e dizem que esta não tem funcionado como deveria. Porém, sempre que se procura apontar um culpado, o culpado é sempre o outro, sem que ninguém queira assumir sua parcela de responsabilidade. Dessa forma, fica complexo chegar à raiz do problema, uma vez que, em muitos momentos, os membros da equipe escolar se ausentam de responsabilidade, sempre apontando o outro.

Todos sabemos que anos e anos de uma política educacional que tem como base o descaso pela boa qualidade da escola para o povo, num país extremamente desigual do ponto de vista socioeconômico e seurlamente marcado pelo cinismo diante dos direitos dos cidadãos, acabaram por instalar nas escolas uma dinâmica institucional, muitas vezes difícil e até mesmo cruel, que traz danos diários a todos os envolvidos no processo: técnicos, administradores, professores, funcionários, alunos e famílias usuárias da escola (PATTO, 2010, p. 19).

Para muitos alunos, a escola aparece como estranha e não é um lugar onde se sentem bem, embora fora dela sejam bem ativos. É com grande frequência que os alunos vão perdendo a motivação, pois, no espaço escolar, suas experiências não são levadas em consideração e diante de um conteúdo que não vê significação, vão se sentindo incapazes de aprender. Todo esse contexto adverso vai contribuindo para que os alunos levem consigo marcas que os afetarão por toda vida. Os autores evidenciam que:

As crianças simplesmente não entendem a maior parte das coisas que a escola ensina e nem sabem por que devem aprender tais coisas e não outras. O modo como a escola ensina não ajuda a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um

problema, como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou. (CECCON, et.al., 1990, p. 66-67).

Essa distância entre o vivido no seu meio e o que é ensinado na escola precisa ser levada em consideração, pois, como os autores afirmam:

A educação não começa na escola. Ela começa muito antes e é influenciada por muitos fatores. Ao longo do seu desenvolvimento físico e intelectual a criança passa por várias fases nas quais a escola da vida, isto é, o ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, o lugar onde mora, o acesso a meios de informação, têm sua importância muito grande (CECCON, et.al., 1990, p. 86).

Isso não significa que a situação econômica não possa influenciar negativamente o desempenho escolar, porém, a má qualidade do ensino oferecido pode apresentar grande peso na construção do desenvolvimento insatisfatório do processo de ensino.

Alunos costumam relatar que não suportam a falta de significado das aulas, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem marcar a sua vida escolar e os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. Mas quando resistem a imposições sem sentido ou quando reagem agressivamente as agressões, só conseguem, numa estrutura hierárquica e cristalizada de poder, pior, ainda mais sua situação escolar (PATTO, 2010, p. 35).

Entendemos que é preciso pensar em uma escola que considere as reais condições de vida de seus alunos provenientes de famílias de variadas camadas da sociedade. Porém, é necessário assegurar o aprendizado. Os autores advertem: “É preciso, portanto, garantir que todos os alunos possam aprender coisas indispensáveis como saber ler e escrever bem a língua materna; desenvolver o raciocínio lógico matemático; adquirir conhecimentos básicos de história, geografia e do meio social” (CECCON, et.al., 1990, p. 89).

É preciso que os que trabalham e aprendem nas escolas saibam que o lugar sombrio que habitam é resultado da forma perversa como os poderosos lidam com a instrução pública: a partir de verdadeiro horror à educação como formação, como lugar de preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e de justiça (PATTO, 2010, p. 37).

Ao mesmo tempo, os autores advertem que, além de não aprenderem o essencial, muitas vezes, “as crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassam porque são menos bem-dotadas, menos inteligentes e capazes que os outros”. De acordo com os autores, o nível socioeconômico (pobreza e miséria) influenciam nos resultados escolares, colocando, assim, a família como única culpada das condições do aluno,

considerando que a culpa é sempre do mais fraco, isentando a escola e os professores de qualquer responsabilidade (CECCON, *et.al.*, 1990, p. 31-37).

Soares (2014) destaca que algumas pesquisas apontam o aluno como responsável pelo seu fracasso, seja por suas condições de saúde, psicológicas, linguagem, familiar, culturais, socioeconômicas e outros atribui-se, também, responsabilidades aos métodos, pela sua ineficiência, o material didático, por não atender aos interesses das crianças, principalmente aquelas de classes populares; e do professor, pela má formação e despreparo, bem como o próprio código escrito, que, muitas vezes, não é compreendido.

É preciso, também, compreender, que o processo de alfabetização sofre discriminação, pois se privilegia a língua escrita e desconsidera a linguagem oral quando realizada de forma espontânea não atendendo a norma culta.

É evidente que esse contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares. Soluções para esse fracasso têm sido geralmente buscadas em programas de “educação compensatória” que, partindo de pressupostos falsos (“carência cultural”, “deficiência linguística”) não só não tem levado a resultados satisfatórios, mas ainda têm reforçado a discriminação das crianças de classes populares: “... se os programas fracassam, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediam, são mesmo incapazes (KRAMER, 1982, p. 59).

Percebe-se, nesse contexto, que o fracasso escolar, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, tem sido discutido e sendo apresentado dentre os aspectos mais abordados, atualmente, no setor educacional. Como denotado em alguns estudos relevantes, a alfabetização não é um simples processo de aprendizagem de uma técnica, e, sim, deve ser entendida como um processo de construção da escrita e de suas regras a partir da leitura do mundo. Afinal, o sistema de escrita tem de ser compreendido como um produto social, e não escolar, pois a escrita como função social tem a função de comunicar em suas diversas modalidades (SOARES, 2014).

Alguns autores que se dedicam a estudar o fracasso escolar, em muitos momentos, vêm as dificuldades de aprendizagem como fruto de problemas relacionados ao ensino, pois a escola não atende às reais necessidades e particularidades do aluno, o que faz com que, muitas vezes, essa atitude equivocada leva o aluno ao insucesso.

Embora, de fato, possamos encontrar uma série de crianças com reais dificuldades de aprendizagens, elas correspondem, felizmente, a uma minoria. Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais

mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino (ZORZI, 2003, p. 5).

Desse modo, é importantíssimo que instituições de ensino precisam estar preparadas para atender a diversidade cultural e as mais diferentes situações que compõem a sala de aula. Que o professor alfabetizador deve estar mais preparado e apresentar habilidades para lidar com as diferenças e os desafios da alfabetização, bem como compreender o que são dificuldades de aprendizagem e o que são distúrbios de aprendizagem.

A educação necessita de investimentos, entre eles, obviamente, encontram-se prédios e equipamentos. Mas, acima de tudo, necessita de professores melhor preparados, que compreendam o que é alfabetização, o que é linguagem, o que é variação e o que pode vir a ser um real distúrbio, principalmente para serem capazes de preveni-los. Que saibam lidar com o que estamos chamando de diferenças e que estejam equipados, do ponto de vista de conhecimentos, para desenvolver programas que realmente possam “estimular” efetivamente a aprendizagem e o uso da escrita e da leitura e, dessa forma, também fornecer, de modo continuado, novos modelos que podem ser incorporados à linguagem oral (ZORZI, 2003, p. 23).

Os professores precisam estar bem preparados, saber o que é alfabetização, para atender as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas diferenças, para desenvolver seu trabalho pedagógico, garantido a aprendizagem dos alunos de modo que todos atinjam o resultado esperado de acordo com suas particularidades. É importante que o professor, na promoção do desenvolvimento do aluno, construa um ambiente favorável à sua aprendizagem, na construção de suas habilidades de leitura, interpretação e escrita e na sua interação social, que deve ser conciliada ao seu contexto familiar. Kramer (2001, p. 14) afirma que “[...] ainda assim a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço de fundamental importância para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica”.

Levando em conta tanto os problemas existentes no contexto escolar quanto às dificuldades decorrentes das diversas estratégias comuns à formação em serviço, cabe propor alternativas capazes de superá-las, em direção a uma prática que entenda o aluno como um ser político, histórico, pertencente a uma classe, com uma cultura, uma etnia e um gênero. Uma diretriz básica seria – na formação de professores em serviço possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta essa atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos (KRAMER, 2001, p. 82).

Conforme destaca Kramer (2001) há muitos anos a escola passa por esse processo de dificuldades e entraves, que levam o aluno ao fracasso escolar, especialmente aqueles que fazem parte das camadas mais carentes do nosso País. Muitos saem das escolas sem as condições mínimas

de leitura, interpretação, escrita e cálculo matemático que lhes garantam condições confortáveis para apresentar um bom desempenho na sociedade da qual fazem parte.

Podemos entender que o fracasso escolar, muitas vezes, pode estar associado a um ensino deficiente que não sabe trabalhar com as diferenças culturais; valores; linguagens, entre outras questões, que os alunos apresentam, especialmente para lidar com as crianças que fazem parte das camadas mais pobres da sociedade. Questões como baixos salários dos professores, possíveis dificuldades dos alunos, também são fatores que aparecem como causa do fracasso escolar, ora culpabilizando o aluno, ora evidenciando falhas do professor.

A situação escolar que delineamos só será revertida, repito, quando os educadores forem valorizados. Respeitá-los é, entre outras coisas, deixar de “pseudoformá-los” como técnicos de ensino e passar a formá-los como trabalhadores intelectuais. Para tanto, é imprescindível uma proposta formativa centrada na reflexão sobre a realidade social em que vivem e sobre a relação dela com uma política educacional que vitima professores e alunos (PATTO, 2010, p. 39).

Denotamos que os discentes veem a formação institucional não como algo que lhes proporciona um bem-estar, e, sim, com uma visão utilitarista dessa formação. Elas mostram um professor que não vê a importância de se instituir vínculos com os alunos na promoção de sua aprendizagem e que não entende que “dar voz” ao aluno é um excelente recurso para um desempenho mais efetivo do trabalho pedagógico.

De acordo com Lerner (2002), cabe à escola combater a discriminação que tem se efetivado dentro das instituições de ensino, bem como garantir que todos tenham a oportunidade de aprender. Mas, muitas vezes, ao contrário disso, a própria escola cria situações de fracasso diante de suas práticas pedagógicas.

[...] O desafio que devemos enfrentar, nós que estamos comprometidos com a instituição escolar, é combater a discriminação desde o interior da escola; é unir nossos esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (LERNER, 2002, p. 29).

A escola precisa se conscientizar mais de seu papel enquanto instituição promotora da construção do conhecimento, da democracia e da ascensão do sujeito na participação social. Refletir sobre as causas dos problemas escolares, contando com a ajuda de especialistas que podem auxiliar no entendimento do que sejam dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem.

Para Capellini (2011) os profissionais da saúde e da educação precisam refletir mais sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, pois esses recebem diariamente crianças com dificuldades

de leitura, escrita, interpretação e cálculo matemático. Podemos afirmar que esses problemas são comuns aos alunos que apresentam dislexia e distúrbios de aprendizagem. Temos de estar atentos a alguns destes aspectos, pois as dificuldades de aprendizagem são transitórias, mas os distúrbios de aprendizagem são persistentes.

Bourdieu (1999) destaca que é na escola que os alunos das classes populares podem ter a oportunidade de adquirir o capital cultural que a classe social da qual fazem parte não lhe proporciona, mas, ao contrário disso, esta se apresenta como um espaço de reprodução e conservação das diferenças. A escola muitas vezes projeta no aprendiz as deficiências do ensino oferecido, contribuindo de forma significativa para o insucesso do processo ensino-aprendizagem, pois não se permite pensar em propostas educacionais mais adequadas que possam favorecer positivamente a aprendizagem.

É preciso pensar sobre as dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem com um olhar mais apurado e não tendencioso, para que não ocorram interpretações equivocadas dos problemas de aprendizagem, pois as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas às práticas pedagógicas. Para uma prática mais eficiente é preciso pensar nas diferenças individuais dos alunos, no seu histórico de vida, pois esses fatores podem influenciar de modo significativo para a construção do conhecimento. Zorzi (2003) afirma que “história de vida de cada criança” é um fator de extrema importância quando se pensa numa política de ensino mais democrática, que seja para todos e atenda a todos sem distinção, e que, desse modo, alguns alunos não sejam vistos como portadores de deficiência.

Zorzi (2003) destaca que as crianças as quais chegam aos consultórios dos especialistas para serem tratadas, são vistas nas instituições como “portadores de deficiências”¹. Na verdade, elas são vítimas de propostas políticas deficitárias, situações econômicas, sociais, culturais e educacionais que pouco contribuem para o seu sucesso escolar. Tais questões serão abordadas de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

¹PORTARIA Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 – oficialmente deixamos de usar o termo “portador” para pessoa com deficiência.

2 APRENDIZAGEM, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E A PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste tópico abordaremos os problemas de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, bem como a patologização da educação, buscando sua melhor contextualização, além da reflexão sobre o cotidiano escolar, pois, em sala de aula, observamos problemas variados de aprendizagem, e é possível afirmar que esses problemas apresentam natureza complexa para ser alcançada a solução, podendo essa problemática estar associada a fatores diversos, que refletem questões intrínsecas e extrínsecas ao aluno.

Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados, quando não se completam por alguma falha interna ou externa surgem os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem, levando a criança não só à desmotivação quanto ao desgaste e à reprovação, transformando-a num rótulo dentro da escola, “perturbando” pais e professores que buscam, a partir daí, todo e qualquer tipo de diagnóstico na tentativa de descobrir as causas, de classificá-las e, se possível, encontrar uma solução objetiva para o quadro (CIASCA, 2003, p. 29).

Em relação aos processos de aprendizagem, estes possuem variações de uma espécie para outra. Os animais, por exemplo, aprendem de maneira mais lenta; já os seres humanos possuem a capacidade de tirar proveito de tudo o que lhe é ensinado, apresentando ações e reações que se iniciam desde seu nascimento, desenvolvendo-se pela aprendizagem. Quanto ao homem, afirma-se ser um ser vivo racional, formando, assim, sua personalidade por meio da aprendizagem, podendo haver mudanças comportamentais no aprender, no agir e no fazer. Os produtos da aprendizagem são agrupados em automatismos, em que predominam os elementos cognitivos, motores, afetivos e apreciativos (PINTO; TAVARES, 2010).

O enfrentamento dos problemas da aprendizagem é desafiador como destacam Capellini, *et. al.*, (2010, p. 5); “Entender os problemas de aprendizagem que afetam os escolares no processo de alfabetização não é tarefa fácil para profissionais da área da saúde e da educação”.

Os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender. Perguntamo-nos, enquanto docentes, porque algumas conseguem aprender e outras não, se a forma de ensinar é a mesma. Entretanto, certamente, não são os mesmos os vínculos entre professor e todos os alunos, porque cada criança tem um temperamento, comportamento, família, culturas diferentes (SAMPAIO, 2010, p. 33).

São vários os fatores que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem, e é preciso ter cuidado para distinguir o que são dificuldades de aprendizagem causadas por fatores diversos, como condição socioeconômica, cultural, emocional, entre outras, que são externos aos alunos, e o que seja fruto de alterações nas habilidades cognitivas. Devendo ser considerado, também, que para cada “dificuldade” é necessária uma intervenção diferenciada.

[...] ao se realizar a investigação sobre as possíveis causas dos problemas de aprendizagem nos escolares, deve-se ter o cuidado de diferenciar aqueles que apresentam dificuldade de origem social-socioeconômica-cultural e emocional daqueles que apresentam alterações nas habilidades cognitivo-linguísticas de origem genético-neurológica, como a dislexia do desenvolvimento e o distúrbio de aprendizagem (CAPELLINI, et. al., 2010, p. 09).

O modo como deverão ser tratadas as dificuldades precisa ser levado em consideração, o que pode estar provocando essa situação.

Os profissionais da saúde e da educação devem estar atentos e preparados para identificar os fatores desencadeantes e agravantes dos problemas de aprendizagem, uma vez que independentemente das manifestações, que são semelhantes, ou seja, dificuldades para ler, escrever, resolver cálculo matemático ou problemas aritméticos com enunciado, as causas são diversas e conseqüentemente as formas de intervenção no contexto clínico e educacional têm que ser distintas para um melhor desenvolvimento acadêmico dos escolares com algum tipo de dificuldade na aprendizagem escolar (CAPELLINI, et. al., 2010, p. 09).

Diversos estudos e pesquisas nas áreas de humanas e sociais visam a compreensão do que é a aprendizagem e suas características, objetivando responder a essas perguntas que resultam em conceitos e definições de aprendizagem, conforme as diversas teorias de aprendizagem que foram organizadas na base dos estudos de fatos investigados. Algumas teorias divergem quanto à natureza dos processos e dos mecanismos em jogo, entretanto, no intuito de oferecer uma ideia inicial do estudo da complexidade em conceituar, proporciona que mais investigações sobre os fatos da aprendizagem requeiram muitas pesquisas sobre o conceito (PORTO, 2009).

Outros autores advertem, ainda, que a aprendizagem possa sofrer a interferência de diferentes fatores, entre estes se encontram os fatores socioeconômicos, culturais, emocionais, educacionais, neurológicos e genéticos. Daí a importância de se integrar as áreas da educação e saúde, pois os problemas de aprendizagem podem estar relacionados a aspectos variados (CAPELLINI, et. al., 2010).

A etiologia das dificuldades de linguagem e aprendizagem é diversa e pode envolver fatores orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais (estrutura familiar relacional), ocorrendo,

na maioria das vezes, a inter-relação entre todos os fatores. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem também podem ocorrer em concomitância com outras condições desfavoráveis (retardo mental, distúrbio emocional, problemas sensório-motores) ou, ainda, ser acentuadas por influências externas, como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada (SCHIRMER, et. al., 2004, p. 97).

Quando se trata do desenvolvimento intelectual do indivíduo, é preciso compreender, que cada sujeito possui suas particularidades, e que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, com desempenho diferenciado, a qual depende e é influenciado por fatores distintos. As dificuldades escolares decorrentes ou não de disfunções neuropsicológicas, podem levar muitas crianças ao fracasso, ou, a evasão escolar. Alguns autores esclarecem que no processo de alfabetização, algumas crianças podem se sobressair melhores que outras, no que se refere ao esperado para idade e escolaridade. Percebe-se com isso, a necessidade de se investigar com cautela e minúcia as reais causas do fracasso escolar e de se compreender o que sejam dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem (CAPELLINI, et. al., 2010).

De acordo com Fonseca (1995), distúrbio e dificuldades de aprendizagem não podem ser tratados como sinônimos. A dificuldade de aprendizagem, mais geral, mais ampla, tem a ver com o sujeito que aprende, com os conteúdos, professor, métodos de ensino, o ambiente físico e social da escola. Já os distúrbios podem estar relacionados a um grupo de dificuldades mais específicas e pontuais, que podem ser mais difíceis de serem identificadas. O distúrbio pode estar relacionado a uma disfunção neurológica no Sistema Nervoso Central (SNC), que leva o sujeito ao insucesso no processo da aquisição da leitura, escrita e cálculo matemático.

As dificuldades de aprendizagem afetam um número significativo de crianças em nossa sociedade. São heterogêneas, leves, moderadas, graves, de curta ou longa duração e essas exigem avaliações e intervenções, além da teorização dos modelos do funcionamento cognitivo. De acordo com Dockrell; Mc Shane (2000), avaliações deverão ser realizadas, baseadas nos resultados, para que se possa desenvolver um programa de intervenção, isto é, levantar hipóteses sobre a base do problema.

A partir da divulgação das avaliações nacionais sobre o mau desempenho dos estudantes, muitas discussões têm sido feitas por diferentes áreas do conhecimento com o intuito de se buscar as possíveis causas do insucesso escolar. Em virtude dos fracassos escolares divulgados nas avaliações nacionais, as dificuldades de aprendizagem – grande problema de nosso sistema educacional –, vêm sendo amplamente estudadas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como medicina, fonoaudiologia, psicologia, sociologia e pedagogia. Esses estudos

estão interessados em compreender suas causas, métodos de avaliação e intervenção, além do impacto que ocasionam na aprendizagem. No processo de alfabetização, os anos iniciais de escolarização são cruciais e responsáveis pelas experiências de aquisição da leitura e da escrita, participando diretamente da formação da autoimagem do aprendiz. As contribuições feitas pela medicina, psicologia, fonoaudiologia, proporcionam perspectivas, que devem propiciar a experimentação de diversos processos de alfabetização no cotidiano escolar e no desenvolvimento da linguagem e escrita (BRITO, *et. al.*, 2010).

É possível compreender que, em decorrência dos diversos fatores que podem afetar o processo ensino-aprendizagem, é necessário, que a prática pedagógica seja adequada às reais condições do aluno. Sendo assim, quando se trata da aprendizagem da leitura e da escrita, vários fatores devem ser avaliados interdependentemente, para que, o processo de aprendizagem seja propício e ocorra o desenvolvimento amplo nos aspectos biológicos, cognitivos e sociais (PINHEIRO, *et. al.*, 2011).

Alguns autores afirmam que as dificuldades escolares podem estar relacionadas, também, à metodologia de alfabetização, e ao desconhecimento do sistema de escrita alfabético, o que pode direcionar para um tratamento equivocado da escrita. Outros autores, dentro da nossa realidade educacional, afirmam que, há um grande número de escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem e que não conseguem acompanhar as atividades de leitura e escrita em sala de aula, isso relacionado a fatores ligados à metodologia de alfabetização, como também do sistema de escrita alfabética do português. Portanto, acrescentam a importância de se apresentar um delineamento do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, propondo estratégias interventivas no contexto clínico e educacional (SAMPAIO, *et. al.*, 2011).

Muitos autores esclarecem que tratar de problemas de aprendizagem não é uma atividade muito simples, pois estas podem estar relacionadas a diferentes causas e apresentam naturezas complexas; e muitos autores atribuem nomes diferentes para sob aspectos que são sinônimas, dificultando, ainda mais, a compreensão da problemática em questão.

As dificuldades de aprendizagem são uma temática complexa, controversa e de abordagem pluri e interdisciplinar, que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema e, mais comumente, o termo distúrbio (CORREIA, 2007, p. 25-76; BACHA, FINOCCHIO e RIBEIRO, 2008, p. 14-24).

Para Zorzi (2003), é preciso construir um novo olhar quando se trata de dificuldades de aprendizagem, pois os problemas de aprendizagem poderiam estar relacionados a distúrbios, ou estarem relacionados aos problemas de ensino; seria um problema de aprendizagem ou um problema de ensino? As deficiências são do aprendiz ou do ensino? Tudo isso precisa ser investigado e pensado para melhor compreensão dessa deficitária questão escolar.

Lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita aproximou-me da escola e de uma série de problemas da educação, em um sentido mais amplo. Neste contexto, a visão clínica de distúrbios teve que ser estendida para tornar-se uma visão social e educacional, a fim de dar conta não somente de casos individuais, mas também para tentar compreender por que um número tão grande de crianças não consegue ter um acesso pleno a tal aprendizagem. O número de alunos em escolas privadas e, principalmente, em escolas públicas com “dificuldades” de aprendizagem da escrita tem sido tão grande que nos leva a um questionamento fundamental: seriam todas essas crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, configurando uma espécie de epidemia, ou estaria a maioria delas sofrendo as consequências de métodos e propostas que não estão dando conta de atingir seus objetivos? Ou, até mesmo, não estariam os problemas na definição dos objetivos? Em outras palavras, estamos frente às deficiências do aprendiz ou a deficiências do ensino? (ZORZI, 2003, p. 5).

Diante dos dados apresentados em avaliações diversas, é possível perceber um número significativo de crianças com problemas de aprendizagem, porém, estudos realizados evidenciam que muitos deles estão relacionados às propostas pedagógicas inadequadas.

Assim, seguindo o sentido diagnóstico e de tratamento dos problemas de aprendizagem, pode-se dizer que a primeira ação a ser realizada consta de uma caracterização da dificuldade apresentada pelo aluno, em que devem ser investigadas as causas. Vale dizer que esta dificuldade afeta sobre maneira a sequência de aprendizagem, incorrendo no baixo rendimento escolar, além de implicar em desmotivação dos alunos. Alguns dos fatores que colaboram para este quadro são: - falhas no sistema educacional: o método da escola não condiz com o tipo de raciocínio utilizado pelo aluno; ou os professores são inábeis; - quadros neurológicos ou psiquiátricos: neste caso, além da terapia comportamental, é aconselhável acompanhamento psiquiátrico; - condições emocionais: a criança pode não se sentir bem na escola por causa de algum professor, ou algum problema familiar está atrapalhando sua atenção à educação; - dificuldades de aprendizagem: a criança tem dificuldade em uma ou mais área do ensino, por exemplo, em raciocínio matemático ou aprendizado verbal (KAUARK; SILVA, 2008, p. 268).

Apesar de encontrarmos crianças com reais dificuldades de aprendizagem, felizmente, elas correspondem a uma minoria, e não aprendem por falta de propostas e condições educacionais apropriadas, situações as quais podem ser chamadas de “pseudo” distúrbios de aprendizagem, projetando no aprendiz as deficiências do processo metodológico. Afirma-se que muitas crianças, devido às dificuldades escolares, são apresentadas como “portadoras de deficiências” ou carentes culturalmente, quando, na verdade, o que compromete o aprendizado são as consequências de

políticas econômicas, sociais e educacionais desastrosas, que as impedem de ter acesso a certos bens culturais, bem como a real a falta de oportunidade para aprender (ZORZI, 2003).

Muitas dessas crianças chegam até nós como “portadoras de deficiências de aprendizagem” ou como “carençadas culturais”, que necessitam de “estimulação” de habilidades que são consideradas como “pré-requisitos”. Podemos afirmar que, em sua grande maioria, essas crianças, longe de apresentarem distúrbios de aprendizagem, ou de serem carentes culturais, estão sofrendo as consequências de políticas econômicas, sociais e educacionais que as impedem de ter acesso a certos bens culturais, dentre eles a escrita. Para nós, profissionais envolvidos com o desenvolvimento infantil e com a aprendizagem, é fundamental termos condições de diferenciar os reais distúrbios da aprendizagem, da falta de oportunidades para aprender (ZORZI, 2003, p.10).

Kramer (2001) evidência que é preciso considerar que, muitas vezes, o fracasso escolar está diretamente relacionado ao contexto de ensino, como por exemplo, à precária formação dos professores e à organização do trabalho escolar:

Já são nossos velhos conhecidos os entraves e as dificuldades existentes na escola e seus mecanismos de produção do fracasso. Desde a crítica da função da escola na sociedade de classes, passando pelo racionamento de suas possibilidades reais dado seu caráter contraditório e emancipatório, até a identificação das raízes e mecanismos desse fracasso na realidade brasileira, o fato é que conhecemos muito dos pontos de estrangulamento da ação escolar em geral e da prática pedagógica em particular. Dentre os fatores determinantes da baixa qualidade do ensino (e, portanto, de sua não democratização), há dois que interessam especialmente ao tema básico deste texto: a precária formação dos professores e a organização do trabalho escolar (KRAMER, 2001, p. 73).

Quando se trata de problemas de aprendizagem, é preciso considerar as diferenças individuais, ou seja, as experiências que cada indivíduo tem dentro do grupo à qual pertence, pois o histórico de vida da criança pode influenciar de forma significativa em seu processo de ensino-aprendizagem.

Um dos grandes problemas que podemos constatar, de forma ainda mais acentuada em termos de educação pública, é que as propostas escolares tendem a não levar em consideração as diferenças individuais, ou seja, não conseguem acreditar, pelo menos com facilidade, que aquilo que aqui estamos chamando de “história de vida de cada criança” deva ter um papel fundamental quando se pensa numa política de ensino (ZORZI, 2003, p. 20).

Diante dessa perspectiva, também é preciso ter em mente que não é na instituição de ensino que a criança tem o seu primeiro contato com o objeto da escrita. Na escola, é necessário levar em consideração sua bagagem cultural. A percepção da compreensão entre distúrbios de aprendizagem

e dificuldades de aprendizagem requer a busca por alternativas que minimizem as reais dificuldades escolares.

Weisz (2006) aborda que, a partir do momento em que um número maior de crianças começaram a ter acesso à educação, significativos números de alunos também começaram a apresentar fracasso. Com isso, compreendeu-se a necessidade de mudanças no ambiente escolar. Também um número significativo de pessoas, em vez de identificar onde estavam as dificuldades de ensino, passaram a procurar pelos responsáveis desse fracasso. Apontavam o aluno, por serem carentes, deficientes, a escola, por reproduzir as relações de poder, e o professor, por ser mal pago, incompetente.

Diante de tantas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, progressivamente, várias discussões foram realizadas e as possíveis soluções apresentadas. A base de um currículo comum, num dado momento foi apresentada como possível solução para os entraves da educação, mas, tal proposta desconsiderou apontar os responsáveis pelo fracasso.

2.1 Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

A aprendizagem na vida humana inicia-se desde o nascimento e se estende até o fim da vida. Alguns autores também já afirmam que a aprendizagem pode acontecer até mesmo na vida intra-uterina. A partir disso, é possível dizer, que a aprendizagem acontece durante todo o período de vida do indivíduo e que esta pode ser compreendida como conhecimentos e experiências adquiridas, porém, nem todos os reflexos são dependentes da aprendizagem e esta não só ocorre apenas das instituições de ensino.

Mudança neurológica ocorrida por meio de novas sinapses neuronais no sistema nervoso central (SNC) do ser humano. Processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio (ambiente), incorpora a informação oferecida por este, segundo suas necessidades e interesses, e a elabora por meio de sua estrutura psíquica, constituída pelo interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e do campo cognitivo, modificando sua conduta para aceitar novas propostas e, assim, realizar transformações inéditas no âmbito que a rodeia (DABAS, 2008, p. 22).

A partir dessa conceituação, podemos considerar que a aprendizagem é quando o sujeito, por meio da experimentação ou da observação, constrói um novo conhecimento, em que este pode ou não levar a mudanças de comportamento. As dificuldades de aprendizagem, porém, podem ser entendidas como extrínsecas do indivíduo, ou seja, externas a ele, sendo causada por diferentes fatores. Rebelo (1993), expõe que as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como

obstáculos e barreiras que o aluno pode encontrar durante o seu período de escolarização, quando os conteúdos curriculares são apresentados. O autor ainda defende que tais dificuldades podem ser passageiras ou duradouras e que, muitas vezes, têm como consequência o abandono do aluno a escola, baixo rendimento e atraso na aprendizagem, e, com isso, a necessidade de um atendimento especializado para esse público.

Leonardo, *et.al.*, (2014) entendem que é por meio da aprendizagem que o indivíduo se apropria do conhecimento acumulado historicamente. Esse conhecimento é adquirido por meio de sua experimentação do meio. Podemos dizer que, há algum tempo, perceptível essas experiências ocorriam mais pela participação conjunta, produtiva e cotidiana, mas é notável que com o passar do tempo, esta condição sofreu mudança. Por meio, do progresso técnico-científico, as experiências passaram a se dar através da educação escolar, hoje sendo essa a forma dominante de educação. Apesar dessa generalização e universalização por meio da educação escolar, as barreiras permanecem, e, assim, a exclusão, o que tem refletido em muitas discussões no intuito de se dar condição e garantia da inclusão, bem como educação para todos, garantindo o direito dos alunos do acesso à educação de qualidade. Porém, o que podemos, ainda, presenciar dentro das instituições de ensino é que o conhecimento veiculado não se dá como um instrumento de transformação e desenvolvimento dos indivíduos que estão na escola.

Temos convivido com um paradoxo em relação à educação escolar: por um lado, há uma reivindicação de expansão da educação par todos, com qualidade; por outro, há uma tendência de esvaziamento e desvalorização da instituição escola, expressa na falta de investimentos, no sucateamento das escolas, no surgimento de teorias e concepções de que a escola é apenas uma entre as muitas formas de educação, sem ser a única ou a principal. Todavia, em nossa compreensão, a escola atual, na maioria das vezes, não tem conseguido garantir esse desenvolvimento e isso vem ocorrendo por diversos fatores, entre os quais se destacam o aligeiramento e o esvaziamento dos conteúdos científicos. Além disso, a escola tem assumido, cada vez mais, tarefas periféricas, desviando-se da sua função social, que seria, prioritariamente, transmitir conteúdos científicos, sem conseguir que aquilo que está sendo transmitido seja apropriado (LEONARDO, *et.al.*, 2014, p. 13-14).

O termo dificuldade de aprendizagem está relacionado às problemáticas do contexto escolar que envolvem questões mais gerais tais como: inadequação da proposta pedagógica, problemas de ordem emocional e comportamental, as quais interferem, efetivamente, no aprendizado:

Sendo assim, o termo dificuldade estaria mais relacionado àquelas manifestações escolares decorrentes de uma situação problemática mais geral, como, por exemplo, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional. A criança se manifestaria, também, na escola, comportamentos sugestivos de alguma dificuldade, que não seria específica de conteúdos, como, por exemplo, questões comportamentais que afetam o desempenho acadêmico. Para o mesmo autor, o diagnóstico envolve a aplicação de testes que qualificam e quantificam as

habilidades cognitivo-linguísticas, além do desenvolvimento escolar da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, baseados em idade cronológica, idade mental e escolaridade (ZORZI, 2003, p. 120-134).

De acordo com Rocha (2004), o termo dificuldade de aprendizagem muitas vezes é tratado como distúrbio de aprendizagem. Tal tratamento pode ser considerado como um erro, pois as dificuldades podem estar relacionadas a causas diversas que são externas ao aluno, enquanto o distúrbio se caracteriza pela disfunção neurológica.

O termo distúrbio de aprendizagem normalmente é utilizado equivocadamente como sinônimo para dificuldade de aprendizagem; entretanto, cabe salientar que dificuldade é um termo mais global e abrangente com causas relacionadas ao modo como são ensinados os conteúdos, a metodologia utilizada pelo professor, aos métodos, ao ambiente físico e social da escola. Os distúrbios se referem a um grupo heterogêneo de dificuldades, mais difícil de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura ou no cálculo (ROCHA, 2004, p. 58-66).

Segundo a Classificação Internacional das Doenças Cid-10 (1992), p. 05, o termo “Transtorno” é usado por toda classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como: “doenças” ou “enfermidades”. Transtorno não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis, associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.

Sampaio (2009) define transtorno de aprendizagem como uma disfunção neuropsicológica, problema que impede o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento. Trata-se, pois, de um problema de maturação, sendo que a maturação exerce fator preponderante na formação da criança quanto à aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem consistem em uma variada gama de manifestações, como transtornos de audição, fala, leitura, escrita e matemática, sendo associados a distúrbios neurobiológicos que interferem com o processamento da informação cognitiva que causam, além das dificuldades acadêmicas (tanto fonológicas quanto ortográficas), dificuldades sociais e emocionais. Esses estudantes tendem a manifestar sentimentos de solidão, baixa autoestima, níveis elevados de raiva e agressividade, apresentar conflitos interpessoais, ansiedade, depressão, humor negativo, reduzido autocontrole e autossuficiência (CAPELLINI, et. al., 2007, p. 37-70).

Os distúrbios de aprendizagem são intrínsecos ao indivíduo, sendo causadas por alterações do Sistema Nervoso Central – SNC.

Distúrbio de aprendizagem é uma expressão genérica que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição,

fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente ocorrem devido à disfunção do SNC (CAPELLINI, et.al., 2010, p. 12).

Os transtornos de aprendizagem podem estar associados a diversos fatores em que há o comprometimento neurológico. Alguns sinais de riscos podem ser encontrados no próprio histórico familiar; os problemas ligados à fala, linguagem e leitura, dificuldade no processamento das palavras para compreensão do que foi lido, vocabulário inferior, dificuldade para lembrar letras e números, de direções, para organizar e planejar as atividades escolares, entre outras dificuldades (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 2008, ETCHEPAREBORDA, 2002, SCARBOROUGH, 1990 e SHAYWITZ, 2006).

Os distúrbios são reflexos de uma disfunção do Sistema Nervoso Central que pode comprometer, de modo significativo, o futuro social escolar dos sujeitos. Interferem no modo como os indivíduos processam, interpretam e expressam as informações recebidas. Podemos, assim, entender como uma desordem neurobiológica, o cérebro trabalha ou é estruturado de maneira diferente. Para Lourenceti, *et. al.*, (2011, p. 167); “Os distúrbios de aprendizagem representam um transtorno na organização funcional do sistema nervoso central, em geral de caráter leve, mas com consequências de considerável importância para o futuro social escolar, já que perturbam a conduta pedagógica esperada de acordo com sua inteligência normal”. Ainda segundo os autores: “Tal distúrbio afeta o modo com o qual os escolares com inteligência média ou acima da média recebem, processam ou expressam informações e que se mantêm por toda a vida, o transtorno de aprendizagem prejudica o desenvolvimento das habilidades básicas em leitura, escrita ou matemática”.

Crianças que, desde cedo, apresentam dificuldade em especial na linguagem oral, existe uma chance maior de comprometimento do seu aprendizado na leitura e na escrita. Diferente daquelas que apresentam o desenvolvimento normal da linguagem. “Assim, é possível considerar que a linguagem oral e linguagem escrita estão intrinsecamente relacionadas” (SALGADO e CAPELLINI, 2004, p. 179).

De acordo com Asha (2008) “é esperado que crianças com prejuízo de linguagem oral apresentem maior probabilidade de manifestar dificuldades de leitura e de escrita quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico de linguagem”.

Além dos fatores orgânicos que envolvem falhas em órgãos periféricos que podem levar a disfunções no sistema nervoso central, fatores ambientais, que refletem situações de privação de estímulos e modelos inadequados, também podem interferir significativamente no processo de

ensino-aprendizagem, como fatores emocionais, distúrbios de personalidade e comunicação (SPINELLI, 1983).

Para Reed (1994) “[...] no distúrbio ocorre o desvio do desenvolvimento, em que a criança apresenta uma assincronia na aquisição dos componentes da linguagem, ou déficits específicos em um aspecto linguístico e/ou a união de componentes com desenvolvimento normal e com atraso na aquisição”.

Conforme destaca Capellini e Conrado (2009), as crianças com transtornos de aprendizagem apresentam dificuldades no processamento da informação, ocasionando alterações na percepção fonológica e no acesso ao léxico mental. As dificuldades na percepção fonológica e a dificuldade de armazenar as informações poderão resultar em dificuldades de leitura.

A relação entre linguagem/aprendizagem e fluência foi destacada por Capellini e Conrado (2009) quando descreveram que crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar alterações em habilidades fonológicas e no acesso ao léxico mental decorrentes de modificações em diferentes níveis do processamento da informação e, portanto, a fluência também pode estar prejudicada (CAPELLINI; CONRADO, 2009, p. 183-193).

Para Vander Leij e Mordifi (2006), “as alterações de percepção fonológica e a baixa capacidade de armazenamento de informação na memória de trabalho podem ocasionar as dificuldades de leitura, tanto em sua fluência como na sua compreensão”.

Entender os problemas de aprendizagem é algo bastante complexo, por isso a importância de uma visão multidisciplinar, porém, por muito tempo questões de percepção e desenvolvimento motor se apresentavam como aspectos de grande importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Pesquisas hoje relacionadas às habilidades linguísticas tem ganhado destaque, em especial o estudo da consciência fonológica. Para Zorzi (2003) “A complexidade de fatores e causas que podem estar determinando os distúrbios da aprendizagem, incluindo aqueles relativos à aquisição da língua oral e escrita, exigem uma abordagem ou visão interdisciplinar”. Por um tempo, aspectos perceptivos e motores foram vistos como aspectos de suma importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita, porém, atualmente, além desses, outros aspectos têm sido considerados nas investigações das causas das dificuldades de leitura e de escrita, sendo uma, de grande destaque, a importância da consciência fonológica.

2.2 A Patologização da Educação

A questão que nos incomoda é: como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, podem acreditar e querer fazer todos acreditarem que 18 perguntas possam, de fato, identificar pessoas com uma doença neurológica, ou neuropsiquiátrica? (COLLARES, *et. al.*, 2013). O que se percebe no contexto atual da educação, é que, com certa frequência, constatamos um número significativo de diagnósticos de alunos que frequentam as séries de alfabetização, que são feitos a partir, principalmente, de queixa de professores. A intenção dessa pesquisa é compreender como são realizados estes diagnósticos, a partir de quais justificativas, e como são tratados os problemas de aprendizagem pela equipe escolar e família.

No âmbito escolar, nos deparamos, não raras vezes, com alunos que não correspondem ao esperado, em um sistema de ensino que representa uma sociedade excludente e desigual. E mesmo reconhecendo as dificuldades envolvidas nesse sistema de ensino, que conduzem a tais resultados, o que prevalecem são explicações para justificar as queixas escolares (problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos) predominantemente centradas no indivíduo. Esses aspectos nos remetem ao processo de psicologização (aspectos emocionais, justificando os problemas) e biologização (aspectos orgânicos, justificando os problemas) das queixas escolares. Assim, tudo ou qualquer aspecto dos alunos que não corresponda ao esperado é visto como sendo de ordem emocional e/ou orgânica, resultando em encaminhamentos para profissionais da saúde, como psicólogos e médicos. Dessa forma, a escola se isenta de qualquer responsabilidade na produção dessas queixas escolares (LEONARDO, *et.al.*, 2014, p. 17).

Entende-se, de início, que tal ação é uma tentativa de diminuir, ou, ao menos, amenizar os problemas de aprendizagem, que têm como consequência o fracasso escolar, porém, estes diagnósticos, muitas vezes, são realizados à luz de justificativas que giram em torno do próprio aluno, de seu processo de desenvolvimento, seu ambiente familiar, sua condição social, econômica, cultural, entre outros. Pouco é levado em conta o Projeto Político Pedagógico da escola, a metodologia usada pelo professor, assim como os recursos pedagógicos, as Políticas Públicas, com isso, contribuindo, ainda que de forma inconsciente, para a medicalização da educação.

No Brasil, uma das primeiras autoras a discutir a medicalização foi Cecília Donnangelo, socióloga, professora da Faculdade de Medicina da USP, que se dedicou a pesquisar as relações entre saúde e sociedade. Em sua tese de doutorado, ainda atual, decorridos mais de 30 anos, analisa as consequências desse projeto de medicalização da sociedade, iniciado há quase dois séculos; aponta as formas pelas quais ele se concretiza nos tempos atuais, destacando a extensão da prática médica como elemento primordial (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 43).

Conforme destacado por Meira (2012), “não se trata obviamente de crítica à medicação de doenças, nem negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme

contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos”.

Para Collares e Moysés (1994), a medicalização é um meio de biologizar a educação, atribuindo a condição de baixo rendimento escolar intrínseca ao aluno, desse modo, contribui para que questões não médicas sejam tratadas sobre essa perspectiva. É comum encontrar na prática de muitos educadores essa visão patologizante da educação quando se deparam com o baixo rendimento escolar.

Vivemos em uma sociedade permeada por problemas coletivos, sociais, em grande parte política e economicamente gerados e perpetuados e que historicamente geram as desigualdades de inserção social, de etnia, de gênero, que caracterizam as sociedades através dos tempos. Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e constituem – somos todos diferentes, em modos de ser, agir, reagir, pensar, afetar e ser afetado em modos de aprender (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 48).

Braslavsky (1962) buscou, em sua pesquisa, relacionar as dificuldades de leitura aos métodos de ensino aplicados que não eram satisfatórios, e demonstrou preocupação com os encaminhamentos médicos dos alunos. Não descartou as deficiências, porém considerou que, se não fosse aplicado um método de ensino adequado às necessidades dos discentes, estes poderiam apresentar esses “sintomas”, ainda que não tivesse deficiências patológicas.

Avançando na discussão do tema, está evidenciado que a questão da medicalização na perspectiva da saúde pública envolve, pelo menos, três dimensões.

A primeira dimensão é a econômica. Quando falo de medicalização, estou pressupondo que isso envolve, também, uso inadequado de recursos, desperdício de recursos. Desperdício, uso irracional de recursos, por excesso de prescrição, obsessão diagnóstica, medicina defensiva. Acrescenta-se também os gastos com marketing, com publicidade que estão embutidos no preço que chega ao consumidor. Evidentemente, esses gastos, que não são necessários à produção, estão colocados no preço final. A segunda é a dimensão médica. E por quê? Porque o processo de medicalização também impacta diretamente a formação e o exercício dos profissionais de saúde. E a terceira dimensão é política e social, pois podemos olhar a medicalização como um processo cultural de construção de uma consciência alienada de prescritores e pacientes. Para avançarmos nessa dimensão, é preciso analisar, de modo contextualizado, o conjunto de transições e transformações que hoje se operam em todo o mundo, em todos os sistemas de saúde e aprender (TEMPORÃO, 2013, p. 71-72 In COLLARES, MOYSÉS, RIBEIRO -Orgs.).

A patologização do fracasso escolar se encontra associada a diferentes aspectos como, por exemplo: a desnutrição infantil, carência cultural, disfunções neurológicas, distúrbios de aprendizagem, dislexia, entre outros. De acordo com Collares e Moysés (2013), em muitos

momentos essas patologias são mal definidas, pautadas em critérios vagos e imprecisos e com isso exime-se de responsabilidade familiar, dos professores, e, principalmente, das instituições de ensino ao serem depositadas nas crianças a incapacidade de aprender. Os professores, em vez de se tornarem agentes que contribuem para a amenização dos problemas de aprendizagem por meio de suas intervenções educacionais, passam a ser agentes que encaminham as crianças para os atendimentos de saúde especializados.

Quando provocada a pensar nas questões relacionadas à compreensão medicalizada dos problemas enfrentados nos cotidianos das escolas remeto-me, de imediato, aos diagnósticos de disritmia e dos discursos sobre a subnutrição das crianças que explicavam, há algumas décadas, os problemas do fracasso escolar. Apesar de sua relevância, os transtornos físicos não eram os únicos a receberem a “conta” dos problemas das escolas. A eles se uniam os diagnósticos psíquicos-sociais: famílias desestruturadas, lares desfeitos, desamor, ausência paterna, alcoolismo na família, eram alguns dos motes explicativos do fracasso escolar (OLIVEIRA, 2013, p. 79, In COLLARES, MOYSÉS, RIBEIRO - Orgs.).

Collares e Moysés (2013), em seus estudos, destacam que as instituições de ensino têm transformado questões sociais em questões orgânicas, assim como os profissionais de saúde também têm entendido as causas do não aprender dos alunos como fruto de fatores biológicos. Essa condição, muito discutida e interpretada muitas vezes como verdade por muitos especialistas, médicos e envolvidos na educação, apontam disfunções neurológicas como causa do baixo rendimento escolar. Para Moysés (2001), é preciso sair dessa condição e passar para uma reflexão crítica da realidade para compreender o processo de medicalização que transforma questões não médicas (social e política) em questões médicas. O que se percebe é uma epidemia de diagnósticos que se transforma em uma epidemia de tratamentos.

De maneira geral, a educação vem se esvaziando e empobrecendo cada vez mais, transmitindo conteúdos esvaziados de sentido, de forma mecanizada, com a finalidade apenas de cumprir os programas. A falta de sentido da educação escolar não se dá apenas com os alunos, mas afeta também os que trabalham com educação, que enfrentam dificuldades para lidar com alunos que não fazem atividades, não participam das aulas, apenas se fazem presentes fisicamente. Não há sentido para a educação e não se geram motivos para a aprendizagem. Esse quadro caótico vem sendo sentido por todos, alimentando as críticas e as queixas em relação à educação, aos alunos e professores. Dessa forma, o olhar de toda a comunidade se volta para esse quadro caótico, como se não houvesse saída para o mesmo, e busca achar culpados entre os alunos que se tornaram indisciplinados e violentos, entre as famílias desorganizadas e desestruturadas ou entre os professores mal formados, com a disseminação de uma queixa generalizada que, no entanto, não conduz a lugar algum, pois não se analisam os reais determinantes dessa situação (LEONARDO, *et.al.*, 2014, p. 23).

A patologização contribui muito para a reprodução das desigualdades sociais. Por isso, a necessidade de estudos mais críticos, que libertem dessa condição. Esse problema, também pode ser

compreendido como fruto de interesses financeiros, pois a indústria farmacêutica, com isso, tem ampliado e movimentado em grande escala sua economia. Assim como, dentro das instituições de ensino, ser desenvolvido um trabalho que vá ao encontro das reais condições e necessidades dos alunos que são os sujeitos mais importantes do processo educacional. Como aponta Facci (2004), neste sentido, o professor é o mediador fundamental nesse processo.

O ritmo alucinante das mudanças tecnológicas aliado a soluções e atitudes cada vez mais rápidas coloca os medicamentos que atuam especificamente sobre o indivíduo na linha de frente, leva a que se prefira um bom medicamento a um processo mais natural e longo. Terapias longas são preferidas em benefício da dupla Prozac/Lexotan ou, nas escolas, ações educativas desgastantes e longas destinadas a alunos problemáticos são substituídas por diagnósticos rápidos e medicamentos supostamente eficazes, desresponsabilizando professores e pais pelos resultados da educação/ensino que oferecem a filhos/alunos. É uma nova forma de culpabilização da vítima, que, por combater coisas fora do controle delas e a desresponsabilização do sistema legitimada: os transtornos e seus remédios (OLIVEIRA, 2013, p. 90, In COLLARES, MOYSÉS, RIBEIRO - Orgs.).

De acordo com Collares e Moysés (2013), já há algum tempo, a biologização da educação era feita por médicos. Atualmente, outros profissionais assumem esse papel, como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e outros. Com isso, o termo medicalização foi substituído por um mais abrangente – patologização, pois fugiu da prática médica.

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que o dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – “Eu faço o que posso, mas eles não aprendem”. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. A difusão acrítica e crescente de “patologias” que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, “patologias” maldefinidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos têm levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios” (COLLARES; MOISÉS, 1994, p. 25-31).

Nesse contexto, a criança vai se percebendo como incapaz, se sentindo incapaz e também vai adoecendo emocionalmente quando não está nos padrões normais de desenvolvimento e desempenho cognitivo. Busca-se por diagnóstico e pouco se faz a partir dele. Em muitos momentos esses diagnósticos são vistos como resultados sem nenhum fim, apenas para justificar o porquê dos alunos não aprenderem, e isentar os profissionais de responsabilidades.

O espaço escolar, nessa dinâmica passa a ser entendido como um espaço clínico e não educacional, pois pouco se faz para serem resolvidos os problemas de aprendizagem dos alunos e

logo os encaminham para os profissionais especializados, que acabam incorporando uma doença inexistente.

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares. Nessa perspectiva se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc. (MEIRA, 2012, p. 135-142).

A medicina aparece como a grande salvadora, não se pensa nas más condições das políticas públicas, no método de ensino aplicado, no professor que não apresenta uma didática que faça alcançar o conhecimento até os alunos. A família e a sociedade, como um todo, também aceitam essa condição, e não questiona nem os encaminhamentos, nem mesmo os diagnósticos. Assim, a medicina exerce sua função de normatizadora.

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí, surgem, como exemplos atuais, os distúrbios de comportamento, os distúrbios de aprendizagem, a doença do pânico e os diversos e crescentes transtornos. O que escapa as normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria...Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual. A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 13).

Essa visão de normatização por meio da medicina atribui às crianças de classes populares a responsabilidade por não apresentarem um desempenho satisfatório no processo educacional, com isso ocorrendo a medicalização da educação e, conseqüentemente, a patologização da educação. Nesse contexto, embora a escola se apresente para todos, ela contribui de maneira significativa para a exclusão, e, assim, não exerce sua função social de disseminação do saber.

Para Meira (2012), a medicalização da educação pode ser compreendida como um desdobramento do processo de patologização. Os problemas educacionais têm se apresentado como uma justificativa para se manter um número significativo de crianças excluídas. Embora elas fiquem por períodos relevantes dentro das instituições de ensino, elas não se apropriam de modo significativo dos conhecimentos transmitidos na escola. A partir disso, podemos entender que se fazem necessários grandes esforços intelectuais e críticos que desenvolvam novos olhares à

sociedade e à educação, para transformar a realidade caótica a qual, infelizmente, ainda temos convivemos

3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, SISTEMA DE AVALIAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Apresentamos aqui alguns aspectos que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem e, que comprometem a prática pedagógica, e, que, por consequência, a aprendizagem dos alunos. Dentre estes aspectos podemos destacar a formação pedagógica dos professores, os sistemas de avaliação e a própria organização do ensino.

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (MARIN; SAMPAIO, 2004, p. 1204).

Os aspectos acima citados, como as condições de formação de professores, as condições materiais do atendimento escolar, os sistemas de avaliação e a organização do ensino, quando realizados de forma precária, influenciam de forma significativa para o baixo rendimento escolar na alfabetização, comprometendo o aprendizado dos alunos, o que dificulta a incorporação de todos à cultura da escrita, pois a alfabetização não é uma tarefa muito simples, a alfabetização é ampla e envolve diferentes fatores, que podem interferir, diretamente, no processo de construção do conhecimento.

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, e o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002, p. 17).

Diante das discussões aqui apresentadas ao longo deste trabalho, o que se percebe é que estamos diante de uma instituição escolar que foi excludente no passado e que ainda continua com essa ação inconsequente nos dias atuais, pois se exclui pobre, negros, índios, enfim, todos aqueles que pertencem a classes sociais desprivilegiadas, que sofrem com uma sociedade que, além de capitalista, busca por padrões de aparente normalidade. Sabemos que crianças de classes sociais privilegiadas têm maiores possibilidades de acesso aos bens culturais, diferentemente das classes socioeconomicamente desprivilegiado que não possuem muitos recursos, e que geralmente seus pais

não são leitores e escritores ativos. A escola, em muitos momentos, não atende a esses alunos desprovidos desses recursos e acaba perdendo seu ideal social e libertador.

Democratizar a leitura e a escrita na escola não é adotar métodos inovadores por eles serem moda e estarem na moda. Essa prática não adianta. As mudanças não virão. Precisa-se assumir posturas inovadoras em todos os sentidos. Conhecê-las e vivenciá-las em seus vícios e em suas virtudes. A prática só terá sentido para o aluno se ele perceber que o tem para o professor. Se o professor não acreditar nas mudanças e nas transformações que uma nova postura pode contemplar à humanidade, tão pouco seus alunos crerão. Tudo começa pelo professor, através da conscientização, passando para a prática e, em seguida, para a democratização da escola em seu próprio ambiente e fora dele (LIMA; FERREIRA, 2010, p. 7).

A escola deve se apresentar como um ambiente onde as práticas de escritas permeiam significativamente, e que estas façam sentido aos alunos no exercício das práticas sociais. Mas, o que se percebe ainda são práticas educativas tradicionais que tentam moldar os alunos. Sabemos que ensinamentos e aprendizagens precisam fazer sentido, dando a oportunidade de se aprender de diversas formas e com significações efetivas.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (LERNER, 2002, p. 18).

Entendemos, com isso, que as práticas de leitura e de escrita devam ser realizadas não com seu propósito básico escolar, mas, sim, com o propósito de formar bons leitores e escritores para além da escola, aproximando-os das práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a inserção na cultura escrita. Desse modo, a versão escolar da escrita deve fazer sentido e estar mais próxima da versão social. E toda equipe escolar deve se esforçar para que todos os alunos superem as dificuldades no processo de alfabetização, garantindo o suporte necessário para que ocorram avanços em sua aprendizagem.

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas (LERNER, 2002, p. 21).

O ambiente escolar exerce papel importantíssimo no desenvolvimento da linguagem infantil, e esse tem de ser um ambiente propício para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O resultado das interações nos diferentes espaços da qual a criança faz parte, e inclusive no espaço escolar, poderá se apresentar como um ambiente encorajador para a construção de novas aprendizagens e para o desenvolvimento da linguagem.

Para Von Tetzchner (2005), torna-se importante, para melhor compreender o espaço escolar e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem infantil, que o desenvolvimento dessa habilidade se dê por meio das interações biológicas com as experiências dos indivíduos e do meio em que convive. Para o desenvolvimento da linguagem, diversos recursos devem estar disponibilizados, e os professores têm de estar atentos, inclusive quando há atraso no desenvolvimento da fala dos alunos, incluindo-os ainda bem pequenos, pois o atraso na fala pode indiciar o comprometimento de outras áreas. Judith Hohnston (2010) destaca que estudos importantes têm evidenciado que crianças com distúrbios específicos de linguagem apresentados já aos 4 anos de idade, apresentam riscos significativos, para que, no futuro, apresentem problemas de saúde mental que podem se estender para a vida adulta, e levá-lo ao fracasso escolar.

Emerick e Haynes (1986) “[...] apontam como pré-requisitos para o desenvolvimento normal o trato vocal, a maturação neuromotora, o sistema auditivo, a capacidade intelectual, o desenvolvimento cognitivo, a saúde emocional e física adequadas, além de um ambiente instigante e encorajador”. O professor, neste processo de construção e desenvolvimento das habilidades dos alunos, apresenta grande relevância não só pelo conhecimento que apresenta, mas também pelo seu comportamento, apresentando-se como um sujeito que influencia de maneira direta a aquisição da aprendizagem. Como são vários fatores que podem interferir de modo negativo para a construção da alfabetização, é importante, que o professor olhe com muita atenção para o aluno como um todo, pois, há reflexões frutíferas de que fatores diversos influenciam no processo de ensino-aprendizagem. E este se apresenta como de grande importância para com esse olhar ao aluno. A partir da percepção do professor, poderão ser feitos os encaminhamentos caso o aluno apresente dificuldades de aprendizagem.

Joaquim (2005) destaca a importância do papel do professor para a promoção e o desenvolvimento de vários aspectos das crianças, entre eles o desenvolvimento da linguagem e da interação social. O autor também evidencia “[...] não é apenas o comportamento do professor que influencia seus alunos, mas os comportamentos e as características pessoais apresentadas por eles também influenciam a forma pela qual o professor responderá”. É na escola em especial que as

dificuldades, como as alterações de linguagem, são percebidas, pois, é neste espaço que é exigido do aluno maiores habilidades. Ainda de acordo com Joaquim (2005), quando a linguagem é prejudicada, vários outros aspectos poderão ser comprometidos também. “Contudo, as alterações da linguagem infantil na maioria das vezes são mais claramente percebidas apenas quando a criança ingressa no ambiente escolar, quando há um aumento nas demandas de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais”.

O desenvolvimento da fala e da linguagem são elementos essenciais para o desenvolvimento das diversas habilidades das crianças, bem como para seu desenvolvimento global.

A linguagem ocupa uma posição central, quando se observa como a escola e todos os seus agentes sociais agem para promover aos alunos acesso aos conteúdos culturais, desenvolvendo-se como pessoas independentes, críticas, com uma boa autoestima, capazes de autocontrole e planejamento e com habilidades sociais para estabelecer interações afetivas com os outros (VALMASEDA, 2004, 72-89).

De acordo com Nelson, et.al., (2006, p. 298-319) “[...] o desenvolvimento da fala e da linguagem são considerados indicadores úteis do desenvolvimento global de uma criança, sendo relacionados ao bom desempenho escolar”.

Daí a importância, também, de uma equipe pedagógica multidisciplinar para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, além de um ambiente favorável para o desenvolvimento de diversas habilidades, partindo de um trabalho colaborativo. Misquiatti; Brito (2010, p. 134-139); “Assim, fica evidente a importância da assessoria à escola, para que esse local também seja um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais da criança, sendo imprescindível uma atuação interdisciplinar e colaborativa”.

A equipe pedagógica tem de promover a atuação efetiva na promoção da aprendizagem do aluno, e tem de estar atenta aos entraves que comprometem o desempenho positivo dos discentes, e acompanhando-os individualmente, assim como poder contar com a ajuda da família. Eles não atuarão como especialista, mas, sim, como um colaborador da aprendizagem.

Para Valmaseda (2004), as intervenções individuais com as crianças devem ser conciliadas com o ambiente familiar em que ela convive, já que é neste ambiente que ela passa seu maior tempo e se encontra com seus interlocutores mais significativos. Não podemos entender os pais, os professores como terapeutas, mas aproveitar esses ambientes de convívio natural para o fortalecimento da aprendizagem que se dá nas intervenções. O que se percebe é um despreparo dos responsáveis em lidar com sujeitos que aprendem de maneira diferente. Os docentes não estão preparados a partir de sua formação e não têm muita oportunidade de atualizações para poderem

lidar com as adversidades. Entende-se como extremamente necessário proporcionar formação de qualidade a esses profissionais.

A equipe escolar, especialmente os professores, carecem de oportunidades para atualizações profissionais e estratégias de manejo da sala de aula inclusiva. É esperado que, quando os professores têm que se distanciar muito de suas práticas e abordagens tradicionais, sintam-se inseguros e reajam negativamente. Contudo, se proporcionado o suporte adequado a esses profissionais, muitos serão os seus ganhos, com resultados visíveis na aprendizagem das crianças (MISQUIATTI ; BRITO, 2011, p. 22).

Torna-se necessário proporcionar aos professores condições de atualização profissional para poderem atuar junto ao público diverso que se deparam em sua prática pedagógica.

No que se refere à escrita, para aprendê-la, a criança necessitará viver em uma sociedade letrada ou, mais especificamente, fazer parte de algum segmento da sociedade que tenha acesso ao letramento. O analfabetismo nada mais é do que a falta de oportunidades que as pessoas têm para aprender a ler e a escrever numa sociedade letrada. Não utilizamos o termo analfabeto para nos referirmos a sociedades que não têm escrita: falamos em sociedades oralizadas, que não possuem sistemas de representação escrita. O analfabetismo significa, na realidade, a negação de um dos principais bens culturais que uma sociedade pode ter, negação essa que pode atingir a alguns ou muitos de seus membros (ZORZI, 2003, p. 11).

Para a aquisição da leitura e da escrita é importante que este sistema de representação da língua faça parte da rotina diária do aluno, e que este conhecimento faça sentido para ele, podendo colocá-lo em prática.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, 2002, p. 17).

É preciso fazer da escola um espaço em que o aluno tem a oportunidade de construir seus conhecimentos de modo que estes sejam realmente significativos para ele. O ambiente escolar tem de ser um espaço em que o aluno tenha a oportunidade de se tornar um leitor de excelência, que, diante um texto, ele possa tirar as informações necessárias de que ele precisa, que ele possa se confrontar com estas informações apontando sua veracidade ou não, que, por meio do conhecimento, o aluno possa, também, ser um produtor de textos, onde nesta atividade possa apresentar suas ideias de forma clara, crítica, reflexiva ou apenas com a finalidade de entreter.

3.1 Formação de professores

Embora tenha crescido o número de professores com formação superior, devido à exigência da LDB 9394/96², ainda há uma quantidade significativa de professores que não possuem a formação necessária para a sua atuação. Da mesma forma, sua formação não o prepara para lidar com essa diversidade, bem como não tem oportunidade de formação em serviço, transformando sua prática pedagógica em um exercício que compromete a aprendizagem dos alunos.

[...] ainda assim, a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica. Porém, antes de analisar as diversas concepções e estratégias adotadas na formação de professores em serviço, é preciso investigar outro fator igualmente determinante da baixa qualidade do ensino – a organização do trabalho da escola (KRAMER, 2001, p. 74).

Muitas vezes, o que se percebe dentro das instituições de ensino é que os profissionais da educação não possuem o conhecimento necessário para aquilo que irão ensinar.

A atomização do trabalho pedagógico inibe as forças intelectuais do professor, já que a produção intelectual, o conhecimento, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora; a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade; a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras, transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo; a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida. Quando o sistema exige mudanças de concepções, de metodologias – e isso ocorre, quase sempre, a cada mudança de governo – do educador exige-se a mudança de sua prática pedagógica e o cumprimento da nova ordem estabelecida (FRANCIOLI, 2005, p. 48).

² LDB 9.394 que sofreu alterações pela Lei 12.796, 04.04.2013 – “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”.

Vê-se, com essas dificuldades, a importância de se investir mais em programas consistentes que auxiliem a prática pedagógica do professor, e que, por consequência, contribua para o bom desempenho dos alunos, compreendendo-os como um ser histórico, que pertence a uma determinada classe social, que possui uma cultura, entre outros. O que se percebe muito no meio educacional é uma falácia de pareceres que pouco contribuem para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Levando em conta tanto os problemas existentes no contexto escolar quanto as dificuldades decorrentes das diversas estratégias comuns à formação em serviço, cabe propor alternativas capazes de superá-las, em direção a uma prática que entenda o aluno como um ser político, histórico, pertencente a uma classe, com uma cultura, uma etnia e um gênero. Uma diretriz básica seria – na formação de professores em serviço possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta essa atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos. Considerando as dificuldades reais com as quais o professor se depara no momento em que assume a regência da turma, percebe-se a falácia dessa suposição. Não sendo o conhecimento estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das ideias. Isso só será possível por meio da reavaliação crítica conjunta do trabalho dos professores e dos profissionais da escola, não no sentido prescritivo, mas no de propiciar uma atitude reflexiva por intermédio do intercâmbio constante de conhecimentos de ideias (KRAMER, 2001, p. 82).

Entendemos, por meio dessas reflexões, que é preciso pensar em uma escola mais dinâmica, que dialogue com a realidade social e que saiba lidar com seus problemas.

Se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento que pensa sobre o pensamento que acompanha a ação. Aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria de contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolverem problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo (FRANCIOLI, 2010, p. 150).

Entre muitos aspectos que devem ser pensados sobre a educação, é preciso, também, investir numa educação de qualidade, que integre as quatro áreas do conhecimento, que desenvolvam os conhecimentos científicos e culturais dos alunos e com métodos de ensino adequados para que todos atinjam o conhecimento esperado, bem como abordar a realidade concreta do aluno.

Se o papel fundamental da escola é possibilitar ao aluno o acesso ao saber produzido por todos, não se pode desprezar a importância dos conteúdos das quatro áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais). Mas é preciso que sejam considerados também os conteúdos da realidade concreta desse aluno, ou seja, seu saber imediato. Dessa forma, há que se discutir e analisar o próprio caráter da produção dos conhecimentos, seus paradigmas básicos, sua articulação (entre as quatro áreas do conhecimento e entre conhecimentos científicos e culturais dos alunos) e, simultaneamente, os métodos adotados para garantir sua aquisição e construção por todos (KRAMER, 2001, p. 87).

É preciso pensar na reorganização do trabalho educativo. Numa pedagogia crítica que se rebele contra as pedagogias tradicionais. Se falamos de ensino, é preciso pensar que quem ensina tem de estar bem preparado e ter domínio do que vai ensinar, o professor alfabetizador tem de ser um conhecedor das particularidades da língua; “o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização [...]” (SAVIANI, 2005, p. 77).

De acordo com Tedesco (2010), temos de pensar numa escola com um novo paradigma, numa escola justa, com professores comprometidos e que estejam preparados para isso, uma escola que se faça justiça social, que inclui e qualifica, que respeita e trabalha com a heterogeneidade, levando a aprendizagens significativas, que educa para a vida e para o exercício das práticas sociais. Para isso, o professor tem de estar bem preparado para atender as expectativas dos alunos, tanto as escolares, quanto em relação às necessidades sociais.

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Sem mudanças significativas de como pensar a escola e exercer as práticas pedagógicas pensando nas particularidades dos indivíduos, é possível que se fade ao fracasso. Com isso, os professores poderão não se apresentar como agentes proporcionadores de mudança, que é o objetivo principal da educação.

A partir de um enfoque mais crítico e do fracasso das propostas educacionais implementadas pelo Estado, passamos a encarar a escola como instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, afundando na nossa desesperança de que por meio da educação nada poderia ser transformado, mas apenas conservado. O pensamento pedagógico abateu-se sobre os educadores, esvaziando o nosso papel enquanto agentes de mudança, destinando-nos ao imobilismo, à perplexidade (KRAMER, 2001, p. 96).

Se a escola não se voltar para um enfoque mais crítico na formação do aluno repensando suas propostas pedagógicas, ela se tornará um instrumento de reprodução do fracasso escolar. Desse modo, podemos entender a escola apenas como um ambiente que favorece o acesso, mas que não dá a garantia de permanência e qualidade, tão abordada nas políticas públicas educacionais.

Sabendo da importância de se estar bem alfabetizado, é importante oferecer um aprendizado suficiente para que a criança possa usar com propriedade as estratégias de leitura e escrita em suas práticas sociais. Percebemos que existem propostas de mudanças e inovações que buscam pelo aprimoramento da prática pedagógica, mas também é perceptível os receios quanto a essas mudanças. As práticas antigas dão a sensação de segurança, enquanto as atuais provocam sentimentos de insegurança e instabilidade.

São recentes as mudanças e inovações que buscam o aprimoramento e a eficácia do sistema educativo e, sendo novas, causam impacto por baterem de frente com os velhos pilares que alicerçam a nossa rede educacional. Não é de se estranhar essa resistência, afinal as novas práticas são desconhecidas e consideradas inseguras, instáveis; em contra partida, as velhas práticas docentes são conhecidíssimas de todos e consideradas como um meio seguro de se garantir o processo ensino-aprendizagem. Em educação, costuma-se seguir o adágio popular, “melhor um pássaro na mão do que dois voando”, que não crê que arriscar é preciso e, mais que preciso, é um dos sentidos necessários para se construir a alegria e buscar a “salvação” (LIMA: FERREIRA, 2010, p. 2).

É preciso, sim, pensar em mudanças na prática educativa, buscar soluções para os problemas que temos enfrentado e que tem comprometido a vida escolar e social de tantos sujeitos. Para tanto, um dos aspectos de grande importância, que merece nossa atenção, é a formação e a prática do professor. É preciso repensar as estruturas e dinâmicas da formação dos professores, e, também, a importância do papel de seus formadores. Os responsáveis pela formação inicial dos professores têm de assumir responsabilidades e compromissos para com essa formação, pois, muitas vezes esta formação tem comprometido as questões éticas, de respeito e de valores morais na sociedade. O poder público tem de olhar com mais atenção para a formação de professores da Educação Básica, pois é possível perceber, entre muitos aspectos falhos dessa formação, especialmente um currículo que vem enrijecido há décadas, é preciso pensar numa formação de alto nível cultural e científico.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Práticas educacionais são processos da maior

importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e, assim, precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes; conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor (GATTI, 2013, p. 54).

A formação dos professores não pode ser descuidada, tem de ser uma formação de alto nível, pois o que foi discutido por estudiosos, até aqui, é que, há décadas, esta não oferece uma formação integrada e sim é superficial dentro dos aspectos culturais e científicos. O currículo apresenta-se fragmentado, desarticulado. O que se percebe é que o currículo proposto não favorece a prática reflexiva e não proporciona a integração teoria-prática, desconsidera as experiências dos alunos e os planos de estágios ainda não estão bem articulados com a prática pedagógica, e as avaliações institucionais e externas apresentam-se frágeis.

Será democrática a escola que possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos escolares. Ou seja, se uma criança se matricula na escola, ela tem o objetivo de conseguir aprender conteúdos que desconhece; ela pretende elevar o seu patamar de compreensão da realidade. Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverão meios efetivos pelos quais os educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados (LUCKESI, 2008, p. 65).

“Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessário” (GATTI, 2013, p. 64). Percebemos que, embora existam tentativas de mudanças, ainda não temos a solução para a formação inicial dos professores.

Trataremos, na sequência, das práticas avaliativas, que também já passaram por algumas mudanças visando atender com mais propriedade as propostas pedagógicas que se estabeleciam em determinados períodos.

3.2 As práticas avaliativas

Trataremos, aqui, das práticas de avaliação da aprendizagem. Sabemos que esta tem sido objeto de muitos estudos e que existem enfoques variados, como o da tecnologia, sociologia, filosofia e política. O processo de avaliação tem ganhado bastante evidência e a prática educativa

escolar, muitas vezes, tem sido vista e direcionada como a “pedagogia de exame” (LUCKESI, 2008).

Atualmente, estão em vigor algumas avaliações da Educação Básica, como exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), que tem como proposta apresentar o diagnóstico do desempenho dos alunos, buscando novos caminhos que objetivam aprimorar o Sistema Educacional: O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica(ANEB); Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar(ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA). Em muitos momentos da história da educação, a condição de ser considerado alfabetizado foi avaliada sobre diferentes aspectos do conhecer da leitura e da escrita. Mas Ferraro(2002) apontou um novo olhar;

[...] tornou mais preciso e menos arbitrário o critério de avaliação de níveis de letramento em função de grau de instrução, não só propondo três níveis de letramento, correspondentes a três cortes na escala de anos de escolaridade, mas também caracterizando cada um desses três níveis de letramento. Assim, aos indivíduos com um a três anos de escolaridade, é atribuído o *nível 1 de letramento*, descrito como a “ultrapassagem do analfabetismo” pela aquisição do “mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento”; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade, é atribuído o *nível 2 de letramento*, em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais anos de escolaridade, é atribuído o *nível 3 de letramento*, em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como definida constitucionalmente (FERRARO, 2002, p. 21-47).

Com isso, o sistema de avaliação do rendimento escolar foi se ampliando e tomando novos formatos, como exemplo, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”); estaduais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); e ainda gerou a participação do Brasil em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes(Pisa). Essas avaliações têm dado destaque especialmente para o desenvolvimento de leitura e de escrita dos alunos quanto às habilidades de letramento nos diferentes níveis de ensino.

De acordo com Luckesi (2008, p. 20) “o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames. O próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Aparentemente -só aparentemente - importa-lhes os resultados gerais: as notas, os quadros gerais de nota, as curvas estatísticas”. As provas são realizadas conforme os interesses do sistema.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2008, p. 42).

Trataremos, aqui, em especial, das avaliações que acontecem em sala de aula, pois espera-se que estas orientem o trabalho do professor e contribua para a melhoria do processo ensino-aprendizado. “A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças” (RCNEI, 1998, p. 157).

A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. É aconselhável que se faça um levantamento inicial para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem sobre a escrita, a leitura e a linguagem oral, sobre suas diferenças individuais, sobre suas possibilidades de aprendizagem e para que, com isso, se possa planejar a prática, selecionar conteúdos e materiais, propor atividades e definir objetivos com uma melhor adequação didática. As situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que as crianças falam, leem e escrevem para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças (RCNEI, 1998, p. 157).

O que vemos nas práticas avaliativas que acontecem em sala de aula, é que se pensa apenas nos resultados obtidos. Os alunos, durante o ano letivo, ficam atentos as médias obtidas, o que importa são as notas e não o percurso do processo ensino-aprendizado. Os pais também pensam nas notas como promoção e o próprio estabelecimento de ensino centra-se nos resultados obtidos por meio dos exames. As avaliações acontecem conforme o interesse do professor e do sistema de ensino, nem sempre se pensa no que foi ensinado e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Podemos entender esta como uma maneira excludente de se compreender o processo ensino-aprendizado, pois as avaliações em muitos momentos expressam números e não as aprendizagens bem ou mal sucedidas (LUCKESI, 2008).

Professores, equipe gestora, pais e alunos, desse modo, interpretam a avaliação para se visualizar os resultados obtidos de maneira quantitativa, o que se conseguiu atingir cada aluno. “Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que

o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objetivo da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos” (ZABALA, 2010, p. 195).

A pedagogia do exame a qual vivem muitas práticas pedagógicas atuais apresenta várias consequências:

[...] pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 25).

Vemos aí uma concepção tradicional de ensino que conspira para uma função seletiva dos alunos, que visualiza um discente que tem condições para continuar seus estudos e ir para a universidade. “Desta forma se dá prioridade a uma clara função sancionadora: qualificar e sancionar desde pequenos aqueles que podem triunfar nesta carreira até a universidade” (ZABALA, 2010, p. 197).

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Essa prática classificatória da avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino. E essa questão da prática classificatória da avaliação torna-se mais grave quando entendemos que um aluno pode ser aprovado ou reprovado por um contrabando entre qualidade e quantidade (LUCKESI, 2008, p. 77-78).

A prática classificatória da avaliação parte de uma visão tradicional e uniformizadora do ensino, em que as diferenças e particularidades dos alunos não são consideradas e nem vistas como uma forma de se repensar as práticas de ensino e atender as necessidades individuais. “A uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem se deve adaptar às diferenças dos alunos” (ZABALA, 2010, p. 198).

Sob uma perspectiva uniformizadora e seletiva, o que interessa são determinados resultados em conformidade com certos níveis predeterminados. Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais. Aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras – os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos (ZABALA, 2010, p. 199).

Não é possível se pensar em uma educação uniformizadora e seletiva quando se pensa numa educação para todos. Para tanto, precisamos pensar numa educação que propicie o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos, para que estes possam fazer seus usos em práticas sociais.

É preciso, portanto, criar situação que propiciem o desenvolvimento das capacidades de falar, escutar, ler e escrever de acordo com os diferentes usos dos contextos. Por exemplo, proporcionar aos alunos as oportunidades de participar adequadamente de conversas formais ou informais; de visitar lugares públicos portando-se segundo as regras sociais desses espaços coletivos; de ler e de escrever para poder se relacionar melhor com o mundo que os cerca. Essas ações que possibilitam a apropriação do saber letrado e a inserção no mundo de maneira mais eficiente (SILVA, 2013, p. 58).

Quando se pensa na formação integral do aluno, deve-se pensar em novos sentidos para a avaliação. A avaliação passa a não ser mais voltada exclusivamente para os resultados obtidos e pensa-se na avaliação do processo ensino-aprendizagem como um todo, no aluno e na equipe que faz parte do processo. Se torna também importante, após a avaliação formativa, o professor fazer a devolutiva do processo de aprendizagem do aluno, mostrando a eles suas dificuldades e conquistas, bem como sendo um ponto de partida para a reorganização de sua própria prática pedagógica.

Optar por um modelo de educação integral, que tenha como principal objetivo ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades, obriga a modificar muitos dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. No âmbito da avaliação e da comunicação dos resultados, não devemos perder de vista que os professores têm acesso, graças a seu conhecimento profissional, a aspectos da personalidade dos alunos que temos que considerar estritamente íntimos. Este conhecimento tem que ser utilizado unicamente para contribuir para o progresso tanto do aluno como do professor: aos professores, para que possam adaptar o ensino às necessidades do aluno e para que valorizem seu esforço; ao do aluno, para que se conscientize de sua situação e analise seus progressos, seus retrocessos e seu envolvimento pessoal (ZABALA, 2010, p. 219).

Dessa forma, reconhece-se que é necessário que se construam caminhos bem-sucedidos para o aprendizado das crianças, pois um indivíduo bem alfabetizado terá melhores condições de participar ativamente e significativamente na sociedade em que vive, podendo atuar ainda quando criança e adulto, como um verdadeiro cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres.

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê a avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não

serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade pela domesticação dos educandos (LUCKESI, 2008, p. 43).

É perceptível que muito se fala em mudança no Sistema Educacional, porém nota-se que pouco tem sido feito, inclusive em se tratando de estudos na busca por soluções mais imediatas para mitigar o fracasso escolar no que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita.

Sabemos que a escola vem reproduzindo um sistema excludente em seu sistema didático desde a sua fundação primeira até os dias atuais. Excluem-se negros, índios, mulatos, até mesmo brancos, todos pobres, pertencentes a uma classe desprivilegiada que sofre na pele as atrocidades de uma sociedade capitalista pautada no sistema de domínio daqueles que detém o poder econômico sobre o restante da população. Sabemos também que a leitura e a escrita são práticas sociais “aristocráticas”. Crianças das classes média e alta, por exemplo, têm acesso a possibilidades e a recursos que as crianças de classe baixa não possuem: livros, jornais, internet, pais de grau escolar elevado e praticantes de leitura e escrita em seu dia-a-dia, o que influencia o interesse dos seus respectivos filhos. É neste ponto que a escola deveria assumir um papel social que visa à inclusão de todos os seus alunos, ricos ou pobres, brancos ou negros, na sociedade e no mundo. Ela deveria se sensibilizar e se responsabilizar pela democratização das práticas aristocráticas. Ler e escrever são, pois, um direito de todos e é dever da escola possibilitar a realização deste processo aos seus alunos. É desumano a escola não viabilizar aos seus alunos, em seu ambiente, o acesso a saberes e práticas que dignifiquem a vida do ser humano enquanto cidadão pensante e agente da sua própria história. Tudo o que gera preconceitos fora da escola não deve e não pode jamais gerar dentro dela. É nela que devem ser desfeitos esses preconceitos. A escola é o espaço de incluir os excluídos pela sociedade e pelo mundo; é o espaço de gerar sonhos e colaborar para a realização deles (LIMA; FERREIRA, 2010, p. 5).

Os profissionais da educação, dentro de um contexto social, que está em constante transformação, e que, por consequência, também apresenta a tecnologia como recurso para diferenciadas formas de comunicação, neste cenário, os educadores envolvidos no processo de alfabetização, devem repensar sobre suas práticas pedagógicas, pois, estas precisam dialogar com a nova realidade escolar que está aí, bem como considerar o avanço da tecnologia. A escola precisa estar preparada tanto para o enfrentamento dessa diversidade, como também ter respeito por ela.

4 UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM PARANAÍBA-MS

Neste capítulo apresentamos o estudo proposto por este trabalho sobre as dificuldades de aprendizagem/distúrbios de aprendizagem na alfabetização no Município de Paranaíba-MS. Tratamos da escolha do Município de Paranaíba MS, dos sujeitos da pesquisa, e também do processo de localização e escolha dos sujeitos, as dificuldades encontradas para a efetivação da pesquisa, os dados coletados e a situação educacional do Município quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I.

A escolha pelo Município de Paranaíba-MS se deve ao fato do programa de mestrado se situar nesta mesma cidade e acreditarmos que este estudo pode contribuir para desvelar o modo como são tratadas as dificuldades de aprendizagem na etapa de ensino que compreende a alfabetização. Desse modo, foi despertado o desejo de se entender o que realmente acontece dentro das Instituições Municipais de Ensino, e, em especial, nas salas de alfabetização do 3º Ano do Ensino Fundamental I, bem como essa questão das dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem vêm sendo tratadas no espaço escolar, além da análise do modo como vem ocorrendo a solicitação dos diagnósticos.

A partir da escolha do Município, começamos a pensar no público alvo de nossa pesquisa e, após algumas discussões, optamos por desenvolver o trabalho em escolas que apresentavam perfis bem distintos. Então, escolhemos uma escola mais centralizada, uma escola de periferia e uma escola que atende alunos da Zona Rural.

Para a escolha dos sujeitos tivemos algumas dificuldades. Em relação aos professores, por exemplo, a proposta era trabalhar apenas com os professores que atuavam no 3ª ano do Ensino Fundamental I, momento em que a alfabetização deveria acontecer de forma satisfatória, e, muitos deles, neste ano letivo de 2017 já não estavam mais lotados nas Instituições que trabalharam em 2016, e, outros, ainda, que não eram concursados não faziam mais parte nem da equipe e nem estavam mais na Rede Municipal de Ensino.

Diretores e coordenadores contribuíram com esta pesquisa acadêmica passando o contato do professor que não fazia mais parte da equipe. Esse contato foi feito por telefone, e, assim, foi possível realizar a pesquisa. Consideramos também importante destacar que houve a recusa por parte de alguns professores em participar da pesquisa, argumentando questões pessoais. Contudo,

podemos contar com pelo menos um representante de cada unidade escolar (escola centralizada, escola de periferia e escola da zona rural).

Conseguir o contato dos pais também foi um desafio, uma das unidades de ensino, inclusive, argumentou que já havia passado por um processo de pesquisa científica anterior, e que, na ocasião, a escola disponibilizou para os pesquisadores o contato dos pais, mas, estes, segundo a equipe gestora, não gostaram da atitude da escola em ter liberado o contato sem autorização. Apesar de tal fato, a escola se propôs a ajudar, mas, por várias vezes, foi feito o contato com a equipe gestora, tendo sido exposto que ainda não tinham conseguido a aceitação dos pais para participarem da pesquisa. Com isso, só foi possível fazer a entrevista com apenas dois pais.

Para o desenvolvimento desse trabalho, a proposta era fazer a pesquisa com três sujeitos de cada grupo (professores, psicólogos e pais), porém, consideramos satisfatórios os contatos que conseguimos para coletar os dados necessários.

Quanto aos psicólogos, dois participaram da pesquisa (Trataremos de psicóloga 1 e psicóloga 2), mas com apenas uma psicóloga o contato foi presencial (Psicóloga 1); a psicóloga 2 nos forneceu informações por e-mail. Ela informou que era concursada do Município, porém, que estava afastada para estudar. Mesmo assim ela se prontificou e passou algumas informações por e-mail. A psicóloga 3, quando procurada, argumentou que não colaboraria com a pesquisa, pois não fazia mais parte da Rede Municipal de Ensino, apesar de explicar que a pesquisa seria referente ao ano letivo de 2016.

4.1 Dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização sob o olhar dos professores do Município de Paranaíba-MS

Conforme já exposto, muitas crianças ao chegarem às instituições de ensino, se deparam com dificuldades de aprendizagem, as quais diferentes causas, e esses aprendizes carregam isso por muitos anos de sua vida escolar. Aqui apresentamos algumas situações de dificuldades de aprendizagem ou possíveis transtornos apresentados por alunos de Paranaíba-MS sob o olhar dos professores do Município. Também apresentamos a dinâmica das práticas pedagógicas e o trabalho desenvolvido com estes alunos, as dificuldades encontradas neste processo, e a compreensão dos docentes sobre a alfabetização.

Os professores escolhidos para participarem da pesquisa são de escolas que apresentam perfis distintos; escola que atende a alunos da zona rural, região central e periferia. A escolha se

justifica para se ter uma visão mais global das dificuldades do processo de alfabetização no Município. Os docentes apresentam, também, idades, tempo de serviço e escolarização distintas, o que permite um olhar diferenciado sobre o processo de alfabetização e seus entraves.

Quadro 1. Características dos professores participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Atuação	Professor Regente
Professor 1 - Escola Rural	47 Anos	Pedagogia	Não	9 anos	3º Ano Fund. I
Professor 2 - Escola Central	37 Anos	Pedagogia	Especialização	13 anos	3º Ano Fund. I
Professor 3 - Escola Periferia	24 Anos	Pedagogia	Não	2 anos	3º Ano Fund. I

Nos dados apresentados no apêndice E, alguns professores ressaltam que o olhar voltado para a criança que apresenta possíveis dificuldades de aprendizagem, deveria ter acontecido anteriormente, pois já no 1º e 2º e até mesmo na Educação Infantil é possível perceber quando crianças apresentam dificuldades diante das exigências mínimas que essas etapas requerem.

Mas, no passado recente, por uma série de interpretações equivocadas, entendeu-se que a criança poderia ser alfabetizada durante todo o seu processo escolar. Com a implantação do construtivismo, por exemplo, devido às más interpretações, verificou-se que os problemas de aprendizagem percebidos anteriormente, nas séries iniciais, passaram a estar presentes no Ensino Fundamental II e Médio.

Rebello (1993) destaca que não há consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, como ela se manifesta, por qual período é evidenciado. O autor afirma que as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como um grupo heterogêneo de manifestações, e que isso contribui para o baixo rendimento escolar na construção das aprendizagens da leitura, da escrita e cálculo matemático. Entende que as dificuldades de aprendizagem podem ser transitórias e que podem ocorrer em diferentes momentos no processo ensino-aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com os professores do 3º Ano do Ensino Fundamental foi possível perceber que os professores estão bem informados, e que compreendem que a criança deva apresentar competências necessárias para a utilização da linguagem escrita de forma significativa e

efetiva até o 3º Ano do Ensino Fundamental I. Quando perguntado o que se espera de uma criança no final do 3º ano em relação à leitura e à escrita, e o que sustentaria a afirmação, tivemos a seguinte resposta:

“Espera-se que a criança esteja completamente alfabetizada e com uma visão crítica de mundo em relação a diversos assuntos, capaz de ler fluentemente, interpretar e emitir opiniões próprias sobre o que leu, além de produzir textos escritos com coerência lógica. Tenho como base minha prática pedagógica aliada aos meus conhecimentos teóricos” Professor 2

Os três professores, de um modo geral, concordaram que as crianças, no final dessa etapa, devem dominar com eficiência o processo de aquisição da linguagem escrita, sendo capazes de ler e compreender, emitir opinião sobre textos de diversos gêneros com autonomia, recontar contos e produzir finais coerentes para narrativas desconhecidas, reescrever de próprio punho histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte.

Pinheiro (1994) afirma que, mesmo antes da alfabetização escolar, o aluno possui pré-requisitos sobre o sistema de escrita por meio de experiências adquiridas no ambiente em que vive, em sua maioria, podemos dizer, que possuem compreensão auditiva, do sistema de produção da escrita e compreensão da fala. Estas, possivelmente, não sejam compreensões completas, mas que, com certeza, lhes darão melhores condições de compreender o processo de alfabetização a partir da junção dos conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos.

Entendemos que os professores entrevistados compreendem que o processo de alfabetização tem de acontecer de maneira efetiva até o 3º Ano do Ensino Fundamental. Eles pautam sua compreensão a partir da leitura dos Referenciais Curriculares Nacionais, nas expectativas de aprendizagem do Programa Ler e Escrever e no Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa, bem como na própria experiência e orientações que lhes são passadas, e, ainda, declaram sobre a importância de proporcionar recursos diversos para que essa conquista da criança seja positiva e significativa.

A importância de programas visando ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita fica mais do que evidente. Entretanto, sabemos que linguagem não se aprende, simplesmente, estudando livros de gramática. Podemos saber muito sobre gramática e não sermos capazes de elaborar um texto ou de compreender, via leitura, algo que seja um pouco mais complexo. Habilidades de linguagem desenvolvem-se em situações de uso real, por meio das funções sociais que elas podem desempenhar. Todas as crianças necessitam vivenciar situações que permitam aprimorar habilidades que já possuem e desenvolver novas capacidades. A escola deve ser um local privilegiado para que isso aconteça[...] (ZORZI, 2003, p. 25).

Quando perguntado aos professores sobre os alunos que não atingem o desempenho esperado, responderam que algumas decisões são tomadas como: proporcionar atividades diferenciadas que contemplem suas dificuldades realizando um trabalho individualizado durante os horários normais de aula e no contra turno (recuperação contínua e paralela).

“São feitas intervenções com acompanhamento mais próximo, com atividades que atendam às especificidades de cada criança. Além do reforço, em outros momentos, fora da sala de aula” Professor 1.

De acordo com os professores, se não é alcançado o resultado esperado, os pais são convidados a irem até a escola e orientados para a procura de um especialista para que se possa conhecer as razões que estão interferindo no processo ensino-aprendizagem, e, assim, poder trabalhar a partir delas. Conta-se também com o apoio da coordenação pedagógica e com a participação de especialista.

Durante o processo de alfabetização, algumas crianças se saem melhor que outras no que se refere ao esperado para idade e escolaridade, ocorrendo, assim, as dificuldades escolares decorrentes ou não de disfunções neuropsicológicas que acarretam o fracasso e a evasão escolar. Ao se deparar com crianças que apresentam problemas de aprendizagem, deve haver uma preocupação dos profissionais da área da saúde e educação em investigar a aquisição e desenvolvimento da linguagem e sua relação com o desempenho acadêmico para além da definição do quadro de transtorno de aprendizagem, seja a dislexia ou o distúrbio de aprendizagem, a definição do tipo de intervenção que melhor desenvolverá as capacidades cognitivo-linguísticas (CAPELLINI, et. al., 2010, p. 17).

Quando foi apresentada a questão sobre as possíveis causas da dificuldade da alfabetização, os professores destacaram pontos diversos que interferem na aprendizagem dos alunos: problemas neurológicos, psicológicos, familiares (estímulos e acompanhamento da família), atividades que não respeitam as diferenças individuais (diversidade), falta de compromisso da comunidade escolar, não priorização da educação, desvalorização da escola pela família, falta de interesse pelos alunos que consideram a escola como um lugar chato que têm a obrigação de frequentar.

“Segundo minha visão, podem existir muitos fatores que dificultam a alfabetização: problemas neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos, imaturidade, desnutrição, problemas oftalmológicos ou até mesmo condições, qualidade de vida da criança influência na sua aprendizagem” Professor 2.

Quando perguntado aos professores a quem eles recorrem quando se deparam com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, obtivemos a seguinte resposta: coordenação e direção, num primeiro momento, buscam ajuda junto aos pais, tanto no acompanhamento do aluno, quanto para a coleta de informações relevantes e, se necessário, contam com a colaboração dos especialistas. Em muitos momentos o próprio professor busca por caminhos próprios para amenizar o problema, por exemplo, revendo sua prática metodológica.

“Após algumas tentativas de mudar a metodologia de ensino sem obter resultados satisfatórios, recorro à coordenação da escola para retirar dúvidas e até mesmo buscar apoio da instituição. Com o apoio da coordenação é possível pensar em mais soluções que as vezes o professor sozinho não conseguiria obter” Professor 3.

Em relação à pergunta sobre as possíveis soluções para a amenização das dificuldades de aprendizagem, e quais estão ao alcance de cada um, eles destacam a importância de reavaliar a prática pedagógica e propor novos caminhos para a construção do aprendizado, aulas de reforço no contra turno, estimular a autoestima, intervenções individuais, entre outros.

“Buscar uma parceria com pais ou responsáveis, aulas de reforço, trabalho diferenciado com intenção de alfabetizar, psicólogos, fonoaudiólogos e toda equipe trabalhando em conjunto para desenvolver as potencialidades da criança. Estão ao meu alcance realizar aulas diferenciadas e reforços de aprendizagem, além de motivar sempre essa criança de que ela é capaz” Professor 2.

Para os docentes entrevistados, alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que, mesmo diante das mais diversas estratégias de ensino para amenizar a sua defasagem, não apresentam o resultado esperado, não acompanham as atividades e não dominam as expectativas para a série em questão.

Assim, os participantes do processo de escolarização – professores, corpo técnico, alunos, comunidade escolar – armados e limitados pelas representações e ideias dominantes, internalizadas ao longo de sua constituição e formação, estabelecem uma relação fragmentada com a realidade da qual fazem parte e com a realidade escolar e seus problemas, sem conseguir contextualizar as dificuldades que vivenciam e sem compreender realmente seus determinantes. Dirigem seu olhar para os fenômenos de forma particular, impregnados pelos conceitos e valores disseminados pelo discurso competente (ideológico), sem, portanto, serem capazes de propor soluções ao quadro de queixa escolar, perpetuando-o, pois não conseguem penetrar em sua essência, mantendo-se apenas na aparência (LEONARDO, et.al., 2014, p. 37-38).

São discentes que não conseguem desenvolver suas competências e habilidades, pois fatores externos e internos interferem, diretamente, no processo de apropriação da linguagem. Mas se forem consideradas as diferenças individuais, é possível afirmar que todas as crianças possuem potencial para a aprendizagem e que, muitas vezes, os próprios processos de ensino interferem diretamente na aprendizagem.

Um dos grandes problemas que podemos constatar, de forma ainda mais acentuada em termos de educação pública, é que as propostas escolares tendem a não levar em consideração as diferenças individuais, ou seja, não conseguem acreditar, pelo menos com facilidade, que aquilo que aqui estamos chamando de “história de vida de cada criança” deva ter um papel fundamental quando se pensa numa política de ensino[...] muitas vezes, essas diferenças têm sido erroneamente interpretadas como distúrbios de aprendizagem, até mesmo por profissionais que restringem sua avaliação a aspectos clínicos ou de desempenho, sem levar em conta condições sociais, culturais, econômicas e educacionais (ZORZI, 2003, p. 20-21).

Em relação à pergunta se já tinham encaminhado algum aluno para avaliação diagnóstica, por que e como foi o processo, os professores afirmam que já encaminharam alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem para os especialistas para que tivessem atendimento específico, mas também destacam as atitudes de pais, e ou, responsáveis, que não dão o respaldo necessário, não fazem todo o processo de encaminhamento e, muitas vezes, não dão continuidade ao tratamento, então, as dificuldades permanecem.

“Apresentei, no início do ano letivo (março), mas somente em novembro o Departamento Pedagógico apareceu para fazer essa avaliação. Muito poderia ter sido feito, mas faltou tempo [...]” Professor 1.

Uma das primeiras ações, de acordo com (Forgead et. al., (2008): é que se deve considerar que “Para as crianças que apresentam prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita, a avaliação adquire uma importância muito significativa”.

Grau (2008) trata da importância de se realizar a avaliação previamente para se colocar em prática a ação educativa. Que este é um recurso muito importante para a compreensão do processo de leitura e escrita.

Sobre as orientações recebidas para conduzir o trabalho após o diagnóstico, e de que forma acontece, os professores relatam que muitas vezes se sentem sozinhos quando se deparam com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sentem muitas vezes a ausência da equipe escolar, da família, a falta de retorno dos especialistas que não dão continuidade ao

acompanhamento do caso, pois muitas vezes após a conclusão de um laudo não dão o suporte necessário ao aluno com defasagem, e a equipe escolar que fica com a responsabilidade de resolver o problema.

A contribuição do especialista para orientar o trabalho do professor demora muito para se consubstanciar e, às vezes, só chega ao final do ano quando não há mais tempo de trabalhar as habilidades necessárias desses alunos. O que se percebe é que a demanda é muito grande para poucos profissionais.

Em relação à formação recebida, os entrevistados também declaram que em sua formação não tiveram o preparo necessário para lidar com essas situações adversas encontradas em sala de aula, apenas podem contar com os cursos de formação continuada. Os cursos de formação inicial precisam oportunizar aos futuros professores conhecer este universo das dificuldades de aprendizagem.

“Um processo formativo contínuo, seja ele por meio de cursos anuais que propiciem aos professores momentos de discutir e encontrar soluções em conjunto com outros professores, dialogar em um grupo de professores pode favorecer ao conhecimento e à troca de experiências para a prática docente” Professor 3.

Os professores consideram que em sua formação receberam poucas orientações teóricas sobre dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem, afirmando, ainda, que não tiveram nenhuma orientação prática.

Para tanto, fazem-se necessários investimentos em pesquisa aplicada, cujos resultados possam levar a entender os processos normais de aquisição, aquelas dificuldades que são típicas do processo de aprendizagem, a questão das variações individuais e até mesmo regionais e, muito importante, a possibilidade de diferenciar e compreender as reais dificuldades de aprendizagem. E, acima de tudo, como lidar com elas, de modo que aqueles que apresentem dificuldades ou diferenças possam ser incluídos em propostas educacionais eficientes e apropriadas (ZORZI, 2003, p. 6).

Para os docentes, a justificativa de que deveriam ser realizadas atividades práticas diretamente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por meio de intervenções, estudo de caso, e que, na graduação, deveria haver disciplinas que abordassem as dificuldades de aprendizagem, transtornos e distúrbios de aprendizagem, bem como, na formação profissional, fosse garantida a compreensão dos aspectos que envolvem a alfabetização. Consideram também importante a formação contínua, cursos que permitem ao professor discutir sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, além de troca de experiências.

A equipe escolar, especialmente os professores, carece de oportunidades para atualizações profissionais e estratégias de manejo da sala de aula inclusiva. É esperado que, quando os professores têm que se distanciar muito de suas práticas e abordagens tradicionais, sintam-se inseguros e reajam negativamente. Contudo, se proporcionado o suporte adequado a esses profissionais, muitos serão os seus ganhos, com resultados visíveis na aprendizagem das crianças (MISQUIATTI; BRITO 2011, p. 22).

Quando perguntamos aos professores como é o envolvimento das famílias das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, eles destacam que em muitos casos a família não se envolve, deixando nas mãos da escola e do professor a solução para esse problema. Usam como desculpa o trabalho, falta de tempo ou dizem que não sabem ajudar o filho.

Muitas famílias omitem da escola o fato do filho apresentar problemas de aprendizagem, e só assumem essa condição quando a escola o questiona. Há pais que não seguem as orientações da escola quando esta sugere a procura por um especialista.

“Cada família se envolve à sua maneira. Uns dão atenção, outros batem nos filhos, outros culpam a escola, os professores” Professor 1.

Cada família se envolve à sua maneira; uns dão bastante atenção, outros culpam a escola, o professor e até mesmo a própria criança. Muitas não possuem interesse pelo desenvolvimento escolar dos filhos, não participam das reuniões e não têm interesse nem ao menos pelas festividades proporcionadas pelas escolas, o universo escolar é, para muitas famílias, um “território” desconhecido, e isso faz com que as famílias não se sintam à vontade neste ambiente.

Em contrapartida, os pais relatam que os filhos apresentam muitas dificuldades, e que, em alguns casos apenas reconhecem as letras do alfabeto. Que, nos primeiros anos escolares a escola não comunicou a dificuldade e foi aprovando a criança sem o conhecimento necessário desta para a etapa seguinte.

4.2 Problemas de alfabetização no Município de Paranaíba–MS sob o olhar dos pais dos alunos que apresentam dificuldades

Conforme já mencionado, tivemos algumas dificuldades para contatar os pais. Foi relatado por gestoras de uma determinada Unidade Escolar, que essas já tinham permitido, em outro momento, a realização de pesquisa acadêmica na Instituição, mas que tiveram problemas ao fornecer contato dos pais aos acadêmicos. Os pais alegaram que não autorizaram a informação de

seus contatos, se sentiram invadidos, pois a escola não lhes deu informações prévias sobre a realização da atividade, nem pediram autorização sobre a proposta de tais procedimentos educacionais investigativos.

Diante das dificuldades encontradas para o contato com os pais, conseguimos entrevistar apenas dois deles. Os dois pais entrevistados apresentavam pouca diferença de idade, escolaridade, de número de filhos, e ambos tinham uma vida simples economicamente (poucos recursos financeiros e intelectualmente sem muitas informações sistematizadas, formais).

Quadro 2. Características dos pais participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Grau de escolaridade	Número de filhos	Função que exerce
Pai 1	34 anos	Fundamental II incompleto	3	Auxiliar de produção
Pai 2	37 anos	Ensino Fundamental II	4	Trabalhador rural
Pai 3	Não houve participação	Não houve participação	Não houve participação	Não houve participação

A equipe gestora ficou de fazer contato, previamente, com os pais para passar informações sobre a pesquisa e convidá-los para participar e depois nos retornariam para informar sobre as informações obtidas junto aos pais e responsáveis. Mas após vários contatos nossos feitos com a equipe, esta nos informou que os pais não deram nenhum retorno à escola. Percebendo a dificuldade de acesso a esse contato com os pais apesar de nossa insistência, percebemos que dificilmente seria possível esse acesso, daí concluímos que poderíamos trabalhar com informações dos outros pais dentre as escolas participantes, pois, apesar da proposta da pesquisa ser de fazer a entrevista com três pais sendo um representante de cada instituição (escola central, escola da periferia e escola rural), já tínhamos previamente definido e até mesmo constado e aprovada na Plataforma Brasil, que a entrevista com dois pais seria suficiente para atingir os objetivos propostos, e, assim, demos continuidade à pesquisa.

Em entrevista com os pais, quando perguntado sobre como eles foram comunicados de que o filho apresentava dificuldade de aprendizagem, um pai relatou que não foi informado, e o outro disse que foi comunicado de que o filho não aprendia.

*“Ela foi passando sem saber e não me falaram que ela tinha dificuldade” Pai 1.
A professora me chamou na escola e falou pra mim que ele não aprendia Pai 2.*

Quando perguntado se já havia percebido a dificuldade do filho, as respostas foram distintas, pois um responsável disse que já havia percebido, e o outro disse que achava que era normal. Sobre as causas das dificuldades de aprendizagem os pais acreditam que estas podem ser ocasionadas por diversos fatores, inclusive pelos próprios conflitos familiares, como por exemplo, a separação dos pais. Também destacaram que tiveram outros filhos que apresentavam dificuldades, mas que os pais são esperançosos e acreditam na superação de seus filhos.

“Eu acredito que melhore. Vai fazer dez anos já, e ainda tá no terceiro ano” Pai 1.

Quanto à escola fazer o necessário para a superação do filho, os pais destacam que a escola, no início, não contribuiu, por exemplo, apontando soluções para a superação das dificuldades dos filhos, e, muitas vezes, nem ao menos comunicava à família que a criança não estava acompanhando a turma.

“Quando precisou não, porque precisava da psicóloga, porque ela é hiperativa. Já levei ela lá no psicólogo. Na prefeitura não teve como não, mudança de Prefeito, aquele rolo lá” Pai 1.

Sim, a professora me chamou e me orientou como eu poderia ajudar Pai 2.

Em relação ao acompanhamento com o especialista, os pais apontaram que acham importante, mas que esta possibilidade não foi proporcionada. Atribui este fato pela situação política do Município, bem como a falta desses profissionais para atender a uma demanda considerada alta.

“Existe um psicólogo, mas faltou. Conversei só na escola e não fui orientado. Não foi feita a avaliação” Pai 1.

A criança quando passa pelo psicólogo, após isso não há continuidade no tratamento, nem sempre a avaliação é concluída. Pais e professores destacaram, também, que não foram oferecidas aulas de reforço. Um pai destacou que a ajuda para o melhor desempenho do filho muitas vezes vem da escola mesmo, que os professores fazem algumas orientações e que pedem ajuda para a família. Solicitam que os pais orientem nas tarefas e incentivem a leitura, mas os pais argumentam

que não conseguem ajudar. Percebem a evolução da criança diante do que é proporcionado, e acreditam na escola, especialmente, no trabalho do professor.

Segundo um dos professores, quando o professor notava alguma dificuldade no aluno, esse solicitava a ajuda da especialista, então a psicóloga ia até a escola para uma conversa com coordenador e professor e, em seguida, conversava com a criança e fazia a avaliação diagnóstica. Se a profissional constatava alguma dificuldade mais acentuada, então sugeria para que os pais procurassem a ajuda de especialista da rede pública ou particular para tratar a criança. De acordo com a professora, a psicóloga não está presente na escola com frequência, porque na rede municipal há apenas uma psicóloga para todas as instituições. Em casos mais graves, o especialista chama para uma conversa com os pais e professores, mas esse não acompanha o aluno em seu desenvolvimento.

Um dos professores destacou que, em alguns momentos, os pais são orientados pelo psicólogo do Município a procurar outro especialista no Centro de Saúde, ou, quando possível, até mesmo particular. Quando os pais vão atrás de outro psicólogo, geralmente as informações são passadas por ele, mas muito tempo depois. São poucos os alunos encaminhados que passam por avaliação, pois no setor público, não há vagas disponíveis e, muitas vezes, os pais não têm condições para pagar um atendimento particular. Um dos professores da rede pública, que participou da pesquisa, informou que, num total de dez encaminhamentos, cinco conseguem passar pelo psicólogo, e isso dificulta a aprendizagem, pois o tratamento não é feito em tempo hábil. Muitos pais se cansam de esperar a vaga e desistem. Assim, os professores afirmaram se sentir sozinhos nessa luta. Normalmente a psicóloga da rede dá apenas as primeiras orientações sobre os casos.

Em relação aos pais, o que podemos perceber é que, em alguns casos, é feita a comunicação pela equipe escolar sobre a dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno, e que, também acontece da família não ser informada e a criança vai passando de série sem o aprendizado necessário. Há pais que percebem as dificuldades dos filhos e também existe aquele que, talvez por não entender o processo, acha normal o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra. De modo geral todos desejam e acreditam na melhora dos filhos.

Eu acho que ele vai melhorar com a ajuda da escola Pai 2.

Diante do processo de pesquisa, foi possível perceber as tentativas de ajuda do especialista, porém, pela própria dinâmica da organização do trabalho, podemos evidenciar limitações diante da

alta demanda. Assim, o atendimento não tem continuidade. Em outro caso, a própria equipe escolar fez a orientação, por causa dessas mesmas questões e situação política apresentada no município.

4.3 Problemas de alfabetização no Município de Paranaíba–MS a partir do olhar dos psicólogos

O intuito do contato com os psicólogos prestadores de serviço do Município foi de conhecer o trabalho que eles desenvolviam com o aluno da Rede Municipal de Ensino. A proposta constituiu em compreender como os alunos chegavam até eles, quais eram esses meios, a partir da chegada do aluno qual o trabalho desenvolvido, se eram realizadas avaliações diagnósticas e o que era feito a partir delas, como era o contato com a família, com a equipe escolar. Enfim, conhecer essa dinâmica de atendimento dos psicólogos no Município. O contato com as psicólogas foi feito por meio de informações recebidas da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Saúde. Uma das psicólogas da Secretaria da Educação e da Secretaria de Saúde (Centro de Saúde), prontamente confirmou a participação, porém, a psicóloga da Secretaria da Educação nos informou que estava afastada do Município para estudos, mas também nos enviou sua contribuição por e-mail, pautada no trabalho que ela realizava antes de se afastar. Com a psicóloga da Secretaria da Saúde foi possível fazer a entrevista pessoalmente. Já a 3ª psicóloga havia sido desvinculada do Município (Secretaria da Educação) e optou por não participar.

As psicólogas que participaram da pesquisa tinham a mesma idade, ambas eram Pós-Graduadas. A psicóloga 1 tinha um trabalho mais recente no setor Público, porém se apresentou bastante entrosada com o seu papel e com as articulações que faziam parte de seu trabalho.

Quadro 3. Características dos psicólogos participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Atuação
Psicóloga 1	36 anos	Psicologia e Neuropsicologia	Sim	No Município desde 2015
Psicóloga 2	36 anos	Psicologia, Administração e Pedagogia	Sim	6 anos
Psicóloga 3	Não participou	Não participou	Não participou	Não participou

Para os psicólogos, elaboramos 11 questões, que entendemos serem suficientes para analisar o processo de atendimento dos psicólogos aos alunos do Município. Quando perguntado à (psicóloga 1) do Centro de Saúde, sobre quantas pessoas faziam parte da equipe, e qual a formação, ela respondeu que eram três psicólogas, porém que cada uma trabalhava de forma independente, inclusive, destacou que isso acontecia com os outros profissionais também como fono e fisioterapeuta, e que havia apenas a troca informal de experiências. Destacou, também, que não havia psiquiatra, nem neurologista e explicou que tinha especialização em reabilitação neuropsicológica e neuropsicologia.

Já a psicóloga 2, concursada do Município, e que não está em exercício, por motivos de estudos, passou breves informações por e-mail sobre como acontecia os atendimentos, relatou que são duas pessoas na equipe, um pedagogo e um psicólogo, e que as primeiras observações são feitas na escola. Depois é realizada uma avaliação, e conversa com os pais ou responsáveis pela criança. Se necessário realiza observação na escola. A psicóloga é formada nessa área pela UFMS, com estudos voltados para a Psicologia da Educação e do Desenvolvimento.

Sobre como é o processo de solicitação de diagnóstico, a psicóloga 1 informou que há algumas crianças que vêm com encaminhamento médico das equipes de Saúde da Família, enquanto outras crianças, vem com o pedido da escola por meio de um relatório simples, que explica o porquê do pedido da avaliação. Depois, se essa criança precisar ir para outro especialista, será necessário encaminhamento médico do postinho, de modo que essa rede tem que estar bem estruturada, articulada. A psicóloga 2 informou que as observações iniciais acontecem pelos profissionais da escola, que verificam o comportamento problema e faz o encaminhamento para a equipe especializada.

“Há algumas crianças que vêm com encaminhamentos médicos das equipes de Saúde da Família e existem outras crianças que vêm com o pedido da escola, com o médico, também do bairro, que tem a referência com a rede, vem o relatório da escola dizendo o porquê do pedido da avaliação, e o pedido médico pra avaliação. Até porque, depois, se essa criança[...] Porque eu solicito o pedido médico? Porque eu não sei o que vai chegar. Então se depois essa criança precisar ir para outro especialista, nós vamos precisar do médico do postinho pra fazer esse encaminhamento, então essa rede tem que estar bem estruturada” Psicólogo 1.

Quando questionada sobre como são realizados os diagnósticos e se existem formulários fixos, a psicóloga 1 esclareceu que não trabalha com protocolo fixo, que não acredita nisso, que um único protocolo sirva para todas as crianças, que, para ela, isso não tem lógica, porque cada caso é

um caso. Que não estrutura o protocolo da criança sem antes fazer a anamnese com a mãe. A psicóloga afirmou que, com a criança, começa primeiro a ver se ela tem capacidade de aprender, as funções, como está a memória, a linguagem, a atenção, a noção espacial. Depois ela vai até a escola, conversa com a coordenadora e com a professora para saber se o resultado que deu, bate com a queixa dos pais e da escola, ou que não tem um protocolo. A psicóloga ressalta que não trabalha com protocolo fixo e que gasta três sessões para fazer a avaliação, mas afirma que, com algumas crianças gasta muito mais tempo. Ela conta que, quando vê que a criança vai ficando cansada, não interessa se ela tinha mais três testes naquele dia ela não continua; porque sabe que não vai ter um resultado concreto. Fazem uma pausa e começam a fazer outras coisas, ela relata que é, nesse momento, que a criança respira e dá uma soltada, se abre. Conta coisas que está acontecendo em sua casa, conforme exemplificou, e é por isso que não consegue suprir cem por cento da demanda. Contudo, a espera para seu atendimento não tem nem um mês de espera.

A psicóloga 2 expôs que existe uma ficha de encaminhamento em que o professor faz uma breve anamnese do aluno e que esta ficha foi elaborada por psicólogos e é um modelo padrão usado desde 2011.

Sobre como é feito o atendimento, a psicóloga 1 afirma que esse é feito na sala da psicóloga mesmo. Que o local serve mais para teste, não tem nada de estímulo, que ela faz observação na escola quando a criança é menor, para não haver dúvida. Foi possível compreender, pela fala da profissional, que, no ambiente da escola, a criança fica mais à vontade e a observação se torna mais significativa.

A psicóloga 2 disse que na Rede Municipal de Ensino não existe um lugar específico para fazer as avaliações.

“Não existem em nenhuma escola da rede municipal um lugar específico para os atendimentos, geralmente escolhemos os mais isolados, onde podemos ter uma certa privacidade, como sala das coordenadoras, sala da direção ou até mesmo sala dos professores. Durante os atendimentos somente a profissional (psicóloga) e os interessados ficam no lugar. Não existe limites de crianças para atendimento, são atendidas conforme a demanda e dentro do horário de disponibilidade da profissional, que são 04 (quatro) horas diárias” Psicóloga 2.

Perguntamos quais são os procedimentos para atendimento após a realização do diagnóstico e por quanto tempo é feito o atendimento, a psicóloga 1 explicou que, quando necessário, faz as indicações dentro da realidade do município, o que vai poder ser feito, se é para um médico, ela encaminha. Isso ocorre, também, nos casos em que encaminha para terapia, para fono, para

estimulação da escola, pois as escolas oferecem o reforço em contraturno. Ela destaca que há, também, as salas de estimulação, quando a escola disponibiliza essa possibilidade, ela manda para lá, e conversa com os profissionais e a criança vai para estimulação na escola. Esclarece, ainda, que também existe a opção da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mas é para as crianças que apresentam muitas dificuldades, para, assim, não correrem o risco de regredir no desenvolvimento físico e mental.

A psicóloga 2 esclareceu que o atendimento é feito até a obtenção de uma resposta. A psicóloga 1 ainda explica que, mesmo quando encaminha para outros profissionais, continua acompanhando os casos, pois há crianças que precisam ser reavaliadas depois de um ano. Mas, deixa claro que a responsabilidade pelo retorno da criança fica sob a responsabilidade da mãe, e afirma que elas retornam para o acompanhamento da criança.

Quanto à demanda, se tem aumentado e o que atribui o aumento, a psicóloga 1 argumenta que sempre teve, só que não tinha profissional, e destaca que, no município, é a única neuropsicóloga. Relembra que quando começou a atender fez muita avaliação, havia encaminhamentos de 2011, 2012 e iniciou apenas em 2015. Houve muita procura quando ficaram sabendo que ela estava atendendo, principalmente os pais começaram a procurar. Mas, atualmente, isso diminuiu.

Quanto à psicóloga 2, ela informou que a demanda sempre foi grande, e atribui isso a uma visão dos pais de que a escola tem que dar conta do problema, assim, eles não assumem responsabilidades. Ela disse que há registros de atendimento e percebe que os que não conseguem é pela falta de acompanhamento dos pais.

Perguntamos se quando é necessário que a criança tome medicamento³, quem os prescreve e quem os fornece, a psicóloga 1 afirma que não prescreve medicamento, quando dá para segurar a medicação, segura. Somente quando tenta várias alternativas e não alcança o resultado, conversa com o pai e pede que seja procurado um médico. Mas quando se trata de depressão infantil, defende que a opção pela medicação é a correta, e afirma: “porque a depressão não é psicológica, é química,

³O Código de Ética Profissional do Psicólogo em seu Art. 1º -São deveres fundamentais dos psicólogos, afirma:

[...] c) Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentadas na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional;

Art. 2º- Ao psicólogo é vedado:

[...] f) Prestar serviços ou vincular o título de psicólogo a serviços de atendimento psicológico cujos procedimentos, técnicas e meios não estejam regulamentados ou reconhecidos pela profissão;

e tem casos que abaixa mesmo, aí não vou deixar a criança em sofrimento, mas ritalina na caixa d'água não é comigo. ”

A psicóloga 2 responde:

“A criança é encaminhada para avaliação do profissional de saúde especializado, e, lá, sob sua orientação ele medica. Quando tem no posto de saúde é oferecido, quando não tem, os pais compram” Psicóloga 2.

Em relação aos registros da quantidade de crianças atendidas que conseguem superar as dificuldades e das que não conseguiram, a psicóloga 2 respondeu que possui todos os registros de atendimento, tanto dos que conseguiram quanto dos que não conseguiram. Ressalta, ainda, que os alunos que não alcançam êxito no tratamento são geralmente aqueles cujos pais deixam de leva-los aos atendimentos.

Sobre como é a relação da equipe com a família, a psicóloga 1 responde que a primeira ação é fazer uma anamnese com a mãe, e que, dificilmente conta com a participação dos pais. A psicóloga 2 enfatiza que o contato com a família é realizado por meio de reuniões em grupos ou individuais e que trabalha com as dificuldades da família em lidar com a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem e que, assim, estabelece metas, monitoramentos e o cumprimento desses.

Quando perguntado sobre a relação da equipe com os professores após o diagnóstico, a psicóloga 2 expõe que o professor sempre fica sabendo como está sendo acompanhado seu aluno, por meio de relatórios descritivos semanais que ficam na pasta do aluno, e que, quando necessário, reuniões são marcadas. A psicóloga 1 afirma que não envia laudo para os professores, e, sim, uma síntese.

“[...] eu não mando o laudo para a escola, porque o laudo é bem especificado, mas eu mando uma síntese do laudo para a escola para também ficar arquivado na pasta da criança. Por exemplo, no ano passado eu tive um caso de um pré-adolescente, que aí mandei para o médico. Por sorte, a médica da área que ele estava, era uma médica que é bem atenciosa. Aí ela entrou com a medicação, ele respondeu muito bem, e, em quinze dias, ele estava assim, outra criança, porque, na verdade, tinha um comprometimento psiquiátrico junto. Não era só questão educacional, tinha alguma coisa muito além, tinha até de histórico genético. Daí eu fui na escola, aí a mãe me informa, no finalzinho, que ela ia mudar no começo do ano. Aí levei o laudo para escola e pedi para diretora que quando a mãe fosse pegar a transferência na escola, no mesmo envelope o laudo, para que quando ele chegasse na outra cidade, a escola já cobraria da mãe a continuidade. Porque aí a escola ia falar não, aí eu pedi para médica também fazer um laudo, mandar para escola para também ir para outra cidade que ele estava em acompanhamento aqui, porque senão a gente ia perder todo o trabalho, porque era uma criança que tinha um problema psiquiátrico... Então ia chegar e dar

problema em outra escola. Aí pediu para ir... Então eu pensei, vai junto com a transferência, vai lacradinho vai, porque senão perde na mudança” Psicóloga 1.

Em relação aos laudos, a psicóloga 1 fala sobre a importância deste constar no prontuário do aluno e, em caso de transferência, anexar uma cópia junto para que se dê continuidade ao trabalho na próxima escola que este aluno for frequentar.

Diante do exposto pelos sujeitos da pesquisa, percebemos que algumas crianças do Município apresentam problemas de aprendizagem, bem como a percepção da necessidade urgente de se cuidar dessa situação-problema, uma vez que é necessário garantir a todos os alunos, em conformidade com o que regem as leis, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino oferecido. Foi perceptível, no Município de Paranaíba-MS, que, no geral, os envolvidos na pesquisa têm consciência do seu papel e da realidade educacional do Município, e que buscam melhoras, por se incomodarem com a situação. Porém, o que se percebe é que não existe articulação estruturada entre todos os envolvidos; Instituição de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, equipe escolar, professores, psicólogos e pais, e, tudo isso, acarreta consequências negativas gravíssimas para o aprendizado do aluno, pois muitos deles estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental I sem as competências, leitora e escritora, exigidas pela série, sem estarem alfabetizados e letrados em conformidade com o que rege o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os professores demonstram que são conscientes de seu papel, e do que o aluno precisa saber até o final do 3º ano do ensino fundamental I. Em contrapartida, destacam que, em sua formação inicial, não tiveram a oportunidade da abordagem específica dos problemas de aprendizagem em situações práticas. Destacam que quando se deparam com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, buscam recursos próprios para lidar com estes alunos, porém declaram que não têm todo o respaldo necessário de profissionais habilitados para a abordagem das dificuldades de aprendizagem, e que, também, muitas vezes, não podem contar com o apoio dos responsáveis pelos alunos. Então, os meios para a solução, em muitos momentos, têm de ser dentro da própria instituição de ensino, especialmente, fica a cargo do próprio profissional da educação, pois o suporte técnico pedagógico também, às vezes, não acontece. Estes afirmam, ainda, que podem contar pouco com a ajuda dos pais ou responsáveis por esses alunos.

Quanto aos pais, o que se percebe é que são pessoas carentes socioeconomicamente, e culturalmente também, e que, às vezes, até desconhecem o que os filhos precisam alcançar em cada etapa de ensino, e que ainda tentam buscar por recursos especializados para o filho, ainda que de

maneira bem tímida, pois também desconhecem seus direitos. Por não terem muito conhecimento elaborado, dentre outros fatores, muitas vezes não acompanham os filhos da maneira que deveriam.

Os psicólogos, no exercício de seu trabalho, também assistem esses alunos dentro das possibilidades que o órgão público lhes oferece. A demanda é grande e são poucas as horas para o atendimento, ainda, há poucos recursos físicos e materiais para o atendimento ao aluno. Quanto à psicóloga do Município, percebe-se que nem existe um lugar próprio para o atendimento.

Percebe-se, ainda, por meio do que se foi apurado, que não existe articulação efetiva entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I, e que tal condição afeta significativamente e de maneira negativa o aprendizado dos alunos, Secretaria da Educação, Rede Municipal de Saúde, Instituição de Ensino, equipe pedagógica, professores, pais, pois não existe comunicação efetiva entre esses sujeitos em busca de se favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Esta falta de articulação entre todos tem tido reflexos negativos no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que é feito um diagnóstico do aluno, porém, a partir dele são poucas as tomadas de decisões para a mudança da realidade do quadro. Com isso, fica a percepção de que o diagnóstico possui um fim em si mesmo, pois poucas são as articulações a partir dele, quando não, este nem acontece.

Os professores, muitas vezes, sentem-se sozinhos nessa caminhada, os pais também sentem que pouco podem fazer quanto ao acompanhamento do aluno, pois, muitas vezes, não têm base e condições de orientar os filhos. O mais afetado nisso tudo é o aluno, pois não é lhe garantida a oportunidade de aprender. Conclui-se, a partir disso, sobre a necessidade de serem tomadas novas decisões, e com urgência, para garantir o direito de todos alunos de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem na alfabetização no Município de Paranaíba – MS, sob o olhar voltado para os alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I. Diante dos estudos realizados e dos dados coletados (APÊNDICE E, F e G) por meio do contato com os professores, especialistas e pais dos alunos do 3º ano da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba – MS, foi possível observar que alguns alunos apresentam dificuldades significativas no processo de alfabetização. Os professores (APÊNDICE E) acreditam que um olhar mais atento às questões educacionais destes alunos poderia ter acontecido nos anos anteriores, mesmo quando as exigências pedagógicas das etapas iniciais ainda não eram tão efetivas, apenas respeitando a idade apresentada pela criança. Essa concepção do não olhar para a Educação Infantil e Séries Iniciais de um modo mais apurado, pode comprometer, de maneira significativa, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois, de acordo com os professores entrevistados, espera-se muito tempo para que o suporte necessário seja oferecido.

Foi possível, também, compreender que os professores do 3º ano do Ensino Fundamental I, em sua maioria, são conscientes de seu papel e têm compreensão do que o aluno precisa saber até o fim do 3º ano, no que diz respeito à alfabetização, que são as habilidades de leitura, escrita e de compreensão de conteúdo com senso crítico. De modo geral, os professores destacaram que, quando se deparam com crianças com dificuldades de aprendizagem, apropriam-se de diversos recursos didático-pedagógicos no sentido de contribuir para com o progresso dos alunos, procurando atendê-los em suas particularidades. Porém, segundo os professores alfabetizadores, apesar de toda essa disposição em contribuir profissionalmente, deparam-se com salas de aulas numerosas, que, muitas vezes, os impedem de trabalhar individualmente com os alunos que possuem maiores dificuldades.

Os professores argumentam, ainda, que, muitas vezes, quando percebem que os problemas de aprendizagem são acentuados, recorrem aos especialistas. Foi possível, porém, compreender, durante a aplicação dos questionários e entrevistas (APÊNDICE E, F e G), que o papel desse profissional não apresenta a eficácia necessária, pois a demanda é grande para um número reduzido de especialistas. Geralmente, o especialista inicia o trabalho e não o conclui, o que já se entende, que, muitas vezes, não há o fechamento do diagnóstico e, muito menos, o acompanhamento do desenvolvimento desses alunos. Professores se queixaram muito da demora para o atendimento desses profissionais, assim como os pais (APÊNDICE F), que afirmam, também, que às vezes são até chamados para uma conversa com o psicólogo, mas que, depois, esse atendimento nem ao menos acontece.

Em relação aos pais, os professores (APÊNDICE E) relatam que não há o acompanhamento efetivo de seus filhos e que, muitas vezes, isso acontece por falta de interesse. Já alguns pais (APÊNDICE F) declaram que o não acompanhamento desses quanto ao processo ensino-aprendizagem do filho se deve pela falta de conhecimentos básicos para auxiliarem na aprendizagem. Os pais ainda esclarecem que percebem a escola, em muitos momentos, ausente e incapaz no trabalho diário com alunos diagnosticados com problemas de aprendizagem. Disseram que recursos, como reforços no contraturno, muitas vezes não são realizados, tal condição foi confirmada também por professores. Os professores afirmam, ainda, que quando os alunos não atingem o desempenho esperado, convidam os pais para irem até a escola e os orientam a buscarem ajuda de especialistas. Mas, tanto pais quanto professores concordam que, muitas vezes, esse auxílio não chega. Ficou evidente na fala de muitos participantes da pesquisa, que, além de poucos profissionais para atender a uma demanda que é significativa, muitas vezes, também, questões políticas atrapalham o trabalho desses profissionais.

Os docentes declaram que, em sua formação inicial, receberam orientações teóricas sobre dificuldades de aprendizagem, mas que acreditam que, para contribuírem de maneira mais satisfatória para o bom desempenho dos alunos, é de suma importância a orientação prática, mesmo que não desconsiderem a importância da formação contínua.

Ante os dados apresentados (APÊNDICE E, F e G) podemos afirmar que professores, psicólogos e pais, de um modo geral, têm consciência do que sejam as dificuldades de aprendizagem, como isso reflete negativamente nas crianças, bem como a importância dos cuidados para que o aluno apresente desempenhos satisfatórios, mas, o que se percebe é que, apesar dessa clareza das condições e necessidades dos alunos, há muito o que evoluir nesse tratamento, pois é visível que, apesar de todo o conhecimento apresentado pelo professor, existem lacunas, tanto dentro das Instituições de Ensino, quanto na estrutura de rede, tanto da Secretaria Municipal de Educação, quanto na Secretaria da Saúde, que precisam ser repensadas e corrigidas, pois o aluno necessita e tem direito a este suporte para que exista um bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem, e que, para tanto, tudo isso precisa ocorrer de forma satisfatória. Esta rede de trabalhos educacionais precisa estar bem articuladas e estruturadas para atingir os objetos propostos, que é o de oferecer ensino de qualidade, e, assim, garantir os direitos do aluno de acesso, permanência e de educação de boa qualidade.

Observamos pouca articulação entre professores, especialistas e pais (APÊNDICE E, F e G), até mesmo entre professores e a própria equipe escolar, comprometendo, assim, o trabalho que

deveria ser feito em equipe, o qual um poderia auxiliar no trabalho do outro, e, nisso, todos ganhariam, inclusive, o sujeito mais importante envolvido nesse processo, o aluno. Conforme destacado, após o diagnóstico, não há um trabalho em conjunto para que todos possam proceder no sentido de levar a criança à superação de sua dificuldade. Acreditamos que o diagnóstico deva servir para se propor estratégias de intervenção, mas, infelizmente, não foi isso que os dados apresentados (APÊNDICE E, F e G) nos mostraram, pois, quando se chega ao resultado, entende-se que ele possui um fim em si mesmo, sem projeções para novas articulações e tomadas de novas decisões, o que acaba comprometendo, de modo muito significativo, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Enquanto professora e coordenadora pedagógica, posso dizer que os estudos aqui realizados em muito contribuíram para a minha prática pedagógica, no sentido de entender que se faz necessária a reflexão de forma efetiva quanto aos entraves que ocorrem no espaço escolar, em relação na alfabetização dos alunos que se iniciam na Educação Infantil, e perpassa para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Foi possível compreender a necessidade de um olhar mais cuidadoso para com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, sejam eles dificuldades de aprendizagem causadas por fatores diversos externos aos alunos, ou transtornos de aprendizagem, fruto de alterações no Sistema Nervoso Central, que são intrínsecas aos alunos.

É possível compreender que a prática pedagógica deve buscar conciliar com a reflexão, bem como a tomada de novas decisões para atender o aluno com problemas de aprendizagem, proporcionando-lhe recursos diversos que contribuam para a superação das defasagens de aprendizagem. Esses recursos vão desde aqueles proporcionados pelo próprio professor, durante o período de aula normal, por meio de atividades diferenciadas que atendam às necessidades do grupo que apresenta problemas na aprendizagem, promoção de atividades diversificadas no contraturno, e, quando necessário, em período diverso contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos que apresentam deficiência, além de contar com a contribuição de outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros que, poderão auxiliar positivamente, nesse processo.

A integralização de toda a equipe escolar, professores, coordenadores, direção pedagógica, comunidade escolar e os responsáveis pelos alunos com problemas na alfabetização, é de suma importância, para que o um trabalho ocorra com mais coerência, e que alcance resultados positivos. Mas, também, é preciso dizer, que nem sempre será possível contar com a participação de todos os envolvidos no processo, o que pode atrapalhar o desempenho desses estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), (1997-2008). Speech-Language Pathologists' Role in Reading and Writing [Internet]. Recuperado em 25 de novembro de 2006, de <<http://www.asha.org/about/news/tipsheets/SLPs-Role.htm>>.
- BACHA, S. M. C., FINOCCHIO, A. L. F., & RIBEIRO, M. S. F. As hipóteses diagnósticos nos casos de dificuldades escolares: Experiência em equipe multiprofissional. *Revista Psicopedagogia*, 25 (76), 14-24.
- BATISTA, A. O.; CUNHA, V. L. O.; GERMANO, G. D. Relação Linguagem Escrita, Fonologia e Problemas de Aprendizagem. *In* CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. Tópicos em Transtornos de Aprendizagem. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011.
- BAUTHENEY, K. C. S. F. “Transtornos de Aprendizagem”: Quando “Ir mal na escola” Torna-se um problema médico e/ou psicológico. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BEISIEGEL, C. de R. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livros, 2006 *apud* CARVALHO, J. S. F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. 2007, *Estudos Avançados*, v. 21, n.60, disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a23v2160.pdf>>Acesso em: 15 jul. de 2017.
- BOSSA, N. A. Fracasso Escolar um Olhar Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Portal do Mec, Brasília, 2000, p. 23.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. MEC, Brasília, 2012, p.40.
- BRASLAVSKY, B. La querela de los métodos em la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: kapelusz, 1992.
- BRITO, M. C. Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

BRITO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, V. M. (ORG). Letramento no Brasil.. São Paulo: Global: 2003. p.47-63.

BRITO, C. L. R.; UZÊDA, C. P. Q.; VIEIRA, J. G.; CAVALHEIRO, L. G. Habilidades de letramento após intervenção fonoaudiológica em crianças do 1º ano do ensino fundamental. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(1), 88-9.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista. CEFAC*, 11, 183-193.

_____, S.A; CUNHA, V.L.O & GERMANO, G.D. Transtornos de Aprendizagem e Transtornos da Atenção (da avaliação à intervenção). São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

_____, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Orgs.). Transtornos de atenção: da avaliação à intervenção. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2010.

_____, S. A, GERMANO, G. D & PINHEIRO, F. H. Dificuldades de Aprendizagem – Olhar multidisciplinar. Curitiba, CRV, 2012.

_____, S. A.; SALGADO, C. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. *Psicologia Educacional e Escolar*, v 8, n 2, 2004, p. 179-188.

_____, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. (Orgs). Tópicos em Transtornos de Aprendizagem. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011.

_____, S. A.; TOYOTA, P.; SANTOS, L. C. A.; LOURENCETTI, M. D.; PADULA, N. A. M. R. (2007). Caracterização do desempenho fonológico, da leitura e escrita em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Caderno da filosofia e psicologia da educação*, (9), p. 37-70.

CARVALHO, J. S. F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. 2007, *Estudos Avançados*, v. 21, n.60, disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a23v2160.pdf>> Acesso em: 15 jul.de 2017.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de.; OLIVEIRA, R. D. de. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHAKUR, C. R. de SÁ L. A Descontração do Construtivismo na Educação: ciências e equívocos de professores, autores e críticas. Editora UNESP Digital, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>> Acesso em: 08 jul. de 2017.

CIASCA, S. M. (2003). Distúrbios de aprendizagem: propostas de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. 1994. (A Patologização da Educação). *In Série Idéias* nº 23, São Paulo, FDE, pp. 25-31.

_____. Controle e medicalização da infância. *Desidade*, número 1. Ano 1. dez 2013.

_____; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos*, Campinas/SP, 2013.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172, 2007.

DABAS, E. *A aprendizagem hoje*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EMERICK, L. L.; HAYNES, W. O. *Diagnosis and evaluation in speech pathology*. Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice-Hall Inc, 1986.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRARO, A. R. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p.21-47, dez 2002.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORGEAD, M.; SCHLAUG, G.; NORTON, A.; ROSAM, C. IYENGAR, U.; WINNER, E. The relation between music and phonological processing in normal reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4), 383-390, 2008.

FRANCIOLI, F. A. S. *Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa*. Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

GATTI, B. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR, 2013.

GRAU, R. *A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem* In M. Sanchez – Cano & J. Bonales (Org.), *Avaliação Psicopedagógica*, p. 289-313. Porto Alegre: Artmed, 2008

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. de C. *Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental*. 2007. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v.8, n.2 p –

175-184, jul./dez. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a08.pdf>> Acesso em: 14 jul. de 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2001.

JOAQUIM, S. C. (2005). Interação professor-bebê em creches inclusivas. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

JOHSON, D.; MYKLEBUST, R. H. (1967). Learning disabilities. New York: Grune e Stratton.

JOHNSTON, J. University of British Columbia, Canadá, janeiro 2010 2ª ED. Enciclopédia S O Desenvolvimento na 1ª Infância Desenvolvimento da Linguagem e Alfabetização Fatores que influenciam o Desenvolvimento da Linguagem.

KAUARK, F. da S.; SILVA, V. A. dos. S. Dificuldades de Aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico& pedagógicas. [Artigo]. Revista Psicopedagogia. 2008, v. 25, n. 78 Disponível em: <<http://WWW.pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a09.pdf>> Acesso em: 23 de jul. de 2017.

KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita – Formação de professores em curso. São Paulo, Ática, 2001.

_____. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42): 54-62, ago. 1982.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de Rezende G.; FRANCO, A. de F. F. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá, Eduem, 2014.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2002.

LIMA, D. F.; FERREIRA, L. G. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VII- Jan/Abr 2010 - ISSN 1982-646X REVELA.

LORENCETTI, M. D; NICOLAU, A. A.; PADULA, N. A. de M. R. Manejo da criança com transtorno de aprendizagem em sala de aula. 2011. In CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. Tópicos em Transtornos de Aprendizagem São José dos Campos, SP: PULSO Editorial, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIN e SAMPAIO Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jul de 2017.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, 135-142, 2012.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C. Terapia de linguagem de irmãos com transtornos invasivos do desenvolvimento: estudo longitudinal. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 15, 134-139, 2010.

_____, A. R. N.; BRITO, M. C. Alterações de linguagem na infância: algumas implicações do ambiente escolar. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. Tópicos em Transtornos de Aprendizagem São José dos Campos, SP: PULSO Editorial, 2011.

MOYSÉS, M. A. A. A Institucionalização Invisível – Crianças que não aprendem-na- escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

MORTATTI, M. do R. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais. Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007. 155-168.

_____. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. 2010. Revista Brasileira de Educação v. 15. n.44. maio/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>> Acesso em: 08 jul. de 2017.

MOYSÉS, M. A. A. A Institucionalização Invisível – Crianças que não aprendem-na- escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

NELSON, H. D.; M. D.; NYGREN, P. M. A.; WALKER, M. B. A.; PANOSCHA, R. M. D. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US preventive services task force Pediatrics, Pediatrics, 117(2), 298-319.

OLIVEIRA; RIBEIRO, M. C. F. Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos, Campinas/SP, 2013.

PATTO, M. H .S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A Queiroz, 1996.

_____. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PINHEIRO, F. H.; OLIVEIRA, A. M. de. Avaliação e intervenção com a habilidade auditiva nos transtornos de aprendizagem. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. (Orgs). Tópicos em Transtornos de Aprendizagem. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011.

PINHEIRO, A. M.V. (1994). Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Psy II, 1994.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na Aprendizagem: aprender e aprender 2010. Revista da Católica. Uberlândia, v.2.n.3. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15>> - Pedagogia.pdf> Acesso em: 22 jul de 2017.

Portal do MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 10 de março de 2016.

Portal do Saeb. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> Acesso em 02 maio 2015. Acesso em 10 de janeiro de 2015

PORTO, O. Bases da Psicopedagogia Diagnóstico e Intervenção nos Problemas de Aprendizagem. 2009. 4ª Ed. Wak. Rio de Janeiro.

REED, V. A. (1994). Toddlers and preschoolers with specific language impairment. In An Introduction to children with language disorders (p. 11-137). Nova York: Mc Millan.

ROCHA, E. H. (2004). Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Pontífica Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S. A. desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. Psicologia Escolar e Educacional, 8(2), 179-88, 2004.

SAMPAIO, S. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola/2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

SAMPAIO, M. N.; PINHEIRO, F. H.; SILVA, C. da. Intervenção para escolares com dificuldade de aprendizagem. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C. da.; PINHEIRO, F. H. (Orgs). Tópicos em Transtornos de Aprendizagem. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011.

SANTOS, M. P. Dificuldades de Aprendizagem na Escola. Um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico em jornada única uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, v.1. 1990.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal de Pediatria, 8º(2), 95-103, 2004.

SILVA C. A. Leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PE.. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* Vol. 9 nº1, jul. 2013. pág. 57-74.

SPINELLI, M. (1983). *Foniatria*. São Paulo: Moraes.

SOARES, M. B. & MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/ COMPED, 2000.

SOARES, M. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso mar. de 2016.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6ª Ed., São Paulo: Contexto, 2014.

TEMPORÃO; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos*, Campinas/SP, 2013.

TEDESCO, J. *Presentación*. In: OLIVEIRA, D. A. et. al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, p. 1-4, 2010.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Alfabetização com liberdade*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In C. COOL, A. MARCHESI, J. PALACIOS. (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (p. 72-89), Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

VAN DER LEIJ, A.; MORDIFI, E. Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English. *Journal of Learning Disability*, 39, p. 74-90, 2006.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: 12ª edição, 2007.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.

VON TETZCHNER, S.; BREKKE, K. M.; SJOTHUN, B.; GRINDHEIM, E. (2005). *Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), p. 151-184.

ZABALA, A. *A Prática Educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICE A: Questionário professores

Dados pessoais

Nome completo:

Idade:

Nível de escolaridade:

Formação:

Profissão:

Tempo de atuação:

Instituição de Ensino:

Cidade:

- 1) O que se espera de uma criança no final do 3º ano do Ensino Fundamental I em relação ao aprendizado da leitura e da escrita? O que lhe serve de base para sustentar essa afirmação?
- 2) No decorrer do processo de alfabetização quando a criança não apresenta o desempenho esperado o que é feito?
- 3) De acordo com seu olhar, quais são as possíveis causas da dificuldade de alfabetização?
- 4) A quem ou a que você recorre quando observa que a criança não está aprendendo?
- 5) Quais são as possíveis soluções que poderiam ser buscadas com o intuito de diminuir os problemas apresentados? Quais soluções estão ao seu alcance?
- 6) O que para você é uma criança com problemas de aprendizagem?
- 7) Você encaminhou algum aluno para a avaliação diagnóstica? Por quê? Como foi esse processo?
- 8) Você recebe ou recebeu orientações para conduzir seu trabalho após o diagnóstico? De que forma?
- 9) Na sua formação você teve orientações ou estudos para entender as crianças nessas situações?
- 10) O que você acha que seria necessário na formação do professor para ele lidar com esse tipo de situação?
- 11) Como é o envolvimento da família diante dos problemas de aprendizagem na alfabetização?

APÊNDICE B: Entrevista com os pais responsáveis pelos alunos**Dados pessoais**

Nome completo:

Idade:

Nível de escolaridade:

Formação:

Profissão:

Tempo que exerce a função atual:

Local de trabalho:

Nº de filhos:

Renda familiar:

- 1) Você percebeu que o seu (sua) filho (a) apresentava dificuldade de aprendizagem na alfabetização? Em que momento?
- 2) A escola o (a) chamou para conversar sobre a dificuldade de seu (sua) filho (a)? Se sim conte um pouco como foi a conversa.
- 3) Para você quais seriam as causas dessa dificuldade?
- 4) Você acredita que a situação de dificuldade de aprendizagem apresentada por seu (sua) filho (a) poderá ser superada?
- 5) Em sua opinião, a escola fez aquilo que era necessário para que seu (sua) filho (a) superasse as dificuldades?
- 6) Você recebeu orientações para acompanhar seu (sua) filho (a)? Quais foram? Foi possível segui-las?
- 7) Seu (sua) filho (a) está tendo algum atendimento especializado? Qual? Você percebeu mudanças a partir desse atendimento?
- 8) Quais as suas expectativas em relação ao ensino oferecido pela escola para o futuro de seu (sua) filho (a)?

APÊNDICE C: Entrevista com especialista

Dados pessoais

Nome completo:

Idade:

Nível de escolaridade:

Formação:

Profissão:

Tempo que exerce a função atual:

Local de trabalho:

Cidade:

- 1) Quantas pessoas fazem parte da equipe? Qual a sua formação?
- 2) Como é o processo de solicitação de diagnóstico?
- 3) Como são realizados os diagnósticos? Existem formulários próprios?
- 4) Após a realização do diagnóstico quais são os procedimentos para o atendimento?
- 5) Onde é feito o atendimento e qual o limite de crianças atendidas?
- 6) Por quanto tempo é feito o acompanhamento dessa criança?
- 7) Você considera que tem aumentado a demanda? Se sim a que você atribui esse fato?
- 8) Existe registro de número de crianças atendidas que conseguiram superar as dificuldades? E daquelas que não conseguiram?
- 9) Quando é necessário que a criança tome medicamento quem os prescreve e quem os fornece? O que você acha da medicalização?
- 10) Como a equipe trabalha junto às famílias?
- 11) Como é a relação da equipe com os professores após o diagnóstico?

APÊNDICE D: Termo

Paranaíba (MS), ____ fevereiro de 2017.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Dificuldades de Aprendizagem/Transtornos de Aprendizagem na Alfabetização**. O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Essa pesquisa tem como pesquisador a mestranda Rosimeire Farinelli e como orientadora a professora Dra Milka Helena Carrilho Slavez.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo compreender como são tratadas as Dificuldades de aprendizagem/Transtornos de Aprendizagem na Alfabetização, no Município de Paranaíba M/S.

Os instrumentos para coleta de dados serão: Questionário, Entrevista e Análise documental:

Serão aplicados questionários a 3 professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental I, momento em que a alfabetização deveria acontecer de maneira satisfatória pautado na concepção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, Art. 1º. As entrevistas serão realizadas com 3 especialistas que são responsáveis pelos diagnósticos dos discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem na alfabetização e também com 3 responsáveis por esses alunos.

As aplicações dos instrumentos serão feitas pela pesquisadora discente Rosimeire Farinelli, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores, especialistas e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito. A mesma condição cabe aos responsáveis por esses alunos.

O material será analisado e os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Será garantido aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante.

Essa pesquisa poderá ter riscos mínimos como cansaço, exposição de nível cognitivo e cultural e algum desconforto. Caso se sinta desconfortável em relação a alguma pergunta, você tem o direito de não responder a questão.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa.

Este documento será feito em duas vias uma delas ficara com o (a) Sr (a) e a outra via comigo, é importante que este documento seja lido e arquivado pelo participante.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **Dificuldades de Aprendizagem/Transtornos de Aprendizagem na Alfabetização**, onde a pesquisadora, Rosimeire Farinelli, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba, ____ de _____ de 2017

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Rosimeire Farinelli
Secretaria da Uems/Paranaíba, fone: (67) 3503.1006 ou pgedu.mestradopba@gmail.com
Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE E: Quadro 4 – Questionário professor

QUESTÕES	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
<p>1 - O que se espera de uma criança no final do 3º ano do Ensino Fundamental I em relação ao aprendizado da leitura e da escrita? O que lhe serve de base para sustentar essa afirmação?</p>	<p>Espera-se que ao final do terceiro ano, a criança seja capaz de ler com fluência, entender o que lê, dentro dos seus limites e de sua idade.</p>	<p>Espera-se que a criança esteja completamente alfabetizada e com uma visão crítica de mundo em relação a diversos assuntos, capaz de ler fluentemente, interpretar e emitir opiniões próprias sobre o que leu, além de produzir textos escritos com coerência lógica. Tenho como base minha prática pedagógica aliada aos meus conhecimentos teóricos.</p>	<p>Espera-se que as crianças tenham conseguido se apropriar da linguagem como um todo, a criança passa a compreender os sinais gráficos e a decifrar estes sinais, a leitura para ser mais claro. Em nossa sociedade onde a todo momento encontramos estes sinais espera-se que as crianças até a faixa etária dos 8 / 9 anos de idade tenham conseguido apropriar desta. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) diz que nossas crianças precisam ser alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental I. Mesmo com tal informação não se deve deixar de valorizar os avanços que cada criança possa ter, respeitando o tempo e particularidade de cada indivíduo. Autores como Paulo Freire nos dizem que devemos aprender a olhar e incentivar nossas crianças premiando e valorizando aquilo que conseguiram desenvolver e aprender, e não punindo por aquilo que não deu certo.</p>
<p>2 – No decorrer do processo de alfabetização quando a criança não apresenta o desempenho esperado</p>	<p>Faz-se intervenções, com acompanhamento mais próximo, com atividades que atendam as especificidades de cada criança. Além de</p>	<p>Procuro desenvolver um trabalho diferenciado (alfabeto móvel, jogos de alfabetização, leituras individuais, sentar com</p>	<p>Nenhuma criança é igual à outra e isso fica claro ao vermos que uma ou outra não conseguem apresentar os mesmos resultados entre outras</p>

<p>o que é feito?</p>	<p>"reforço" em outros momentos, fora da sala de aula.</p>	<p>colegas que pode auxiliar, entre outros) para que essas crianças possam superar as dificuldades e sejam alfabetizadas, caso necessário busco parceria com os pais, coordenação pedagógica escola, até mesmo com equipe multidisciplinar especializada para que possam realizar um trabalho em conjunto proveitoso e que leve a aprendizagem significativa para essas crianças.</p>	<p>crianças, parte do professor a iniciativa de tentar alterar sua forma de explicar os conteúdos de modo a conseguir encontrar essa criança, os problemas de aprendizagem são amplos e é parte do professor essa busca por encontrar os motivos que dificultam o aprendizado da criança, sejam eles familiar, físicos, psicológicos ou da própria metodologia utilizada pelo professor. É essencial que o professor consiga olhar para seus alunos e conseguir identifica-los dentro de suas limitações e trabalhar a partir delas.</p>
<p>3 -De acordo com seu olhar, quais são as possíveis causas da dificuldade de alfabetização?</p>	<p>Como todos os estudos, Pisa, (Programa Internacional de Avaliação de alunos), entre outros apontam, o problema da educação no Brasil está sim nas séries iniciais. Porém vivenciando essa situação, posso afirmar que as causas são muitas. Entre elas, a falta de conhecimento da família e, a total desvalorização da escola pela família. As crianças chegam à escola sem a menor noção da importância da mesma para suas vidas. Em suas cabecinhas a escola é um lugar chato, onde há pessoas chatas, "burras", "vagabundas", entre outros termos pejorativos usados para</p>	<p>Segundo a minha visão pode existir muitos fatores que dificultam a alfabetização: problemas neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos, imaturidade, desnutrição, problemas de oftalmológicos ou até mesmo as condições/ qualidade de vida da criança influência na sua aprendizagem.</p>	<p>Casos familiares dentro da minha perspectiva são aqueles que mais influenciam na dificuldade de alfabetização, casos como de pais que não incentivam seus filhos ou delegam todo o trabalho educativo como função única e exclusiva das escolas, ou aqueles que mesmo depois de avaliações pedagógicas que indicam uma necessidade de algum tipo de acompanhamento seja ele médico ou um reforço, ficam estagnados esperando as soluções e não procuram nenhum tipo de apoio. A questão social econômica das famílias também mostram estas dificuldades, casos como de alunos que</p>

	<p>descreverem o lugar onde são "obrigados" a passar parte de seus dias. Muitos pais estimulam os filhos a acreditarem que não são "saco de pancada" e que nenhum professor "safado" tem o direito de ter autoridade sobre eles... Ou seja, as crianças vão para a escola sem a noção de bem que a escola é para suas vidas. Muitos se sentem obrigados e vão mesmo obrigados, pois se não forem podem perder suas "bolsas". Testemunho, que ao mostrar à criança o quão boa a escola pode ser em sua vida, que aprender é prazeroso, houve mudança de comportamento tanto da criança quanto de pais...</p>		<p>demonstram a necessidade do uso de óculos para conseguir ver melhor, e que em famílias com maiores dificuldades ficam a espera de agendamentos para consultas ou do valor financeiro para conseguir o equipamento. São vários os fatores e que mesmo sendo simples podem prejudicar muito quando se tem um acúmulo de tempo perdido.</p>
<p>4 – A quem ou a que você recorre quando observa que a criança não está aprendendo?</p>	<p>A escola que deveria ser um lugar que transmitisse calma, paz... infelizmente, por conta do superlotação, apresenta-se tumultuado, muita correria e, com isso muitas vezes torna-se difícil esse "recorrer". Deveríamos ter coordenadores à disposição para sim nos socorrer, mas a realidade não permite, pois é um coordenador para muitos professores e muitos alunos. Portanto, apresentamos a situação do aluno com dificuldades à coordenação, mas o</p>	<p>Primeiramente aos pais, para verificar se vão passar alguma informação relevante, conhecer a história de vida da criança para analisar se existe algo que possa estar interferindo na aprendizagem da mesma. Em segundo momento busco orientações com a coordenação pedagógica de como devo proceder o trabalho de alfabetização direcionado para essa criança.</p>	<p>Após algumas tentativas de mudar a metodologia de ensino sem obter resultados satisfatórios, recorro à coordenação da escola para retirar dúvidas e até mesmo buscar apoio da instituição. Com o apoio da coordenação é possível pensar em mais soluções que as vezes o professor sozinho não conseguiria obter.</p>

	professor luta muito sozinho. Mesmo apresentando a situação, as possíveis soluções devem ser apresentadas por nós mesmos. Reforço, ajuda da família, atividades diferenciadas, entre outros.		
5 - Quais são as possíveis soluções que poderiam ser buscadas com o intuito de diminuir os problemas apresentados? Quais soluções estão ao seu alcance?	Mais possivelmente, se as secretarias disponibilizassem mais coordenadores, para que estes tivessem mais tempo para os professores com suas dificuldades, menos alunos por turma. Não há muitas soluções ao nosso alcance. Com salas numerosas, nem se faz muito pela criança que não apresenta muitas dificuldades e nem se faz muito pelos que necessitam de mais atenção. O trabalho com sala numerosa é com certeza um pilar dos problemas da alfabetização.	Buscar uma parceria com pais ou responsáveis, aulas de reforço, trabalho diferenciado com intenção de alfabetizar, psicólogos, fonoaudiólogo e toda equipe trabalhando em conjunto para desenvolver as potencialidades da criança. Estão ao meu alcance realizar aulas diferenciadas e reforços de aprendizagem, além de motivar sempre essa criança que ela é capaz.	As soluções se baseiam na diminuição de alunos ocupando o mesmo espaço escolar, participação familiar, observações para avaliar a metodologia utilizada pelo professor, avaliações pedagógicas sobre aspectos físicos e psicológicos dos alunos. Dentro destas soluções ao alcance do professor estão as avaliações pedagógicas que podem indicar uma dificuldade para ver, um problema familiar, também esta ao alcance do professor a observação de sua metodologia, as vezes uma troca de forma de apresentar as aulas modifica a forma como o aluno a recebe e isso pode trazer resultados positivos e a participação familiar que vem de encontro com o apoio que a direção da instituição escolar irá promover para realizar as reuniões com os pais de alunos.
6- O que para você é uma criança com problemas de aprendizagem?	Para mim, todas as crianças têm potencial de aprender, cada uma em seu tempo, porém cada criança tem o seu "despertar", e, se esse	É uma criança que não consegue desenvolver as competências e habilidades que são colocadas em um determinado momento,	A criança com problemas de aprendizagem não é aquela que possui um laudo médico indicando ser parte do público alvo

	<p>tempo não chegou a criança torna-se "uma criança com problemas de aprendizagem", mas não é a criança que tem problemas, somos nós que temos um problema. Super lotação, falta de apoio, falta de espaço, falta de tempo...</p>	<p>pois fatores externos ou internos podem estar interferindo nessa aprendizagem. É papel do professor buscar metodologias que facilitem a aprendizagem, além do apoio do profissional especializado para nos orientar a estimular a aprendizagem e desenvolver as competências necessárias para que a criança avance seu conhecimento.</p>	<p>da educação especial como alguns podem afirmar. A criança com problemas de aprendizagem é aquela que tem dificuldades por uma serie de fatores sejam eles físicos, psicológicos ou familiares. Uma criança com problemas de aprendizagem pode ser aquela que sofre sem apoio familiar, que possui uma classe social menos favorecida e por isso não consegue suprir suas necessidades mais básicas como a fome. O problema de aprendizagem não é algo pronto e fácil de ser resolvido, é um conjunto de fatores que afetam na produtividade da criança.</p>
<p>7 - Você encaminhou algum aluno para a avaliação diagnóstica? Por quê? Como foi esse processo?</p>	<p>Apresentei no início do ano letivo (março), mas somente em novembro o Departamento pedagógico apareceu para fazer essa avaliação. Muito poderia ter sido feito, mas faltou tempo...</p>	<p>Não encaminhei nenhum aluno para a avaliação diagnóstica, todos que trabalhei até o presente momento já chegaram com laudo pronto ou declaração que apresentam algum déficit de aprendizagem. A avaliação diagnóstica que aplico no cotidiano escolar só tem intenção de mostrar o que os estudantes conhecem ou o que avançaram na aprendizagem.</p>	<p>Na avaliação diagnóstica de alguns alunos constatei a necessidade de um acompanhamento para um grupo de crianças, durante o ano foram realizadas atividades em conhecimento da coordenação e com orientação da secretaria de educação, em dois casos os resultados não foram alcançados por uma série de fatores, a falta de acompanhamento familiar, o grande número de alunos dentro de sala, e por fim falhas no processo de alfabetização das crianças. As crianças apresentavam</p>

			dificuldades até na escrita de seu próprio nome e na identificação de números. Como recurso final para a tentativa de solucionar o problema foi proposto que no final do ano letivo o foco das aulas seriam atribuídas a este grupo de alunos que estavam com as dificuldades, o que resultou em duas famílias não dando apoio e a falta das crianças no processo.
8 - Você recebe ou recebeu orientações para conduzir seu trabalho após o diagnóstico? De que forma?	Como disse a avaliação só foi feita no final das aulas, quando não havia muito o que se fazer. Foi em meio a muita correria, as avaliadoras, correndo, pois tinham outros compromissos particulares, não pudemos nos sentar com calma, respirar e pensar essas crianças, como deveria ser feito. Grande problema da alfabetização, faz-se tudo muito corrido, pois a demanda é grande e há poucos profissionais envolvidos.	As poucas orientações na qual são passadas para a gente, vem da família, da coordenação escolar que nos auxilia em casos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com laudos, relatórios escritos pelo professor do ano anterior para que possamos acompanhar o processo de desenvolvimento dessa criança. E alguns casos a psicóloga da rede municipal vem fazer testes e conversar com essa criança para em seguida nos orientar qual a maneira mais viável de desenvolver a aprendizagem dessa criança e socializa lá na escola com professores e colegas para facilitar seu ganho de conhecimento.	Após o diagnóstico, obtive orientação com a coordenadora responsável pela turma e em conjunto com a secretaria de educação. As orientações vieram ao encontro a tentativa de solucionar o caso. Segundo o primeiro diagnóstico realizado por outra professora que era regente da sala em questão os alunos não apresentavam grandes dificuldades o que resultou no atraso para se realizar outro diagnóstico específico para este grupo de alunos.
9 - Na sua formação você teve orientações ou estudos para entender as crianças nessas situações?	Sim! Não só na minha formação, mas em vários cursos que faço. Mas, nenhuma formação valerá, se a	Na minha formação recebi orientações teóricas para trabalhar com crianças com problemas de	Em meu processo de formação ouve momentos de estudos em que foi observado os métodos utilizados pelos

	<p>escola continua sendo um ambiente de correria. A escola deve ser um ambiente que transmite paz, calma. Mas é o contrário. Acredito ser impossível ter uma educação de qualidade em ambientes conturbados, em cada ambiente dentro da escola há correria... se você vai à sala da coordenação elas estão lá na proporção de uma para vinte alunos que a todo o momento invadem a sala, na direção a situação é a mesma, nas secretarias idem. Ou seja, não é fácil conseguir sentar e conversar com calma, expondo o problema com a atenção que ele exige.</p>	<p>aprendizagem, transtornos e distúrbios, porém é na prática da vivência escolar que passamos a reconhecer tais problemas na realidade. Na minha opinião lidar com determinadas situações que dificultam a aprendizagem não é fácil para o professor, muitas vezes precisamos nos desdobrar para aprender a lidar com determinadas crianças, com poucos recursos materiais disponíveis, quase sempre com pouco ou nenhum amparo de uma equipe multidisciplinar que nos daria grande respaldo nessa jornada de alfabetizar uma criança com dificuldade ou deficiência de aprendizagem. É uma tarefa árdua, mas busco sempre fazer o melhor pelos meus alunos. Porém, tem alguns casos que requerem um profissional especializado em áreas específicas, além de monitor que acompanhe constantemente a criança na escola, e mesmo que façamos um bom trabalho não conseguimos atingir o objetivo de levar conhecimento para essa criança, pois tem casos que são tão severos os problemas que a criança vai para escola mais</p>	<p>alfabetizadores durante os anos, até chegar ao entendimento que os problemas com a alfabetização não são casos isolados e de soluções pautadas em métodos. Foi assim compreendido que as dificuldades enfrentadas pelas crianças era uma série de fatores que juntos influenciam as crianças a terem tais problemas com a alfabetização.</p>
--	--	---	---

		para socialização do que para aprender em si, portanto devemos fazer o melhor para elas se sentirem parte da escola, da turma e do mundo ao qual vivem .	
10 – O que você acha que seria necessário na formação do professor para ele lidar com esse tipo de situação?	Não acredito, como deixei claro acima, que o problema seja a formação.	Seria necessário mais conhecimento teórico ou até mesmo prático no campo da psicologia, reforçando as questões de dificuldades de aprendizagem, transtornos, distúrbios, porém esses são conceitos bem relativos que podem variar segundo as pesquisas da ciência. Por isso devemos ficar atentos e adquirir todo conhecimento e atualizações possíveis para melhorar nossa prática pedagógica.	Um processo formativo contínuo, seja ele por meio de cursos anuais que propiciem aos professores momentos para discutir e encontrar soluções em conjunto com outros professores, dialogar em um grupo de professores pode favorecer ao conhecimento e a troca de experiências para a prática docente.
11- Como é o envolvimento da família diante dos problemas de aprendizagem na alfabetização?	Cada família se envolve à sua maneira. Uns dão atenção, outros batem nos filhos, outros culpam a escola, os professores.	Na maioria dos casos a família pouco se envolve deixando nas mãos da escola e professor o papel de transmitir conhecimento e alfabetizar, ainda mais quando essa criança apresenta alguma dificuldade, os pais usam como desculpa o fato de trabalharem muito e não terem tempo ou de não saberem como fazer para que a criança aprenda, deixando para o professor essa função. São poucas famílias que investem, tiram tempo e paciência ou empenham-se em auxiliar no desempenho escolar de seu filho, que	Parte das famílias dos grupos com dificuldades de aprendizagem, podemos perceber uma falha em relação ao interesse demonstrado, em casos os pais nem participam de reuniões ou festividades dentro do ambiente escolar, chegando ao ponto de somente buscar a escola ao final do ano letivo quando não há mais tempo hábil para se ter um trabalho em conjunto. Em outros casos fica claro como o envolvimento e comprometimento dos familiares influenciam em resultados positivos dos alunos.

		<p>levam no neuro/psicólogo/fono.</p> <p>Tem alguns casos que a família até omite da escola que a criança tem algum problema ou dificuldade, só somos informados sobre isso quando notamos que a criança tem dificuldade quando vamos fazer sondagens, então percebemos, chamamos os pais para uma conversa, só então nos contam o que a criança tem ou que também já haviam notado essa dificuldade, porém não procurou ajuda. Sugiro aos pais que procure um profissional especializado para diagnosticar o que possivelmente a criança possa ter e a melhor maneira de desenvolver sua aprendizagem para que possamos realizar em conjunto esse trabalho. Também nos deparamos com pais que não levam seus filhos para o tratamento correto, muitas vezes querem que o professor faça isso, já ocorreu casos de professor levar o aluno no médico/psicólogo para não perder a consulta, pois os pais estavam trabalhando, para não perder a consulta o professor levou a criança, mas esse papel cabe a família.</p>	
--	--	---	--

APÊNDICE F: Quadro 5 – Entrevista pais

QUESTÕES	PAI 1	PAI 2
1 – Como você foi comunicado que seu (sua) filho (a) apresentava dificuldades de aprendizagem na alfabetização?	Ela foi passando sem saber e não me falaram que ela tinha dificuldade.	A professora me chamou na escola e falou pra mim que ele não aprendia.
2 - Você já havia notado?	Eu já, mas não falaram nada.	Não, pra mim era assim mesmo.
3 – Para você quais seriam as causas dessa dificuldade?	Eu não sei se pode ser a separação que abalou o psicológico dela.	Tenho outros filhos que também apresentaram dificuldade, mas superaram.
4 – Você acredita que a situação de dificuldade de aprendizagem apresentada por seu (sua) filho (a) poderá ser superada?	Eu acredito que melhora. Vai fazer dez anos já, e ainda tá no terceiro ano.	Tem que melhorar.
5 – Na sua opinião a escola fez aquilo que era necessário para que seu (sua) filho (a) superasse as dificuldades?	Quando precisou não, porque precisava da psicóloga, porque ela é hiperativa Já levei ela lá no psicólogo. Na prefeitura não teve como não, mudança de Prefeito, aquele rolo lá.	Sim, a professora me chamou e me orientou como eu poderia ajudar.
6 – Quais foram as orientações que você recebeu para acompanhar seu (sua) filho (a)?	Conversei com a mulher lá tudo, sabe? Só que com a mudança de prefeito não teve como dar continuidade	Orientar as tarefas e incentivar a leitura.
7 – Foi possível seguir as orientações? Que dificuldades você encontrou?	Existe um psicólogo, mas faltou. Conversei só na escola e não fui orientada. Não foi feita avaliação.	Sim, mas não sei ajudar tudo.
8 – Você percebeu mudanças a partir dos atendimentos?	O atendimento parou.	Melhorou um pouco sim.
9 – Quais as suas expectativas em relação ao ensino oferecido pela escola para o futuro do seu (sua) filho (a)?	É bom, mas depende do professor.	Eu acho que ele vai melhorar com a ajuda da escola.

APÊNDICE G: Quadro 6 – Entrevista com o psicólogo

QUESTÕES	PSICÓLOGO 1	PSICÓLOGO 2
<p>1 – Quantas pessoas fazem parte da equipe? Qual a sua formação?</p>	<p>Aqui na Unidade Central nós somos em três psicólogas, mas a gente trabalha de forma independente, a minha formação é psicologia. Eu tenho especialização em reabilitação neuropsicológica e neuropsicologia. Quando a gente encaminha tem trocas, mas nada de integrado e nessa parte da educação a gente não tem uma continuidade. Tem as fonos, são duas fonoaudiólogas, tem também quando abre encaminhamento a gente faz essa troca. Não tem isso, ah, encaminhou, depois vem, fala como tá, ah, então agora vamos ver se tem que reavaliar, ou se não, faz essa intervenção, a gente faz essas trocas. Tem as fonos, mas além dos profissionais em psicologia e em fonaudiologia, tem os físicos, mas eles acabam ficando mais com outra parte, só que a gente não tem psiquiatra e nem neurologista.</p>	<p>Atualmente no quadro somente 02 (duas) pessoas, sendo uma pedagoga e eu psicóloga, ambas especialistas em psicopedagogia clínica e institucional. Sou formada em Psicologia pela UFMS, desde 2011 com estudos voltados para psicologia da Educação e Desenvolvimento.</p>
<p>2 – Como é o processo de solicitação de diagnóstico?</p>	<p>Tem algumas crianças que vem com encaminhamento médico das equipes de Saúde da Família e tem outras crianças que vem com o pedido da escola, com o médico também do bairro que tem a referência com a rede, vem o relatório da escola dizendo o porquê do pedido da avaliação, e o pedido médico pra avaliação. Até porque depois se essa criança... Porque eu solicito o pedido médico? Porque eu não sei o que vai chegar. Então se depois essa criança precisar ir para outro especialista, nós vamos precisar do médico do postinho pra fazer esse encaminhamento, então essa rede tem que estar bem estruturada.</p>	<p>As observações iniciais acontecem pelos profissionais da escola que verificam o comportamento problema e faz o encaminhamento para a equipe especializada.</p>

<p>3 – Como são realizados os diagnósticos? Existem formulários próprios?</p>	<p>Eu não trabalho com protocolo fixo, não acredito em protocolo fixo. Não acho que um protocolo sirva para todas as crianças. Isso não existe, isso não tem assim, lógica. Porque cada criança, cada caso é um caso, eu não estruturo o protocolo da criança sem antes fazer a anamnese com a mãe, às vezes gravo mais de uma sessão e sem antes fazer uma hora de observação com a criança. Depois de eu ter tido atendimento, geralmente com a mãe, com os pais assim, os pais nunca vem... aí eu faço uma sessão com a criança e depois inicio a aplicação dos testes. Aí eu vou vendo, eu começo primeiro a ver se essa criança aprende, ela tem capacidade de aprender? Bom, ela aprende... então tá ok... aí eu vejo as funções, como está a memória, a linguagem, a atenção, a questão construtiva espacial, não nessa sequência, mas vou ver tudo isso, para daí saber, ah, essa criança não aprende, então espera aí, o que é que é... o que acontece... porque essa criança não aprende... Vou na escola, converso com a coordenadora e com a professora para eu saber se o que deu no resultado, no teste, se bate com a queixa da escola, com a queixa dos pais. Isso faço mesmo, mas não tem um protocolo definido de nenhum jeito.</p>	<p>Existem (no caso da psicóloga), uma ficha de encaminhamento onde o professor faz uma breve anamnese do aluno. Esta ficha foi elaborada por psicólogos e é um modelo padrão usado desde 2011.</p>
<p>4 – Após a realização do diagnóstico quais são os procedimentos para o atendimento?</p>	<p>O atendimento é feito aqui na minha sala, aqui pode-se ver que o ambiente é bem para teste, não tem nada de estímulo, nada, nada, nada... porque a hora que eu vou fazer, faço o teste, aí tiro, faço a observação na escola também quando a criança é menor, porque o diagnóstico fica meio em dúvida, porque é feito só aqui. Aí também vou na escola para fazer a observação da criança também no</p>	<p>Primeiramente é realizada a avaliação do encaminhamento, após uma escuta com os pais ou responsáveis da criança e em seguida uma breve observação da criança. Caso necessário faz-se algumas observações no ambiente escolar, uma vez que as terapias são proibidas onde não haja espaço clínico.</p>

	ambiente escolar.	
5 – Onde é feito o atendimento e qual o limite de crianças atendidas?	<p>Eu tenho limite, porque como eu não trabalho como protocolo fixo, porque aí eu não tenho, eu gasto três sessões para fazer a avaliação, tem crianças eu gasto muito mais. Porque se eu vejo que a criança cansou, ela fadigou, não interessa se eu tinha mais três testes para aplicar com ela naquele dia... eu não aplico, porque eu que eu vou comprometer a fidedignidade do teste. sei que não vou ter um resultado sólido, concreto. Então eu paro, aí eu falo vamos fazermos outras coisas, porque às vezes é o momento que a criança me conta que ela traz alguma coisa que tá acontecendo em casa é nisso que ela respira e dá um soltadinha, aí eu consigo entrar. Por isso eu não consigo atender uma gama enorme, não consigo suprir 100 por cento a demanda. Mas eu não tenho, por exemplo... Hoje mesmo eu estava vendo vou chamar, eu concluo, dou a devolutiva, concluo e coloco outro no lugar. Estava vendo minha fila e não tá nem com um mês de espera. Eu consigo girar bem, mas também é período de férias. Mas lá depois se você me fizer essa pergunta, vai tá diferente.</p>	<p>Não existem em nenhuma escola da rede municipal um lugar específico para os atendimentos, geralmente escolhemos os mais isolados, onde podemos ter uma certa privacidade, como sala das coordenadoras, sala da direção ou até mesmo sala dos professores. Durante os atendimentos somente uma profissional (psicóloga) e os interessados ficam no lugar. Não existe limites de crianças para atendimento, são atendidas conforme a demanda e dentro do horário de disponibilidade da profissional, que são 04 (quatro) horas diárias.</p>
6 – Por quanto tempo é feito o acompanhamento dessa criança?	<p>Daí eu faço as indicações dentro da realidade do município, o que vai poder ser feito. Então aí eu encaminho, se é para um médico, eu encaminho. Se é para especialidade, coloco os exames a critério do médico. E aí, se é para terapia, se é para fono, se vai para estimulação da escola porque as escolas aqui oferecem o contraturno, já tem as salas de estimulação. Se a escola tem essa possibilidade, eu mando pra lá, e vou e converso com os profissionais e aí a criança vai para estimulação na escola, ou às vezes</p>	<p>Até obtermos a resposta necessária. Porém muitos pais desistem pois o atendimento com criança envolve diretamente os pais.</p>

	<p>também tem a opção da APAE que tem esse recurso também, mas que não são pra todas as crianças, porque também se não for uma criança que tem muita dificuldade eu não posso colocar ela lá, porque aí ao invés dela ir, corre o risco de regredir. Então também não é interessante e também, causar desconforto para as crianças que estão lá, porque se coloca alguém que vai, e a auto-estima das que estão lá?</p> <p>Continuo, e às vezes, tem criança que precisa ser reavaliada depois de um ano. Então, eu já aviso a mãe... eu não vou lembrar, a responsabilidade é sua... então daqui um ano, você vai fazer todo o processo de novo e vai me trazer. E elas vêm, elas retornam.</p>	
<p>7 – Você considera que tem aumentado a demanda? Se sim a que você atribui?</p>	<p>Na verdade, aqui com a avaliação neuropsicológica essa demanda ela sempre teve, sempre teve necessidade, só que não tinha profissional, porque do município, do quadro de escolas do município, eu sou a única neuropsicóloga. Então assim, quando comecei atender “choveu”, aí fiz muita avaliação, porque assim, eu peguei encaminhamentos de 2011, 2012. Eu iniciei em 2015. Então peguei encaminhamento de 2009, porque tinha solicitação, as famílias não tinham condição e isso ficou. Aí quando ficou sabendo que tava atendendo, os pais começaram a procurar, aí eu peguei. Mas agora não, está bem menos.</p>	<p>Na verdade a demanda sempre foi grande, acredito que devido a visão distorcida dos pais onde a escola tem que cuidar, educar e ensinar. Os pais, em sua maioria, não querem ter responsabilidades e direcionam tal obrigação à escola.</p>
<p>8 – Existe registro de número de crianças atendidas que conseguiram superar as dificuldades? E daquelas que não conseguiram?</p>	<p>Quando eu comecei a avaliar, uma coisa que me chamou muita atenção, que eu cheguei a conversar com na Secretaria de saúde, peguei muita deficiência intelectual em adolescentes, entre 15 e 16 anos. Os professores super angustiados, sabiam que tinha alguma coisa...</p>	<p>Sim temos todos os registros de atendimentos, tanto os que conseguiram quanto os que não. Observamos que os que não conseguem são aqueles que os pais deixam de levar aos atendimentos.</p>

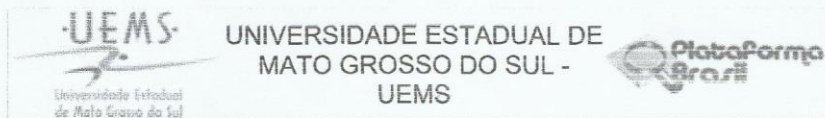
	<p>Especificamente de um menino me chamou muito a atenção... porque era de um bairro bem carente, ele estava com 15 anos, tinha uma deficiência intelectual severa. A mãe chegou pra mim com a expectativa que o menino iria fazer faculdade, ela massacrava esse menino, sabe? Aí eu fiz todo o trabalho primeiramente com ela, porque assim, a minha preocupação foi a frustração da mãe, dar conta do que o filho não ia chegar... ela falava que queria que ele fosse enfermeiro, daí eu fiz duas sessões devolutivas com ela, aí eu fui colocando pra ela que ele poderia ser muitas outras coisas,era importante ele ser feliz,ter saúde,era ele se dar bem, que não compensava massacrar, aí eu fui falando pra ela que ela precisava ensinar ele a fazer as coisas, fazer bolo, ela precisava ensinar ele a fazer as coisas do dia à dia. Daí depois no outro dia eu perguntei pra ela se ela lembrava do que eu tinha falado, de ela ensinar ele a fazer bolo...Ele pode ser um mestre de obras,mas para ele ser isto precisa saber sobre o assunto,porque ele precisava saber fazer o bolo, para fazer a massa do cimento como que ele vai ser mestre de obra sendo que ele nem sabe erguer uma parede em pé.Imagina ele construir um casa,como seria importante .Aí ela saiu assim,e falou... ah, tem muita coisa que ele pode fazer, aí ele acalmou, porque ele estava muito agressivo,começou a dormir fora de casa,a sair para rua e ela não sabia pra onde ele tava indo, porque ir para a escola estava muito aversivo, então ele fugia, ele brigava, ele dormia em outro lugar, uma vez ela achou,</p>	
--	---	--

	<p>outra vez ela achou. Então estava se tornando uma situação descontrolada, aí fiz esse trabalho, a escola soube, aí pra esse eu mandei o laudo, porque como estava tudo comprometido, os professores precisam saber, porque como eles iriam trabalhar, também não dá para cobrar. Quando você pensa, o Brasil não sabe fazer inclusão, porque exemplo uma criança não sabe escrever pulseira, mas se você for dar o alicate, a miçanga, linha indiana, e os feixes, ela vai fazer a pulseira? Ela vai fazer, faz legal, faz. Ele não precisa saber escrever, mas tem outras habilidades, mas nós estamos muito longe disso, então trabalho bem nessa linha... quais são as possibilidades e as potencialidades, o que a criança tem de potencialidade, então é nisso que vou investir, mas e as dificuldades, mas espera aí, nós vamos valorizar a dificuldade então vamos esquecer a potencialidade, então vamos valorizar a potencialidade. O que tem de potencial.</p>	
<p>9 – Quando é necessário que a criança tome medicamento quem os prescreve e quem os fornece?</p>	<p>Não prescrevo medicamento, minha psicologia não tem essa categoria, não sou a favor do medicamento, sou completamente contra medicamento, o que dá para segurar de medicamento eu seguro. Quando peço pro pai, pra mãe leva pro médico é porque não tem outro recurso. Porque o que é que acontece com criança que tem problemas de aprendizagem a auto-estima vai muito lá embaixo e depressão infantil é difícil de se olhar, então, entre deixar a criança em sofrimento, ou medicar, aí eu sou a favor da</p>	<p>A criança é encaminhada para avaliação do profissional de saúde especializado e lá sob sua orientação ele medica. Quando tem no posto de saúde é oferecido quando não tem os pais compram.</p>

	<p>medicação, porque a gente sabe, tem muitos estudos, que a depressão não é uma coisa psicológica, ela é química, tem taxas que abaixam mesmo de neurotransmissores que vão lá embaixo, se você não coloca o medicamento pra levantar isso, isso não levanta sozinho, nem levanta num passe de mágica e nem pastor nenhum levanta, porque eu canso de escutar, e não levanta. Aí tudo bem, eu não vou deixar uma criança em sofrimento, de jeito nenhum, mas ritalina na caixa d'água não é comigo[...]</p>	
<p>10 – Como a equipe trabalha junto as famílias?</p>	<p>Respondido na questão 3 Anamnese com a mãe, geralmente pais não participam.</p>	<p>Por meio de reuniões em grupos ou individuais trabalhamos as dificuldades da família em lidar com a criança, estabelecemos metas e monitoramos o cumprimento delas.</p>
<p>11 – Como é a relação da equipe com os professores após o diagnóstico?</p>	<p>[...] eu não mando o laudo para escola, porque o laudo é bem especificado, mas eu mando uma síntese do laudo para escola para também ficar arquivado na pasta da criança. Por exemplo, no ano passado eu tive um caso de um pré-adolescente, que aí mandei para médico. Por sorte a médica da área que ele tava, era uma médica que é bem atenciosa. Aí ela entrou com a medicação, ele respondeu muito bem, e em quinze dias ele estava assim, outra criança, porque na verdade tinha um comprometimento psiquiátrico junto. Não era só questão educacional, tinha alguma coisa muito além, tinha até de histórico genético. Daí eu fui na escola, aí a mãe me informa no finalzinho que ela ia mudar no começo do ano. Aí levei o laudo para escola e pedi para diretora que quando a mãe fosse pegar a transferência na escola, no mesmo o envelope o</p>	<p>O professor sempre fica sabendo como está sendo acompanhado seu aluno, por meio de relatórios descritivos semanais que ficam na pasta do aluno. Quando necessário fazemos reuniões.</p>

	<p>laudo, para que quando ele chegasse na outra cidade, a escola já cobraria da mãe a continuidade. Porque aí a escola ia falar não. Aí eu pedi para médica também fazer um laudo, mandar para escola para também ir para outra cidade que ele estava em acompanhamento aqui porque senão a gente ia perder todo o trabalho, porque era uma criança que tinha um problema psiquiátrico... Então ia chegar e dar problema em outra escola. Aí pediu para ir... Então eu pensei, vai junto com a transferência, vai lacradinho vai, porque senão perde na mudança.</p>	
--	--	--

ANEXO A: Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dificuldades de Aprendizagem/Transtornos de Aprendizagem na Alfabetização

Pesquisador: ROSIMEIRE FARINELLI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61277716.8.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.913.519

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de cunho qualitativo visando estudar as questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem na alfabetização que ocorrem nas instituições públicas de ensino da cidade de Paranaíba.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Compreender como são tratadas as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização na Rede Municipal de Ensino na cidade de Paranaíba.

Específicos:

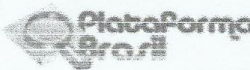
- Compreender o que são dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem;
- Identificar como as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização são tratadas por toda a equipe escolar e comunidade escolar na Rede Municipal de Ensino na cidade de Paranaíba;
- Verificar como são feitos os diagnósticos para esses casos;
- Conhecer os procedimentos adotados após o diagnóstico;
- Compreender quais são as concepções de sucesso e fracasso escolar do ponto de vista do educador e da família diante as dificuldades de aprendizagem na alfabetização que vêm acontecendo dentro das instituições de ensino.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum 2 Km 12
Bairro: cidade universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (07)3902-2099 **E-mail:** cesh@uems.br



Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 1.913.519

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: apontados como mínimos (cansaço, exposição de nível cognitivo e cultural e algum desconforto)

Benefícios: melhor compreensão sobre o desenvolvimento das crianças que estudam no 3º Ano do ensino fundamental no processo de alfabetização, o que pode auxiliar os docentes na sua percepção sobre os alunos e suas necessidades

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e se encontra devidamente apresentada em termos documentais e de cronograma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta autorização da secretaria municipal de educação de Paranaíba bem como o TCLE devidamente adequado e folha de rosto assinada.

Recomendações:

Recomendo aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_789940.pdf	04/01/2017 14:15:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAPLATAFORMA DEZEMBRO21.doc	04/01/2017 14:14:25	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
Outros	declaracaoinstitucionalc.doc	14/11/2016 14:10:53	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODELIVREEESCLARECIDO.doc	14/11/2016 13:51:54	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
Outros	ENTREVISTAESPECIALISTAS.doc	08/11/2016 22:25:40	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum 2 Km 12

Bairro: cidade universitária

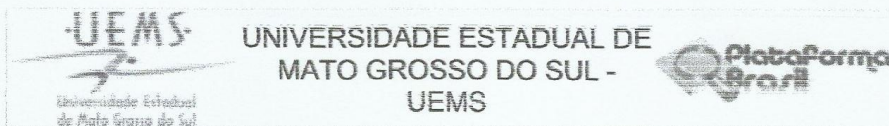
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cech@uems.br



Continuação do Parecer: 1.913.519

Outros	ENTREVISTACOMOSRESPONSAVEIS PELOSALUNOS.doc	08/11/2016 22:25:08	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
Outros	Questionarioprofessores.doc	08/11/2016 22:24:34	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
Outros	oficio.doc	19/10/2016 19:51:09	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.doc	19/10/2016 19:37:49	ROSIMEIRE FARINELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 09 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum, Km 12
Bairro: cidade universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2099 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO B – PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010

PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010

DOU 05.11.2010

O MINISTRO DE ESTADO CHEFE DA SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, no uso de suas atribuições legais, faz publicar a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno:

Art. 1º Esta portaria dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE em seu Regimento Interno.

Art. 2º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:

- I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência";
- II - Onde se lê "Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República", leia-se "Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República";
- III - Onde se lê "Secretário de Direitos Humanos", leia-se "Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República";
- IV - Onde se lê "Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência";
- V - Onde se lê "Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência";

Art. 3º Os artigos 1º, 3º, 5º, 9º e 11, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

XI - atuar como instância de apoio, em todo território nacional, nos casos de requerimentos, denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade, quando ocorrer ameaça ou violação de direitos da pessoa com deficiência, assegurados na Constituição Federal, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e demais legislações aplicáveis;

XII - participar do monitoramento e implementação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, para que os direitos e garantias que esta estabelece sejam respeitados, protegidos e promovidos; e

....." (NR).

Art. 3º Os representantes das organizações nacionais, de e para pessoa com deficiência na forma do inciso II, alínea a, do art. 2º, serão escolhidos dentre os que atuam nas seguintes áreas:

.....

II - um na área da deficiência auditiva e/ou surdez;

.....

IV - dois na área da deficiência mental e/ou intelectual;

..... (NR).

Art. 5º As organizações nacionais de e para pessoas com deficiência serão representadas por entidades eleitas em Assembleia Geral convocada para esta finalidade e indicarão os membros titulares e suplentes.

§ 1º As entidades eleitas e os representantes indicados terão mandato de dois anos, a contar da data de posse, podendo ser reconduzidos.

§ 2º A eleição será convocada pelo CONADE, por meio de edital publicado no Diário Oficial da União, no mínimo 90 (noventa) dias antes do término do mandato.

.....

§ 4º O edital de convocação das entidades privadas sem fins lucrativos e de âmbito nacional exigirá para a habilitação de candidatos e eleitores, que tenham filiadas organizadas em pelo menos cinco estados da federação, distribuídas, no mínimo, por três regiões do País.

.....

§ 6º O processo eleitoral será conduzido por Comissão Eleitoral formada por um representante do CONADE eleito para esse fim; um representante do Ministério Público Federal e outro da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD, especialmente convidados para esse fim.

..... (NR).

Art. 9º Os Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos da Pessoa com Deficiência serão representados por conselheiros eleitos nas respectivas Assembleias Gerais estaduais ou municipais, convocadas para esta finalidade.

Parágrafo único. O Edital de Convocação para a habilitação dos Conselhos Estaduais e Municipais será publicado em Diário Oficial pelo menos 90 (noventa) dias antes do início dos novos mandatos e definirá as regras da eleição, exigindo que os candidatos comprovem estar em pleno funcionamento, ter composição paritária e caráter deliberativo.

Art. 11.

§ 1º A eleição do Presidente e do Vice-Presidente dar-se-á mediante escolha, dentre seus membros, por voto de maioria simples, para cumprirem mandato de dois anos.

.....

§ 4º Fica assegurada a representação do Governo e da Sociedade Civil na Presidência e na Vice-Presidência do CONADE e a alternância dessas representações em cada mandato, respeitada a paridade.

.....

§ 6º Caso haja vacância do cargo de Presidente, o Vice-Presidente assumirá e convocará eleição para escolha do novo Presidente, a fim de complementar o respectivo mandato, observado o disposto no §4º deste artigo.

§ 7º No caso de vacância da Vice-Presidência, o Plenário elegerá um de seus membros para exercer o cargo, a fim de concluir o mandato, respeitada a representação alternada de Governo e Sociedade Civil.

..... (NR).

Art. 4º Revogam-se os §§ 1º, 2º e 3º do art. 9º da Resolução nº 35/2005.

Art. 5º As alterações no Regimento Interno do CONADE entram em vigor na data de publicação desta Portaria.

PAULO DE TARSO VANNUCCHI

DOU

ANEXO C: TÍTULO VI – DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- 2.aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- 1.cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- 2.programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- 3.programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- 1.ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- 2.aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- 3.piso salarial profissional;
- 4.progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- 5.período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- 6.condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.