



Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais

VIANA, Rosineide Oliveira [\[1\]](#) VIANA JUNIOR, Carlos Alberto da Cruz [\[2\]](#)

VIANA, Rosineide Oliveira; VIANA JUNIOR, Carlos Alberto da Cruz. **Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 16. pp.235-251, Março de 2017. ISSN:2448-0959

RESUMO

Dificuldade de aprendizagem é um distúrbio que se manifesta em crianças durante o processo de alfabetização, caracterizando-se por apresentar uma dificuldade nos processos cognitivos, mais precisamente na leitura, escrita ou na realização de cálculos matemáticos. Esse processo pode influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças na fase escolar, aumentando a probabilidade de problemas físicos, sociais e emocionais, repercutindo, inclusive, caso não diagnosticado e tratado corretamente, na evasão escolar. Este artigo tem como objetivo traçar um breve panorama sobre os Distúrbios de Aprendizagem (dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia) e suas interferências no processo de alfabetização e letramento. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a literatura disponível referente a essas dificuldades, sendo a elaboração da pesquisa, feita a partir do método qualitativo. Por ser na fase de alfabetização que ficam evidentes os primeiros sinais da dificuldade de aprendizagem, cabe ao professor identificar estes sinais e buscar o auxílio de uma equipe multidisciplinar para promover o encaminhamento e acompanhamento adequado, de modo que o aluno seja avaliado nas suas dificuldades e receba às intervenções efetivas de modo a superar e progredir no enfrentamento desses distúrbios. O diagnóstico diferencial é muito importante, pois, na maioria dos casos, trata-se de crianças normais e passíveis de recuperação.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Alfabetização, Letramento.

1. INTRODUÇÃO

Problemas relacionados as dificuldades de aprendizagem (DA) no âmbito escolar são muito comuns e vêm sendo amplamente debatidos junto aos professores e as comunidades acadêmicas, suas causas podem estar relacionadas

a fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, decorrendo de situações adversas à aprendizagem como o déficit sensorial, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos, entre outros.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” começou a ser usada mais frequentemente no século passado, na década de 60, para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar. Seu aparecimento exprimiu a convicção de educadores, especialistas e pais, de que algumas crianças possuíam problemas de aprendizagem que não se enquadravam nas categorias existentes e não havia, porém, consenso na literatura quanto a sua conceituação, etiologia, prevalência e ao tipo de intervenção apropriada.

DA é um distúrbio em um ou mais dos processos cognitivos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos e pode ser percebida no momento do ingresso formal da criança na escola.

Algumas crianças possuem a capacidade de aprender e inteligência normais, mas não se beneficiam conforme o esperado dos métodos convencionais de educação em determinadas áreas do conhecimento, caracterizando os chamados problemas decorrentes da aprendizagem, que podem ser interpretados como a dificuldade em alcançar metas educacionais básicas no aprendizado da escrita, leitura, aritmética ou outras matérias escolares.

É muito comum, na literatura sobre o tema, associar DA de uma criança como fator principal para o fracasso escolar. Pode-se conceber que o fracasso escolar implica no entendimento de uma série de competências e habilidades não adquiridas pelas crianças e também compreender como as ideias a respeito das dificuldades de aprendizagem foram produzidas ao longo dos anos, no pensamento educacional brasileiro. Portanto, o fracasso escolar, tem na sua origem multifatores e não apenas aqueles relacionados a DA.

Durante a vida escolar, a criança recebe as avaliações de seus professores, coordenadores pedagógicos, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, começa a construir uma visão de si. A vivência de situações de baixo rendimento escolar, reprovação e evasão, geram, não apenas sentimentos como baixa autoestima, mas também influencia na capacidade produtiva da criança. Uma situação de fracasso é capaz de gerar sentimentos que perduram por muitos anos ou que podem ser desencadeadores de outras dificuldades, gerando um ciclo vicioso. Romper com a expectativa da família, do professor, sob pressão social, em relação aos bons resultados escolares, é um sofrimento experimentado por muitas crianças.

No tocante ao processo de alfabetização, compreender a DA não é um assunto muito fácil, pois exige do educador conhecimento acerca do assunto para identificação, intervenção e acompanhamento dos alunos. O diagnóstico de cada dificuldade apresentada pelas crianças deve ser realizado por profissionais especializados e experientes, em uma equipe multiprofissional que garanta também o planejamento e a intervenção apropriados, objetivando tratar e minimizar os efeitos de tais distúrbios sobre a vida escolar da criança.

O objetivo proposto por este artigo é abordar problematizações relacionadas sobre dificuldades de

aprendizagem e sua interferência no processo de alfabetização e letramento dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Este trabalho foi produzido a partir de uma análise bibliográfica do tema em questão, configurando-se num artigo teórico elaborado a partir do método qualitativo.

2. CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM NA VISÃO INTERACIONISTA

O processo de aprendizagem na concepção interacionista é baseado na interação com o outro, ou seja, a partir da internalização, em um processo anterior, de troca, imerso em uma dimensão coletiva. Segundo Vygotsky (1998), a manifestação interacionista da aprendizagem pode proporcionar vários processos internos no desenvolvimento mental da criança, ocorrendo efetivamente quando o sujeito interage com objetos em processo de cooperação. Uma vez processada a internalização dessa aprendizagem, estes objetos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. O Interacionismo na aprendizagem se fundamenta a partir desta premissa de Vygotsky (1994, p.33):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Isso significa dizer que as conquistas da criança não são solitárias, se constroem a partir das primeiras interações com seus cuidadores. Nessas interações, a linguagem é a principal mediadora (VYGOTSKY, 1994, p.33).

Para Vygotsky (1998), a abordagem interacionista compreende as funções no desenvolvimento da criança e podem aparecer duas vezes durante o ciclo do seu desenvolvimento: uma ocorre no nível social, e a outra depois, no nível individual, ou seja, primeiro de forma interpsicológica, quando é processada entre pessoas e a segunda, de forma intrapsicológica, ou seja, no interior da criança. Isso pode ser aplicado tanto para a atenção voluntária, quanto para a memória lógica e para a formação de conceitos, por exemplo.

Essa concepção da aprendizagem no contexto interacionista deve possuir um papel de destaque nas reflexões sociais. Para Nogueira (2009) *apud* Leal e Nogueira (2012, p.38):

O processo de ensino-aprendizagem possui um papel de destaque em nossas reflexões, pois é esse processo que permitirá ao homem passar de geração a geração seus conhecimentos, métodos e técnicas para transformar a realidade natural, que antecede sua existência, em uma realidade histórica e cultural, modificada e marcada diretamente por sua atividade no mundo (LEAL e NOGUEIRA, 2012, p.38).

Sobre essa questão no processo de aprendizagem, as ideias de Leal e Nogueira (2012) corroboram com a visão proposta por Tomasello (2003, p.5), que afirma que: “o incrível conjunto de habilidades cognitivas e de produtos manifestado pelos homens modernos é o resultado de algum tipo de modo ou modos de transmissão cultural únicos da espécie”. Isso significa dizer que a transmissão da cultura de geração a geração tal como acontece na espécie humana caracteriza uma “evolução cultural cumulativa”. Esse processo exige que os homens ajam criativamente sobre as invenções já existentes, aperfeiçoando-as, e as transmitam socialmente de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel, pelo menos até que surja outra modificação ou melhoria.

Nessa perspectiva interacionista da aprendizagem embasada na ótica social, o trabalho realizado por Sixel (2003 p.19) caracteriza o processo de três maneiras:

(1) por imitação, quando um indivíduo vê o outro exercendo determinada atividade e é capaz de reproduzi-la; (2) por instrução, quando um indivíduo se beneficia dos ensinamentos formais de outrem para adquirir determinado conhecimento; (3) por colaboração, quando o exercício de determinada atividade se dá de maneira participativa, favorecendo a aprendizagem (SIXEL, 2003, p.19).

Segundo Sena (2012), tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento da criança no contexto social podem incluir as crianças mais velhas e os adultos. Estes seriam responsáveis pela transmissão da herança cultural por meio da linguagem, da comunicação ou de outros meios, como por exemplo, os documentos escritos, representações simbólicas, físicas ou mecânicas.

2.1. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INTERFERINDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É mais comum do que se imagina alguns alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem no início da fase escolar e estas se arrastarem pelas séries seguintes. Esses alunos quando não atingem os resultados esperados pelas escolas são apontados por alguns educadores como portadores de “algum tipo de transtorno ou dificuldade”

Para Mol e Wechsler (2008, p.392) “essas crianças, na maioria das vezes, são tratadas pelos professores na escola de forma preconceituosa e são discriminadas, sem que se investiguem suas reais habilidades e potencialidades”.

Segundo Ide (2002), na maioria das vezes, esses problemas decorrem de variáveis pessoais, tais como: hereditariedade ou lesões cerebrais, ambientes familiares e educacionais pobres ou ambos. De um lado, encontram-se as teorias que dão ênfase ao organismo como fonte dos atos e, do outro, as correntes de fundo ambiental, ligadas mais ou menos a uma visão mecanicista do desenvolvimento e que consideram a pessoa fundamentalmente controlada pelos estímulos do meio externo. Nesse contexto, Scoz (1994, p.22) coloca que:

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1994, p. 22).

Baseado nos estudos de Vallet (1997) *apud* Ciasca (2003 p.5), caracterizou DA como “um indicativo de uma perturbação na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas”. Portanto, quando existe uma falha no ato de aprender, esta exige uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, seja por vias internas ou externas à criança. A tentativa de definir e esclarecer os termos relacionados a essa falha na aprendizagem tem sido uma tarefa bastante difícil.

De acordo com Ide (2002), a definição sobre DA, por si só, não deve ser interpretada como uma solução para os problemas da criança, mas como uma estratégia para elaboração de alternativas pedagógicas apropriadas, diversificadas, resultantes da investigação nas práticas escolares, uma vez que, a interação aluno-professor não se dá no vazio. Há um cenário de dimensões variadas em que se inclui desde o espaço físico de sala de aula até o mundo extra escola, portanto, constituindo-se multifatorial.

Nesse contexto, é fundamental compreender a razão pela qual alguns alunos, sem deficiência, apresentam DA e conseqüentemente insucesso escolar. Para Santos (2009), essa importância reside no fato de que na alfabetização, os alunos adquirem habilidades necessárias e estes terão acesso aos conhecimentos e valores científicos considerados relevantes no contexto social em que vivem, no qual a leitura e a escrita têm importância fundamental, pois vivemos numa sociedade letrada. De acordo com Tfouni, (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização corresponde a um processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança, o letramento se caracteriza pelo desenvolvimento dessas habilidades dentro do contexto social”, ou seja, apropriação das técnicas de alfabetização levando-se em conta seus aspectos sócio-histórico.

2.2 TRANSTORNOS RESPONSÁVEIS PELA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Durante o processo de alfabetização a criança tem acesso ao “mundo” do conhecimento formal. Além de proporcionar condições para que a criança apreenda esse conhecimento, a escola deve se tornar um espaço de aprendizagem que permita à criança expandir e desenvolver novas formas de relações com o mundo.

No entanto, esse acesso ao conhecimento formal é influenciado por múltiplos fatores e, muitas vezes, a escola torna-se ineficaz para lidar com a diversidade dos alunos. Nessa fase em que a criança tem o primeiro contato com a escola podem surgir os distúrbios decorrentes da DA, acarretando prejuízos no processo de ensino aprendizagem e impactos negativos no desenvolvimento pessoal do aluno. Nesse artigo serão abordados transtornos específicos responsáveis pela DA, a saber: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

2.2.1. Dislexia

Também chamado de déficit específico de leitura, se configura como um dos inúmeros fatores que podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Ciasca (2003, p. 6), “é considerado o mais comum entre os transtornos responsáveis pela DA”. Para a autora, o conceito dislexia pode ser entendido como:

Falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso do desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifras girando em torno de 5 a 15% das crianças com distúrbio de aprendizagem (CIASCA, 2003, p.6).

Araújo, *et al.* (2013), ao definir a dislexia como um transtorno específico do aprendizado verificou que crianças disléxicas são incapazes de ler de acordo com o esperado para seu QI. Para os autores não há nenhuma relação com problemas visuais, uma vez esses processos são atribuídos aos aspectos fonológicos da linguagem. Alunos com dislexia não possuem habilidade para compreender o que leem, geralmente escrevem devagar e cometem muitos erros de pronúncia. A ocorrência é de prevalência no sexo masculino, sendo sua etiologia de origem familiar/genética. De acordo com Schirmer, *et al.* (2004) *apud* Franceschini, *et al.* (2015, p.106) “existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida”. Segundo os autores:

A dislexia do desenvolvimento pode ser de origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado como o principal fator de risco para sua ocorrência. Há ainda estudos que apontam a associação da dislexia do desenvolvimento aos déficits cognitivos, prematuridade e baixo peso ao nascimento (FRANCESCHINI, *et al.* 2015, p.106).

Para Schirmer, *et al.*(2004) *apud* Franceschini, *et al.* (2015), a dislexia do desenvolvimento pode ser definida como um distúrbio na forma do aprendizado escolar, provocando alterações na habilidade específica de leitura. A partir dessa análise, Araújo, *et al.* (2013, p.152), observou que: “[...] a leitura está sendo relacionada a cromossomos específicos (1, 2, 6 e 15) apesar de, até recentemente, não haver evidências de genes específicos responsáveis pela capacidade ou incapacidade de leitura”

Ainda, segundo Schirmer, *et al.* (2004) *apud* Franceschini, *et al.* (2015) e, de acordo com descobertas mais recentes, pesquisados através do Projeto Genoma Humano, detectaram a ocorrência de quatro genes de suscetibilidade à dislexia, a saber: DYX1, DYX2, DYX3 e DYX4. Biologicamente analisando, são genes posicionados em diferentes regiões nos cromossomos, o que pode evidenciar o caráter heterogêneo dos transtornos de leitura. Essas descobertas genéticas são de extrema importância para ajudar no diagnóstico e tratamento da dislexia.

Com relação a dislexia adquirida, Schirmer, *et al.* (2004) *apud* Franceschini, *et al.* (2015), foi definida como uma perda na capacidade da leitura e da escrita, após a criança sofrer lesões em regiões cerebrais responsáveis pela leitura e ortografia. Ressalta-se que este tipo de dislexia é mais comum em adultos do que em crianças

De acordo com Santos (2009, p.11), “pessoas disléxicas apresentam dificuldades na associação do som à letra, costumam trocar letras, por exemplo, b com d, ou mesmo escrevê-las na ordem inversa: "ovóv" para vovó”. Como a dislexia envolve o processamento da fala e escrita no cérebro, é comum também as crianças confundirem a direita com a esquerda no sentido espacial.

2.2.2. Disgrafia

Seguindo a orientação proposta por Leal e Nogueira (2012), disgrafia seria definida como um transtorno na parte da escrita onde a criança não consegue produzir uma escrita aceitável, mesmo possuindo nível intelectual adequado, recebendo instrução de forma correta e não apresentar déficits sensoriais e lesões neurológicas específicas. Crianças que manifestam esse distúrbio tendem a apresentar dificuldades na parte motora da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável; sendo assim, essa perturbação produzida na escrita pode estar relacionada às dificuldades motoras e espaciais.

Para Santos (2009, p.14), “a disgrafia normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversão de letras, conseqüentemente apresentará dificuldade na escrita”.

De acordo com Ciasca (2003), essa falha na aquisição da escrita, implica uma inabilidade ou diminuição no desenvolvimento da escrita, impactando diretamente na produção textual. Esse distúrbio pode atingir de 5 a 10% da população escolar e pode ser dos seguintes tipos: disgrafia do pré-escolar; construção de frases; ortográfica e gramatical; caligrafia e espacialidade.

Para Coelho (2012) *apud* Franceschini, *et al.* (2015, p.102), “a criança com disgrafia escreve de maneira

desviante ao padrão, contemplando uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas e mal elaboradas/proporcionadas”. Segundo os autores, ficou caracterizado que quando a criança apresenta esse distúrbio, são comuns características como: (i) letra excessivamente grande ou excessivamente pequena – macrografia e micrografia, respectivamente; (ii) forma das letras irreconhecível; (iii) traçado exagerado e grosso ou demasiadamente suave; (iv) grafismo trêmulo ou com irregularidade; (v) escrita demasiadamente rápida ou lenta; (vi) espaçamento irregular das letras ou palavras; (vii) erros e borrões que podem impossibilitar a leitura da escrita; (viii) desorganização geral no texto e (ix) utilização incorreta do instrumento de escrita (lápiz ou caneta).

Cinel (2003) *apud* Franceschini, *et al.* (2015), caracterizou como prováveis causas para o desenvolvimento da disgrafia os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação visomotora, deficiência da organização têmporo-espacial, os problemas de lateralidade e de direcionalidade e, por fim, o erro pedagógico.

2.2.3. Disortografia

É um transtorno específico da escrita e pode se caracterizar pela dificuldade que a criança tem em fixar as formas ortográficas das palavras, tendo como característica típica a troca de grafemas e pela dificuldade em assimilar as regras e os padrões da ortografia, tendo como consequência a dificuldade na produção de texto. Para Leal e Nogueira (2012, p.77), “essas trocas são normais nas primeiras séries do ensino fundamental, porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada”. De acordo com Casal, (2013, p.42) entre as características que mais se evidenciam na disortografia, destacam-se:

(...) as frases mal estruturadas, inacabadas, que apresentam falta de elementos, repetição de palavras, um vocabulário muito simples e pouco diversificado, erros de pontuação e morfosintáticos, expressão de ideias muito sucinta (estilo telegráfico), incoerência de ideias, divisão de orações de forma incorreta, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais (CASAL, 2013, p.42).

Portanto, o que evidencia de fato a disortografia, é uma alteração no padrão de escrita, fugindo às regras ortográficas vigentes na língua portuguesa. As crianças ao iniciarem o processo de alfabetização apresentando distúrbio da ortografia, possivelmente chegarão ao final do ensino fundamental com dificuldades ortográficas. A disortografia pode acarretar um impacto negativo para o desempenho escolar da criança, pois a leitura e a escrita, são habilidades fundamentais dentro do processo de alfabetização. Sem o domínio dessa habilidade provavelmente ocorrerá um atraso na aquisição de conhecimentos durante toda a vida acadêmica da criança.

Torres e Fernández (2002), analisando sobre as diferentes tipologias para disortografia identificaram e classificaram em sete tipos: (i) disortografia temporal - onde a criança não é capaz de ter uma visão clara dos aspectos fonéticos da cadeia falada com a ordenação e separação dos elementos; (ii) disortografia perceptivo-cinestésica - que se centra na incapacidade que a criança tem para repetir os sons, verificando as substituições no modo de articular os fonemas; (iii) disortografia cinética - onde se percebe uma deficiência de ordenação e sequenciação dos elementos gráficos gerando erros de união - separação; (iv) a disortografia visuo espacial - que é alteração perceptiva da imagem dos grafemas; (v) disortografia dinâmica - que verifica alteração na expressão escrita das ideias e na estrutura sintática das proposições;

(vi) disortografia semântica - onde a análise é indispensável para o estabelecimento dos limites das palavras e a (vii) disortografia cultural - onde o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional.

Segundo Leal e Nogueira (2012), é preciso que os professores utilizem estratégias e adaptações de forma que os alunos consigam superar suas limitações. De acordo com os autores é necessário buscar o desenvolvimento das habilidades de escrita, incluindo as atividades de soletração, consciência fonológica, ortográfica e morfológica.

2.2.4. Discalculia

É um transtorno de aprendizagem específico que afeta significativamente a aquisição normal das habilidades matemáticas, repercutindo diretamente na falta de aptidão em lidar com cálculos aritméticos. Apesar da discalculia ser uma DA comum entre as crianças em processo de alfabetização, encontrar leitura especializada sobre o tema não é uma tarefa fácil. Como afirma Bastos (2006), *apud* Leal e Nogueira (2012, p.81), “não saber matemática parece incomodar menos os alunos do que ter dificuldade em leitura e escrita”. É fácil perceber que a matemática continua sendo considerada por todos uma matéria de difícil assimilação e ter o domínio sobre o “mundo do cálculo” parece ser um privilégio para poucos.

Para Ciasca (2003), essa falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático, envolve dificuldades na percepção, memória, abstração, leitura e funcionamento motor.

Segundo Shalev (1998, 2004) *apud* Bernardi (2006, p.27), “a discalculia ocorre em aproximadamente de 5% a 15% das crianças que frequentam as escolas normais de ensino fundamental”. Os dados do estudo mostram ainda que a discalculia afeta na mesma proporção meninos e meninas em idade escolar.

Cabe ressaltar que esse transtorno pode ser percebido, muitas vezes, ainda na educação Infantil, quando uma criança, por exemplo, não consegue distinguir qual o número que vem antes ou depois de um numeral. A discalculia também é descoberta quando algumas funções como o raciocínio, o pensamento abstrato e a quantificação estão em jogo.

É importante destacar que mesmo os alunos aparentemente inteligentes e potencialmente dotados de capacidades em outras áreas do conhecimento podem manifestar discalculia durante a vida escolar. Mesmo que a criança apresente essa DA, poderá desenvolver todas as habilidades cognitivas necessárias nas outras disciplinas escolares. É necessário que o professor fique atento à trajetória de aprendizagem do aluno, principalmente quando este apresentar dificuldades em operações matemáticas, não reconhecer símbolos numéricos e nem os sinais das operações, apresentar dificuldade na leitura de números e não conseguir localizar espacialmente a multiplicação e a divisão dentro das operações matemáticas.

De acordo com Leal e Nogueira (2012), o diagnóstico da discalculia deve ser realizada por uma equipe interdisciplinar com base em instrumentos adequados e no estudo com neuroimagem, fundamental para o entendimento dos distúrbios no aprendizado da matemática.

2.3 DESAFIOS A SUPERAR DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O diagnóstico do aluno com DA não é um trabalho simples de ser realizado. A literatura especializada sobre o tema vem sendo marcada por uma crescente preocupação em tentar explicar sua interferência e consequências no processo de aprendizagem. Segundo Torres e Ciasca, (2007, p. 19), “são altos os índices de repetência e evasão, e é grande o número de crianças encaminhadas para consultórios médicos, "diagnosticadas" pelas escolas com algum tipo de problema no processo de aprendizagem”. De acordo com Valente e Arelaro (2002) *apud* Mazer, *et al.* (2009), aliado a essas altas taxas devido a dificuldade de diagnóstico para DA, some-se a falta de concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina que corroboram com a cronicidade dos problemas de aprendizagem.

Devido a DA ser um tema inter e multidisciplinar, requer o envolvimento de vários profissionais especializados e uma mescla em seu conteúdo, em áreas como: saúde, educação e assistência social. Para Barbosa (2015), essa equipe deve ter necessariamente a presença de um psicopedagogo, profissional habilitado em trabalhar com as questões da aprendizagem e que partirá de seus conhecimentos transdisciplinares, para trabalhar e promover o desenvolvimento de estratégias cognitivas de aprendizagem, de estudo, as operações mentais para a realização das tarefas de cunho pedagógico, aumentar a autoestima e a motivação intrínseca da criança, possibilitando a superação das dificuldades, contribuindo, inclusive, para manutenção da criança no âmbito escolar.

Atualmente, o professor, sozinho em sala de aula, não tem conseguido detectar, com segurança, a DA, entretanto, pode ser capaz de identificar alunos que apresentem dificuldade escolar e encaminhá-los para acompanhamento com profissionais especializados. De acordo com Ciasca (2003, p. 7):

A dificuldade escolar só requer um professor capacitado e condições para que ele possa desenvolver adequadamente o seu trabalho, fato que nem sempre acontece em nossas escolas. Se o professor, em sala de aula, puder atender as crianças com problemas de ordem escolar com recursos e integração de informações, com certeza apenas uma parte dessa população procurará os profissionais especializados (CIASCA, 2003, p.7).

Para Torres e Ciasca (2007), o que parece ser consenso mesmo entre os diversos autores que abordam o problema, é que os indivíduos portadores de DA não têm sucesso na escola por diferentes razões. Muitos daqueles que apresentam essas dificuldades são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça, o que em muitos casos apenas tem contribuído para agravar o problema.

Apesar de um número grande de alunos apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem, uma parte desses alunos não expressa sintomas emocionais, mostrando-se felizes e acomodados. Entretanto, uma outra parte, pode manifestar tantos problemas emocionais, tais como: tristeza, isolamento no convívio escolar e ansiedade. E o restante, pode manifestar problemas de ordem educacional, como: desistência de aprender, não executar suas atividades escolares, demonstram não gostarem da escola e até mesmo questionam sobre sua própria inteligência. Esses fatores podem fazer com que aluno deixe de acreditar que o ambiente escolar o proporcionará um futuro melhor. Em muitos casos, com o agravamento dos distúrbios, alguns alunos tendem a evasão escolar.

É nesse cenário que a escola apresenta um papel importante, pois deve fornecer condições adequadas para aprendizagem em um ambiente favorável e facilitador, garantindo o acesso aos conteúdos dentro das

limitações impostas pelas DA. Segundo Lane e Codo (1993, p.174):

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LANE e CODO, 1993, p. 174).

Entretanto, deve-se destacar também, que algumas escolas, principalmente aquelas afastadas dos grandes centros urbanos, têm deixado lacunas nesse processo de aprendizagem. Como estimular alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem quando são apresentadas a estas crianças escolas sem o mínimo padrão estrutural de acolhimento? A DA tende a aumentar na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados". A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim poderá progredir na sua

dificuldade.

2.4. METODOLOGIA

O delineamento utilizado para elaboração desta pesquisa foi a coleta de dados a partir de uma análise bibliográfica do tema em questão. Utilizou-se como fonte de referências material já elaborado, constituído, basicamente, por: livros, artigos científicos, revistas, sites, monografias, dissertações e teses. Portanto, um artigo teórico. Quanto ao tipo de abordagem da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo. De acordo com Gil (1994), a importância da investigação científica a partir de análises bibliográficas reside no fato de que o pesquisador pode obter uma ampla gama de conceituações e problematizações a cerca de um tema, levando em consideração a avaliação de dados relevantes produzidos pela ciência.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32), “explora o universo de significados e valores, entre os quais, podemos destacar: motivos, aspirações, crenças, atitudes, entre outros”. Essas variáveis correspondem a um significado profundo das relações, dos processos e dos fenômenos a serem analisados, não permitindo que sua utilização seja reduzida ao uso de variáveis. É um dos métodos de pesquisa bastante utilizado em investigações na área educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explanou um breve panorama acerca das dificuldades de aprendizagem e suas interferências no processo de alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais. Este artigo focou em quatro dificuldades específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia, procurando compreender sua interferência no processo de aprendizagem. A literatura especializada caracteriza essas dificuldades de difícil diagnóstico para o professor. Entretanto, por ser na fase de alfabetização que ficam evidentes os primeiros sinais da DA, cabe ao professor identificar estes sinais e buscar o auxílio de uma equipe multidisciplinar para promover o encaminhamento e acompanhamento adequado, de modo que o aluno seja avaliado nas suas dificuldades e receba as intervenções efetivas a fim de superar e progredir no enfrentamento desses distúrbios. O diagnóstico diferencial é muito importante, pois, na maioria dos casos,

trata-se de crianças normais e passíveis de recuperação.

O ambiente escolar torna-se importante, a medida que, deve fornecer condições adequadas para aprendizagem em um ambiente favorável e facilitador, garantindo o acesso aos conteúdos dentro das limitações impostas pelas DA.

Cabe destacar que a DA não diagnosticada e tratada de maneira correta poderá acarretar sérios prejuízos no processo de escolarização das crianças, tais como: baixo rendimento escolar, repetência, baixa autoestima e evasão. Portanto, percebe-se que nesse contexto a escola e a família caracterizam-se como pilares para superação dessas dificuldades vivenciadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. F.; LIMA, T. O. de; D'OTTAVIANO, F. G. **Transtornos de aprendizagem na infância: uma revisão de literatura**. Revista de pediatria moderna, São Paulo, v.49, n.4, p.149-155, abr., 2013.
- BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: UemaNet, 2015.
- BERNARDI, J. **Alunos com discalculia: o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico**. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- CASAL, C. J. F. **Disortografia: a escrita criativa na reeducação da escrita**. Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2013.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem: uma questão de nomenclatura**. Revista Sinpro, Rio de Janeiro, v. 10, p. 04-08, out. 2003.
- FRANCESCHINI, B. T. *et al.* **Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia**. Revista Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- IDE, S. M. **Dificuldades de aprendizagem: Uma indefinição?** Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.11, n.17, p.57-64, jan./jun., 2002.
- LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LEAL, D.; NOGUEIRA, M, O, G. **Dificuldades de aprendizagem um olhar psicopedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MAZER, S. M.; BELLO, A. C. Dal; BAZON, M. R. **Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados**. Psicologia educacional, Jun 2009, n.28, p.7-21. 2009. Disponível em:http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975200900010

0002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2016.

MÓL, D. A. R.; WECHSLER, S. M. **Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III**. Psicologia escolar educacional, dez. 2008, vol.12, n.2, p.391-399.

SANTOS, N. M. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. 2009. 24f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2009.

SENA, L. A. G. **Letramento: princípios e processos**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SIXEL, A. **Dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva interacionista**. Revista Sinpro, Rio de Janeiro, v. 10, p. 18-25, out. 2003.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, J. **Dislexia, Disortografia e disgrafia**. McGraw- Hill de Portugal, 2002.

TORRES, D. I.; CIASCA, S. M. **Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem**. Revista psicopedagogia, São Paulo, v.24, n.73, p.18-29. 2007. Disponível em: http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-84862007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 nov. 2016.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez,1995.4

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA/CE. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER/PR. Professora e coordenadora pedagógica do ensino fundamental.

[2] Graduado em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA/PA. Mestrado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras – UFLA/MG. Professor da SEDUC/PA.

PUBLIQUE SEU ARTIGO CIENTÍFICO EM:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/enviar-artigo-cientifico-para-submissao>