

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

GLEIDE VIVIANI MACIEL ALMEIDA

**ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP**

CURITIBA

2013

GLEIDE VIVIANI MACIEL ALMEIDA

**ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Distúrbios da Comunicação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obter o título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lorena Kozlowski

CURITIBA

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná**

A447 Almeida, Gleide Viviani Maciel.

Alterações da linguagem escrita no processo de alfabetização no
município de Cajati/SP/ Gleide Viviani Maciel Almeida; orientadora
Profª Drª Lorena Kozlowski.

64f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2013.

1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. Linguagem infantil.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu, em Distúrbios da Comunicação / Mestrado em Distúrbios da
Comunicação. II. Título.

CDD – 372.414

TERMO DE APROVAÇÃO

GLEIDE VIVIANI MACIEL ALMEIDA

ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAJATI

Essa dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Distúrbio da Comunicação, no Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 22 de novembro de 2013.

Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª. Doutora Lorena Kozlowski
UTP

Prof. Dr. Jair Mendes Marques
UTP

Profª. Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira
UNESP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada é possível ser realizado.

À minha orientadora, Profa. Doutora Lorena Kozlowski, pela forma dedicada, cuidadosa e paciente com que conduziu a orientação, contribuindo com conhecimento científico e por ser uma profissional impecável em quem posso me espelhar.

Ao Professor Doutor Jair Marques pelo suporte na análise estatística e pela contribuição nesta pesquisa.

Aos membros da banca pela contribuição neste trabalho.

Aos meus pais, Ulisses Júnior e Gleide Aparecida, pela dedicação, amor incondicional, pelo apoio em todos os sentidos e por não medirem esforços para estarem ao meu lado em todos os momentos da minha vida, mesmo tendo a distância como obstáculo.

Aos meus irmãos, Ulisses Neto e Gleide Cristina, que sempre estão comigo mesmo longe e que, de alguma forma, contribuíram e participam para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

À minha amada sobrinha/afilhada Cecília, responsável por renovar minhas energias e dar um novo sentido à minha vida, trazendo mais luz.

Aos demais membros da minha família e aos meus amigos, pois cada um, da sua maneira, contribuiu para que eu superasse mais uma etapa e, também, pelo apoio dado seja por telefone ou pessoalmente.

Aos mestrandos em Distúrbios da Comunicação, da UTP/2012, pelo carinho, apoio, acolhimento que tiveram comigo e pelos momentos compartilhados durante todo esse período.

À diretora do Departamento de Educação de Cajati, Maria Cláudia, por autorizar a pesquisa nas escolas municipais; aos diretores e coordenadores das escolas que participaram da pesquisa, pela ajuda fornecida durante o período da pesquisa em campo.

Aos professores das escolas que se dispuseram a participar desta pesquisa.

“A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais” (ARISTÓTELES, SD).

RESUMO

Os professores estão frequentemente encaminhando os alunos para tratamento fonoaudiológico, em decorrência das queixas de aprendizagem, porém nem sempre consideram a falta de estimulação e/ou falha metodológica como sendo a causa do baixo desempenho dos escolares. O objetivo geral deste estudo foi caracterizar, a partir das respostas oferecidas pelos professores, as alterações de aprendizagem que julgam estar presentes nos alunos e identificar as queixas referentes à escrita frequentemente detectadas pelos professores. Metodologia: Esta pesquisa se caracteriza como um estudo individuado transversal, seccional e quantitativo. Participaram do estudo 21 professores que lecionam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), nas escolas municipais de Cajati/SP, sendo 7 do primeiro ano, 6 do segundo ano e 8 do terceiro ano. Foram subdivididos em dois grupos: G1 - início do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) e G2 - final do processo de alfabetização (3º ano). Foi aplicado um questionário formulado pela autora e respondido pelos professores. Utilizou-se o teste de Fisher como instrumento estatístico. Mediante os achados, verificou-se diferença significativa na proporção do histórico de alterações de linguagem anterior à escolarização, sendo maior no ano escolar final. Da compreensão do contexto dos textos com facilidade, relacionada ao ano frequentado pelos alunos, é maior entre os escolares dos anos iniciais e a proporção dos escolares que expressam as ideias por meio da escrita é significativamente maior entre os alunos do período da tarde. Concluiu-se que o atraso na aquisição da linguagem pode prejudicar o processo de alfabetização que inclui a habilidade pragmática e a função expressiva.

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Alfabetização. Linguagem Infantil

ABSTRACT

The teachers are frequently sending their students to a speech therapist treatment because of the complaints of learning, but they rarely consider the lack of stimulation and/or the methodology failure as being the cause of the students' low performance. The overall goal is to characterize the major alterations in learning existent in the students. The specific goals is characterized, from the answers provided by the teachers, changes in learning that judge be present in students and identify complaints regarding written frequently detected by teachers. Methodology: this research is a transverse sectional quantitative individuated study. 21 teachers from the literacy cycle (from the 1st to the 3rd school year) who work at public schools have participated in this study, 7 from de first year, 6 from the second year and 8 from the third year. Those groups were divided into 2 subgroups: G1 – early literacy (1st and 2nd school year) and G2 – end of the literacy (3rd school year). A formulated questionnaire was answered by the teachers. Fisher's test was used as a statistic instrument. By the finding, there was a significant difference in the historical changes proportion of language before schooling, being bigger in the final school year. According to the year attended, the facility in the text comprehension was greater among younger students. Regarding the ability to express ideas through writing the proportion of students is bigger among those that studies in the afternoon. Concluding that the delay in the acquisition of the language can damage the process of literacy what includes the pragmatic ability and expressive function.

Key-words: Language. Writing. Literacy. Children's Language.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 – QUESTÕES REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO E ALTERAÇÕES DA LEITURA E ESCRITA.....	36
GRÁFICO 2 – ALTERAÇÕES PRESENTES NAS TURMAS.....	37
GRÁFICO 3 – FASE DA ESCRITA PREDOMINANTE DAS SALAS DE AULA.....	38
TABELA 1 – RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA E O ANO ESCOLAR; PERÍODO; E O TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	39

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	13
2.1	APRENDIZAGEM	13
2.2	ALFABETIZAÇÃO	15
2.3	CARACTERÍSTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	18
2.4	ENSINO PÚBLICO E PRIVADO	20
3.	TIPOS DE ALTERAÇÕES DA APRENDIZAGEM	23
3.1	DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	23
3.2	DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA	25
3.3	DISLEXIA	27
3.4	DISGRAFIA	31
3.5	DISORTOGRAFIA	33
4.	METODOLOGIA	35
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA – MÉTODO	35
4.2	CASUÍSTICA	35
4.2.1	Fatores de inclusão	35
4.2.2	Fatores de exclusão	35
4.3	PROCEDIMENTOS	36
4.4	MATERIAIS	36
4.5	ASPECTOS ÉTICOS	36
4.6	MÉTODO ESTATÍSTICO	37
5.	ANÁLISE DE RESULTADOS	38
6.	DISCUSSÃO	44
7.	CONCLUSÃO	50
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICES	60
	ANEXOS	62

1. INTRODUÇÃO

Os problemas de aprendizagem constituem queixas cada vez mais frequentes no âmbito escolar, considerando-se que os alunos apresentam queda no desempenho escolar, ocorrendo uma preocupação entre os professores e os responsáveis, pois começam a questionar a capacidade dos estudantes.

Segundo Osti (2004), os professores encaminham vários alunos para acompanhamento em serviços especializados tendo como base as dificuldades de aprendizagem. Isso sugere a capacitação dos educadores para identificar sinais e sintomas das alterações de aprendizagem e realizar os encaminhamentos para obter o diagnóstico e tratamento necessário.

A mesma autora relatou que, em vários casos, os problemas de aprendizagem desses alunos estão na forma como os ensinam; nas relações interpessoais entre aluno e professor; e aluno e colegas na classe, além do contexto escolar como um todo. A dificuldade de aprendizagem é causada também por problemas, como "falta de estímulo/ou inadequação", não necessariamente um problema interno ou provocado exclusivamente no contexto familiar.

De acordo com o CID-10 (2008), os distúrbios de aprendizagem são definidos como “Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares”, ou seja, correspondem a “Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral”.

Acredita-se que as dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionadas ao histórico de atraso na aquisição de linguagem. Elas referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita. Então, quando mais cedo for identificada, melhor é o prognóstico (LANDRY, SMITH e SWANK, 2002).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2003), entre 2001 e 2002, a cada dez alunos do Ensino Fundamental, dois repetiram a série. No período anterior, a taxa era de 21,7%, com uma frequência maior de repetência na primeira série, cujo índice alcançou 31,6%. No Ensino Médio, 20,2% dos alunos repetiram o ano em 2001. No ano anterior, o

índice era de 18,6%. Também no mesmo nível de ensino, a taxa foi maior na 1^a série, com 25,8% de repetência.

Segundo Shaywitz (1998 *apud* SCHIRMER, FONTOURA e NUNES, 2004), a aprendizagem é caracterizada como sendo a construção, ação e conscientização da coordenação das ações. Dessa forma, a pessoa construirá seu conhecimento da história vivida, tendo uma estrutura ou com base em condições prévias de todo o aprender, e será exposto ao conteúdo necessário para seu aprendizado.

No aprendizado específico da leitura e da escrita, estreita-se o vínculo com o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, tendo condições e externas necessárias ao seu desenvolvimento (MANSUR e SENAHA, 1996).

Capovilla e Capovilla (2002) relataram que, na abordagem piagetiana, a linguagem escrita representa a forma de maior complexidade de atividade simbólica que ocorre no desenvolvimento cognitivo, sem ser considerada uma habilidade distinta com propriedades particulares.

O problema de pesquisa relaciona-se às alterações de aprendizagem da escrita nas crianças que estão no ciclo de alfabetização, visto que o número de encaminhamentos é elevado durante esse período.

É importante destacar, então, que a principal questão a ser discutida nesta pesquisa é a caracterização das turmas de 1º a 3º ano em relação ao aprendizado da escrita e suas alterações.

Dessa forma, o presente estudo estabeleceu, como objetivo geral, caracterizar, a partir das respostas oferecidas pelos professores, as alterações de aprendizagem que julgam estar presentes nos alunos e, como objetivo específico, identificar as queixas referentes à escrita frequentemente detectadas pelos professores.

Apresenta-se, na sequência, a revisão bibliográfica realizada mediante levantamento de pesquisas científicas dos assuntos relacionados, sendo: no capítulo 2, sobre a aprendizagem no ensino fundamental e, no capítulo 3, as alterações da aprendizagem existentes, como os distúrbios de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, dislexia, disgrafia e disortografia. No capítulo 4, descreve-se a metodologia utilizada nesta pesquisa; no capítulo 5, encontra-se a análise de resultados, seguida da discussão, no capítulo 6 e finalizando com a conclusão da pesquisa.

2. APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 APRENDIZAGEM

A definição de aprendizagem é bastante complexa, tendo em vista que existem diversas concepções teóricas cujas vertentes não são compatíveis devido aos seus distintos pontos de vista.

A aprendizagem é definida como a construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Nesse sentido, a pessoa construirá seu conhecimento da história vivida, tendo uma estrutura ou com base em condições prévias de todo o aprender, e será exposta ao conteúdo necessário para seu aprendizado (SHAYWITZ, 1998, *apud* SCHIRMER, FONTOURA e NUNES, 2004).

D'Agord (2002) afirmou que existem duas dimensões da aprendizagem do indivíduo, o sujeito formado pelo inconsciente e o formado pelos processos cognitivos, sendo que o último interage com o meio social e, o outro, processa por meio de formações do inconsciente, independente dos conteúdos, processos cognitivos ou tecnológicos. Na pessoa dos processos cognitivos, aprender é uma construção e, na do inconsciente, constitui uma transformação de antigas formações para novas formações inconscientes.

No aprendizado específico da leitura e da escrita, há vínculo com o domínio da linguagem e da capacidade de simbolização, tendo condições externas necessárias ao seu desenvolvimento (MANSUR, SENAHA, 1996).

Para o desempenho adequado na realização da leitura e na decodificação, é preciso habilidade linguística para transformar um sinal escrito, a letra (grafema), em sinal sonoro (fonema), e o inverso, corresponder letras e sons, organizar, sequencializar e encadear essa corrente sonora (BARRETO, 2009).

Zorzi (2006) descreveu as habilidades, ou conhecimento, essenciais para o aprendizado da escrita: construir a hipótese alfabética (consciência fonológica e relação fonema-grafema), dominar a posição do grafema no espaço gráfico, ter domínio viso-espacial (diferenciar a forma que é traçada as letras), compreender a noção de tonicidade e da sílaba tônica, segmentar blocos sonoros em palavras e o inverso, saber que a fala e a escrita são diferentes, e compreender as representações múltiplas, identificação das alternativas de escrita e estabilização da forma convencional.

Branco (2007) relatou que a Psicologia Cognitiva e a difusão da Psicologia Construtivista influenciou a mudança dos referenciais teóricos da alfabetização que enfocava o ensino e voltou para a aprendizagem, assim as habilidades de leitura e escrita começaram a ser vistas como habilidades cognitivas complexas e específicas. Em relação aos referenciais teóricos sociointeracionistas que introduzem Vygotsky, considerou que o papel do professor no ensino deixa de ser um transmissor para virar um medidor do conhecimento.

Tuleski, Chaves e Barroco (2012) criticaram os procedimentos didáticos para a aprendizagem que se limitam à decodificação e à reprodução de letras e números. No entanto, sob a perspectiva sócio-histórica, sugeriram o uso da literatura infantil que possui vocabulário ampliado, por considerarem os registros de ideias, que fazem com que os escolares sejam desafiados a pensar, a ter um domínio técnico.

Gomes-Santos (2009) defendeu o investimento em estudos que descrevem e interpretem práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos socioculturais dos sujeitos, por propiciar subsídios para a reflexão sobre os contornos históricos de constituição da língua portuguesa como disciplina escolar para permitir a constituição dos saberes e dos discursos sobre a linguagem e sobre o ensino de língua, o que permite pensar.

Concordando com o autor acima, Schlindwein (2010) estudou as implicações na formação do educador e acredita que a psicologia social pode contribuir positivamente para a educação, tendo em vista uma aprendizagem mais contextualizada priorizando a constituição da subjetividade, todavia, reconheceu a dificuldade de pensar na subjetividade nos contextos mais amplos. A autora defendeu essa linha na constituição dentro da crítica epistemológica de toda a construção, embora ainda muito relacionada à abordagem. Essa visão mais contextualizada poderia superar o foco em abordagens (desenvolvimento e da aprendizagem). Schlindwein concluiu que a escola não é só espaço de aprendizagem, ou de desenvolvimento, é algo muito mais complexo.

Sforni e Galuch (2006) analisaram situações de ensino e aprendizagem, buscando evidências da relação entre o desenvolvimento do pensamento dos escolares e a forma que o conhecimento é organizado e ensinado na escola, baseado na Teoria Histórico-Cultural. Elas observaram que os pensamentos dos escolares eram desencadeados por situações-problema transitando entre o conceito

espontâneo e o científico e, também, que a aprendizagem não ocorre de forma linear e mecânica, visto haver trocas de informações por meio das experiências de outras pessoas e de vários meios de comunicação, levando o aluno a reorganizar os seus pensamentos.

A relação da atenção e aprendizagem foi pesquisada por Nardim e Sordi (2008), que consideraram a atenção como uma condição para adaptar às exigências do mundo, discordando de estudos da Psicologia e Ciências Cognitivas que consideram a atenção como efeito da aprendizagem. Concluíram, nesse estudo, que a "experiência escolar dialógica interacional" exige atenções distintas do que a maioria dos estudantes experimenta, o que ajuda a reduzir a dispersão, pois é um trabalho permanente de construção e reconstrução de pensamentos.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) ressaltaram que as alterações de linguagem e de dificuldade de aprendizagem podem ter várias causas, considerando que diversos estudos indicam que fatores neurológicos para tais problemas. As pesquisas avançam na compreensão da neurobiologia dos processos de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem, possibilitando melhor abordagem terapêutica dos escolares e com as especialidades necessárias.

Na abordagem cognitiva, a aprendizagem é resultante dos seguintes processos cognitivos: sensação, percepção, atenção e memória. Por isso, a necessidade de associar os encaminhamentos às avaliações com base na investigação de processos visuais, auditivos e integrativos e em critérios de desenvolvimento (CAPELLINI *et al.*, 2009).

2.2 ALFABETIZAÇÃO

Para ser considerada alfabetizada, a criança deve ser capaz de dominar o sistema alfabético de escrita, ler e escrever com autonomia e compreender textos relacionados aos assuntos familiares de seu universo. No ciclo da alfabetização, é preciso haver garantia da inserção da criança na cultura escolar e a ampliação das referências culturais em diversas áreas do conhecimento (Ministério da Educação, 2012).

A alfabetização foi caracterizada como "processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico" e o letramento é entendido como a "etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em

eventos variados de leitura e escrita. O consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas" (SOARES, 2004).

De acordo com Brasil (2007), o decreto nº 6.094, de abril de 2007, estipulou a idade limite para alfabetizar as crianças:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

O ciclo inicial de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental é denominado Ciclo de Alfabetização, e é nele que o estudante tem o direito de "aprender a ler e a escrever", tendo como mediador o professor e, no final do Ciclo, chegar ao "ler para aprender" e "escrever para seguir a escolarização", o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã (Ministério da Educação, 2012).

De acordo com Mortatti (2010), a alfabetização escolar é um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna nos primeiros anos de escolarização, sendo algo complexo, com vários aspectos envolvendo ações específicas humanas, políticas, e constitui dever do estado e direito constitucional do brasileiro. Os métodos de alfabetização foram classificados em dois tipos: sintético, que ocorre da parte para o todo, e que inclui alfabético, fônico e silábico; e o analítico, do todo para a parte, como o método da palavrão, da sentenciação, da história e do conto.

O direito público à educação fundamental é assegurado pela Constituição Brasileira abrangendo todos os brasileiros, independente da idade (BRASIL, 1988). Por isso, quando ocorrem falhas na alfabetização infantil, há necessidade de criação de projetos para alfabetizar jovens e adultos e, assim, incluí-los no mundo público da cultura escrita e nos níveis públicos de uso da linguagem (MORTATTI, 2010; FERRARO, 2011).

O governo brasileiro, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entrega, às escolas públicas, livros didáticos e dicionários para os anos do ensino fundamental. Convém destacar que o dicionário é um instrumento eficaz para cada fase de leitura e escrita dos escolares, manuseado em sala de aula nos

primeiros anos como auxiliar da aquisição ortográfica. Entretanto, o uso do dicionário exige procedimento complexo para os escolares do primeiro ciclo, pois ainda não sistematizaram suas dúvidas, estão aprendendo a associar fonema-grafema e não produzem erro (ANTONIOLI, 2011).

Segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a distribuição dos livros didáticos realizada pelas redes de ensino é considerada reducionista. Esses autores alegaram que os professores têm que seguir a proposta que consta nos livros didáticos, mesmo que não concordem, limitando a exploração das ligações com o que é vivenciado.

No Construtivismo, a alfabetização começou a enfocar a aprendizagem, não deixando de abordar os contextos de métodos e, no Sociointeracionista, a alfabetização transforma-se em objeto de estudo dos linguistas que tentam demonstrar que, para aprender a ler e a escrever, é necessário empregar essas habilidades nas relações sociais que interagem e aprendem o código dentro das situações de uso da linguagem (BRANCO, 2007).

Com o mundo digital, Demo (2007) sugeriu uma mudança no processo de alfabetização, saindo do tradicional ler, escrever e contar, para associar esse processo tendo o computador como ferramenta e o professor como o responsável por juntar o saber alfabetizar, com o saber lidar com essa ferramenta para construir um ambiente melhor para a aprendizagem.

O mesmo autor criticou as escolas que não conseguem alfabetizar na 1^a série e, para vários escolares, esse processo não se conclui. Há, ainda, escolares da 9^a série que não entendem o que leem por não saber pensar, negando outras formas de alfabetizar, como a digital.

Medeiros e Oliveira (2008) submeteram escolares ao teste "Perfil de Habilidades Fonológicas", que abrange provas que compõem as habilidades fonológicas: análise inicial, final e medial; adição de sílabas e fonemas; segmentação frasal e vocabular; subtração de sílabas e fonemas; substituição; recepção de rimas; rima sequencial; reversão silábica e imagem articulatória; além de 4 fichas ilustrativas que servem como opções para resposta da prova de imagem articulatória, e 9 peças coloridas usadas como pistas concretas. A pontuação máxima é de 76 pontos e tem a tabela de valores do desempenho de acordo com a idade.

O objetivo deste estudo foi comparar a alfabetização realizada pelos métodos fônico e silábico em relação à consciência fonológica, habilidade essa considerada como fundamental na aquisição da escrita. No entanto, não houve diferença estatística significativa entre as escolas: os escolares do método fônico obtiveram uma média de 89,25% de acertos, enquanto os escolares do método fônico, de 83,76%. Em relação à faixa etária, também não houve diferença, porém, as meninas apresentaram melhores resultados na prova de segmentação frasal, diferença estatisticamente significativa em relação aos meninos.

Santos *et al.* (2008) também realizaram uma pesquisa e avaliaram a consciência fonológica por meio do Confias (Consciência Fonológicas: Instrumento de Avaliação Sequencial), para comparar o desempenho do método de alfabetização Montessoriano e Construtivista. O teste apresenta 16 provas fonológicas, divididas em silábica e fonema: síntese; segmentação; identificação de sílaba inicial, medial, rima, de fonema inicial e final; produção de palavra com a sílaba dada e de rima; exclusão; transposição; e produção de palavra que inicie com o som dado. Na pesquisa, não houve influência direta na metodologia de ensino utilizada no desempenho das habilidades fonológicas.

Convém lembrar que o INEP (2013) utiliza a Provinha Brasil para avaliar o nível de alfabetização dos escolares do segundo ano das escolas públicas brasileiras. Essa prova é realizada em duas etapas, no início e no término do ano letivo para que os educadores e gestores educacionais verifiquem o que foi agregado na aprendizagem da leitura dos estudantes e tenham condições de intervir de forma eficaz para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, de acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Gontijo (2012) analisou o conteúdo e a forma de aplicação da Provinha Brasil e discordou com a forma de avaliação, pois ela propicia a formação de pessoas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica, pelo fato de julgar que os responsáveis por formular essa prova acreditam que a língua e/ou linguagem constitui um sistema pronto e acabado.

2.3 CARACTERÍSTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Básica no Brasil é divida em três níveis, ensino infantil, fundamental e médio. O ensino fundamental é a segunda etapa da educação e tem

como objetivo a formação básica do cidadão. Esse nível tem autonomia para desdobrar-se em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos efetivos (BRASIL, 2006).

Ainda segundo o autor acima, o currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro dispõe de uma base nacional comum, sendo complementada pelo sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais.

No Brasil (2005), foi sancionada a Lei nº 11.114, que alterou alguns artigos da Lei nº 9.394, de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Seguem os artigos modificados:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

É obrigatório, para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade, cursar o ensino fundamental com o objetivo de desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio da leitura, escrita e cálculo, além da compreensão do ambiente natural e social, o sistema político, tecnológico, artes e valores básicos da sociedade e da família (BRASIL, 2013).

Com a implantação da escola fundamental de 9 anos no País, a pré-escola foi reduzida em um ano, passando a ter apenas dois anos. O estudo visou avaliar a qualidade de instituições de ensino infantil e identificar o impacto da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem apresentados por alunos do segundo ano do ensino fundamental, constatando-se que a boa qualidade na pré-escola influencia diretamente na aprendizagem no segundo ano, verificados na Provinha Brasil (CAMPOS, 2011).

Contrariando a pesquisa acima, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) verificaram, na transição dos escolares da pré-escola para o ensino fundamental, os desencontros no processo de aprendizagem. As autoras, que acompanharam alunos nos ensinos infantil e fundamental, no primeiro mês de aula do ensino fundamental, as atividades propostas envolviam treino psicomotor que é considerado pré-requisito para o letramento; enquanto, na fase anterior, o enfoque da aprendizagem era a brincadeira. As autoras sugeriram utilizar "letrar brincando" para haver uma relação

semelhante nessa transição do ensino infantil para o fundamental na tentativa de evitar uma mudança radical.

No ensino fundamental, da primeira à nona série e da educação de jovens e adultos, houve 31 milhões de alunos matriculados, sendo, aproximadamente, 17 milhões nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e, os demais, nos anos finais (6º ao 9º ano), mantendo a média de matrículas quando comparados aos últimos três anos (INEP, 2010).

As estratégias cognitivas (comportamentos e pensamentos) e metalingüísticas (usam para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento) utilizadas para aprendizagem, no ensino fundamental, melhoraram o desempenho dos escolares, pois eles aprendem a aprender. Todavia há maior eficácia se trabalhar a ansiedade, autoconceito, atribuição de causalidade que, muitas vezes, são incompatíveis com o uso adequado das estratégias (BORUCHOVITCH *et al.*, 2006).

2.4 ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

Conforme os dados do Censo Escolar 2010, o Brasil tem mais de 51 milhões de estudantes matriculados na educação pública e privada, sendo, desses, 85% estudantes das redes públicas e apenas 15% dos alunos das escolas particulares (INEP, 2010). De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2011), nos anos iniciais do ensino fundamental, as escolas privadas apresentaram resultados superiores quando comparados aos das escolas públicas, sendo que, em 2005, nenhuma das escolas atingiu as metas esperadas, que foram alcançadas nos anos de 2007 e 2009.

No ano de 2011, mesmo as escolas privadas não atingindo a meta, a escola pública, além de atingi-la, ainda apresentou uma grande discrepância nas notas. Sendo possível, verificar a diferença significativa entre ambas (IDEB, 2011).

Naiff *et. al.* (2010) verificaram que o professor da escola pública mostra-se preocupado com questões relativas ao próprio cargo, em relação aos salários, condições de trabalho, garantias e direitos; enquanto o professor da escola privada direciona-se aos resultados da prática, como pais e alunos satisfeitos, altos índices da aprovação com qualidade certificada em exames externos e reconhecimento da escola por seus serviços.

Convém comentar que Bicalho e Alves (2010) avaliaram a relação entre os alunos de escolas particulares e públicas, com ou sem queixas de alterações escolares e o tempo gasto no teste de nomeação automatizada rápida, que envolviam série de estímulos visuais como cores, letras, dígitos e objetos. A capacidade de nomeação seriada é uma das habilidades fundamentais para o bom desempenho em leitura. Elas identificaram que o desempenho de alunos das escolas particulares foi superior ao das escolas públicas, com diferença significante entre os alunos com queixas em relação aos sem queixas.

Em relação à motivação dos estudantes no ensino fundamental, houve diferença significativa na desmotivação da aprendizagem entre estudantes da rede privada comparada com a obtida pelos alunos de rede pública. Nas motivações intrínsecas entre os frequentadores da rede pública, observa-se que elas são superiores aos da rede privada, enquanto a motivação extrínseca não destaca diferenças significativas entre ambas (RUFINI, BZUNECK e OLIVEIRA, 2012).

Demo (2007) relatou que as escolas públicas e particulares têm diferenças significativas. Nos últimos anos, mesmo as instituições privadas estando em crise, acredita-se que a principal razão é a instrução comum entre esses sistemas, pois seguem a mesma política educacional e os professores lecionam em ambos. O melhor desempenho das particulares relaciona-se à pressão que o mercado e os pais dos alunos apresentam por ser da iniciativa privada, além de os professores dessa rede não terem estabilidade, estando, portanto, em constante avaliação, por lidarem com alunos mais ricos que, teoricamente, possuem melhores oportunidades de aprendizagem.

O mesmo autor ressaltou que um dos problemas agravantes das escolas particulares é o uso das "apostilas" que limitam o aluno, fazendo com que ele não tenha necessidade de pensar, pesquisar, elaborar e ler, pois está pronta. Sugeriu-se que a diminuição do desempenho dos alunos das escolas privadas ocorre por conta da queda do desempenho pífio. Convém frisar que os professores da rede pública colocam seus filhos nas redes particulares, como se a pública não ofertasse uma "concorrência" mínima.

O salário médio dos professores tende a aumentar a diferença entre a rede privada e a pública, inclusive apresenta impacto positivo no desempenho dos alunos. O aumento de salário serve mais como incentivo para os profissionais da

rede privada que para os da pública, a última possui baixo risco de demissão e planos de carreira não baseados em resultados (FRANÇA, GONÇALVES, 2010).

Ainda de acordo com os autores, em relação aos pais que têm melhor condição financeira na região sul e sudeste, a tendência não é a de matricular os filhos em escolas particulares, sendo que, no nordeste, ocorre o oposto. Por isso, na análise nacional não há diferença significativa entre as redes, pelo fato de as discrepâncias entre as regiões compensarem essas diferenças.

Foi comparado o desempenho ortográfico e de narrativa dos alunos da rede particular e da pública, concluindo-se que os estudantes das escolas particulares obtiveram menos erros ortográficos no ditado de palavras e pseudopalavras, com melhora do desempenho com a progressão da escolaridade. Porém, não houve diferença significativa quando comparados à ocorrência de enunciados completos e incompletos, as estruturas narrativas orais e escritas são semelhantes em relação ao número total de enunciados tanto nos completos como nos incompletos. No geral, os estudantes apresentaram melhora de desempenho com o avanço da escolaridade em ambas as redes de ensino (BIGARELLI e ÁVILA, 2011).

3. TIPOS DE ALTERAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Há várias definições e termos para se referir às alterações de aprendizagem. Alguns as consideram como sinônimos de dificuldade e distúrbio. É importante esclarecer que, neste trabalho, dificuldade foi atribuída às alterações externas que limitam à aprendizagem, por serem relacionadas aos fatores sociais e pedagógicos; e distúrbios para as alterações intrínsecas do indivíduo, como fatores biológicos.

A seguir, abordam-se as principais alterações de aprendizagem: Distúrbio de Aprendizagem, Dificuldade de Leitura e Escrita, Disgrafia, Dislexia e Disortografia.

3.1 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Segundo CID-10 (2008), os distúrbios de aprendizagem são definidos como:

Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares. [...] Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral.

Na descrição dos distúrbios de aprendizagem, realizada pela *American Speech-Language-Hearing Association - ASHA* (2013), os sinais sugestivos desses distúrbios são: histórico familiar de problemas com fala, linguagem e desenvolvimento da escrita; dificuldade no processamento de sons nas palavras; dificuldade para recuperar palavras para usar em frases ou expressar ideias ou relatos; alteração na compreensão da fala ou do material lido; vocabulário limitado; dificuldade para entender o uso da gramática em sentenças; dificuldade em lembrar letras em sequência, questões e/ou direções; além da desorganização e planejamento de suas tarefas escolares.

É interessante comentar que a disgrafia está presente nos transtornos de aprendizagem em consequência de prejuízo na função motora fina. Em compensação, foi identificado que quanto menor frequência de disgrafia, o

desempenho em função motora fina e global é melhor. Isso se explica pelo fato de os escolares em fase de desenvolvimento precisarem de experiências motoras finas e globais para realizar atividades da vida diária (CAPELLINI, COPPEDÉ e VALLE, 2010).

Os encaminhamentos crescem com o aumento da escolaridade, contribuindo, dessa forma, com a demora do diagnóstico e ocasionando a falta de serviços especializados para atender os problemas de aprendizagem, aumentando a defasagem entre o desempenho e a expectativa escolar (ZORZI e CIASCA, 2008).

Segundo Jardini e Souza (2006), quando um indivíduo tem dificuldade para aprender, precisa pesquisar a fundo as características da estimulação feita à pessoa, em todos os aspectos (quantidade, qualidade, acessibilidade e disponibilidade, exclusividade e incondicionalidade) para colaborar com a hipótese diagnóstica e com a terapia.

No teste dos Potenciais Evocados Auditivos de Média Latência, as crianças com incapacidade total de leitura apresentaram valores de latência mais longos no hemisfério esquerdo, sendo que o déficit de funcionamento da principal via ascendente esquerda pode gerar dificuldade na decodificação sonora e prejudicar a associação do componente linguístico ao componente visual ou mesmo a associação auditivo-lingüística ao nível da área cortical auditiva primária. A alteração na velocidade do processamento temporal justifica a incapacidade de leitura e escrita (FRIZZO *et al.*, 2012).

Oliveira, Cardoso e Capellini (2012), por meio do protocolo de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC, concluíram que os estudantes com distúrbio de aprendizagem obtiveram desempenho inferior em relação aos escolares com dislexia. Na dislexia, porém, houve desempenho inferior nos processos léxicos, sintáticos e semânticos; o desempenho dos escolares de distúrbio de aprendizagem foi baixo nas provas dos processos de identificação de letras, léxico, sintático e semântico, devido à alteração na habilidade de identificação visual junto com as demais habilidades alteradas.

Ciasca (1994) relatou a importância de livrar as crianças com distúrbios de aprendizagem do rótulo de não aprender e transformá-las em pessoas participativas nas descobertas, em busca da resposta esperada dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para a reabilitação de distúrbios da leitura e escrita, Jardini e Souza (2006) utilizaram a metodologia fono-vísuo-articulatória. Com duas sessões na semana durante 6 meses, elas associaram *inputs* neuropsicológicos, como, fonemas, grafemas e articulemas, verificando-se melhora significativa no desempenho escolar, conseguindo acompanhar os alunos de suas salas de aula.

Para interferência nesse tipo de alteração, foi desenvolvido o Programa de Intervenção para crianças que associa estratégias orais às atividades de leitura e escrita e pode ser aplicado em escolares do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos, considerando as seguintes etapas: estimulação da linguagem oral, associação da linguagem oral com a escrita, estimulação dos processos de aquisição de leitura, processo de aquisição da escrita, o processo de aquisição da escrita, treinamento auditivo, atividades de consciência fonológica e elaboração de textos narrativos e informativo-acadêmicos (SANTOS, 2009).

3.2 DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA

Landry, Smith e Swank (2002) expuseram que as dificuldades de aprendizagem têm relação direta com o histórico de atraso na aquisição de linguagem. Referem-se, ainda, às alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita. Por isso, procedendo-se à identificação precoce, o prognóstico tende a ser melhor.

Oliveira e Natal (2012) verificaram na defasagem de conhecimentos essenciais o início do processo de fatores que favorecem a origem de suas dificuldades e condutas diante delas, dos educadores do Ensino Fundamental para a prática pedagógica no processo de alfabetização, sugerindo uma contribuição para o planejamento de ações de promoção de saúde em Fonoaudiologia Educacional a propósito do desenvolvimento da linguagem escrita.

Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) realizaram estudo com professores do ensino fundamental que lecionavam na rede pública para verificar o conhecimento desses profissionais em relação aos distúrbios de aprendizagem. Aplicaram um questionário com três perguntas abordando a diferença entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem e suas causas. Esse procedimento permitiu-lhes concluir que existe desconhecimento dos profissionais sobre o assunto, o que pode ocasionar

práticas inadequadas em sala de aula, sendo necessário, portanto, buscar o conhecimento e repensar suas práticas pedagógicas.

Concordando com as autoras acima, Osti (2004) argumentou que os professores encaminham muitos escolares para avaliação em serviços especializados baseando-se nas dificuldades de aprendizagem sem que realmente esses estudantes apresentem alguma dificuldade nessa área. Por isso, os educadores devem ser capacitados, a fim de identificar essas dificuldades de aprendizagem para, então, realizar o encaminhamento ao diagnóstico e tratamento especializado.

A mesma autora atribuiu vários casos, afirmando que os problemas de aprendizagem da maioria dos escolares estão na forma como eles são ensinados/orientados, nas relações interpessoais entre aluno e professor, e aluno e colegas na classe, e no contexto escolar como um todo. Afinal, a dificuldade de aprendizagem é causada também por problemas como "falta de estímulo/ou inadequação", não necessariamente em um problema interno ou provocado exclusivamente no contexto familiar.

Segundo Capellini, Coppede e Valle (2010), os escolares com ou sem queixa de dificuldade de aprendizagem podem ou não apresentar disgrafias. O desempenho do teste da função motora fina foi superior quando comparados com os grupos de disléxicos e com distúrbio de aprendizagem.

Na dificuldade escolar, os principais erros de natureza ortográfica são as representações múltiplas e a oralidade e, na fonológica, são outras, e as omissões de letras podendo ter relação com a inconsistência do nível alfabético, devido à média de erros verificada. Os erros ortográficos e fonológicos são semelhantes nessa dificuldade (ZORZI e CIASCA, 2009).

Na pesquisa de Deuschle-Araújo e Souza (2010), que comparava grupos com e sem queixas de dificuldade de escrita mediante análise dos textos dos escolares utilizando o protocolo de níveis textuais, as autoras verificaram que, de uma forma geral, tanto os escolares com queixas como os sem obtiveram índices abaixo do esperado para a escolaridade com relação a práticas de letramento insuficientes na escola e no ambiente familiar.

Demo (2007) criticou o método utilizado nas escolas de "aula e prova" de forma instrucionista e afirmou que é necessário colocar a "aula e prova" no lugar subalterno e resgatar o ambiente adequado de aprendizagem escolar. Em 2005, as

escolas particulares apresentaram desempenhos precários quando comparadas às escolas públicas, em regiões mais avançadas socioeconomicamente.

De acordo com Serafim e Boruchovitch (2010), os professores devem estar atentos aos alunos e incentivá-los a pedir ajuda quando tiverem dificuldades, desde o início do processo da escolarização, pois as dúvidas fazem parte das etapas da alfabetização. Por isso, a necessidade de criar um ambiente escolar que promova aprendizagem para acolher as dificuldades do aluno e que permita a autonomia dele.

Santos e Boruchovitch (2011) ressaltaram a necessidade de capacitar os professores não somente para ensinar, mas sobre como aprender melhor, investigar quais as necessidades para que seja possível melhorar a qualidade quando aprendem ou ensinam, dentro e fora da escola.

3.3 DISLEXIA

Capellini e Pinto (2009) informaram que, apesar de várias definições para a dislexia, todas derivam da definição da *World Federation of Neurology*:

Transtorno de aprendizagem da leitura que ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar adequada, de oportunidades socioculturais suficientes, além disso, depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente de origem constitucional (CRITCHLEY, 1985).

Ellis (1995) classificou a dislexia em três tipos:

- Dislexia Disfonética ou Fonológica: alteração na leitura oral de palavras pouco conhecidas, sendo o foco da dificuldade na conversão letra-som. Associada à disfunção do lóbulo temporal.
- Dislexia Diseidética ou Superficial ou Visuoespacial: dificuldade na leitura devido ao problema de ordem visual. O indivíduo lê por meio do processo elaborado de análise e síntese fonética. Associada a disfunções do lóbulo occipital.
- Dislexia Mista: são os dois tipos citados acima mesclados associados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal. Sendo, esse tipo, o mais grave.

Caldeira e Cumiotto (2004) dividiram a dislexia em três classificações:

- Dislexia Acústica: ocorre na insuficiência para diferenciar os sons, ocorrendo omissões, distorções, transposições ou substituições dos fonemas.
- Dislexia Visual: aparece por meio da confusão de letras com semelhança gráfica.
- Dislexia Motriz: manifesta-se no campo visual, gerando retrocessos e, principalmente, intervalos mudos ao ler.

A Dislexia do desenvolvimento é uma desordem caracterizada como uma dificuldade para ler, mesmo com inteligência, motivação e educação dentro do padrão de normalidade. A prevalência da dislexia é em 5 a 17% da população, estando presente a dificuldade no processamento da linguagem, primeiramente no nível de processamento fonológico da fala, depois na consciência fonológica (TEMPLE *et al.*, 2003).

Fernandes e Crenitte (2008) constataram ser comum aos professores associar dislexia à criança com presença de distúrbio de leitura e escrita, sendo 46% com esse tipo de relato.

Luczynski (2002) descreveu os sinais e os sintomas da dislexia antes da alfabetização: atraso no desenvolvimento motor, na aquisição da fala, parece que a criança não comprehende o que está ouvindo; distúrbios do sono; enurese noturna; sensível a alergias e a infecções; tendência à hiper ou à hipoatividade motora; chorosa e inquieta ou agitada frequentemente; dificuldades para aprender a andar de triciclo e dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares.

Corroborando com as características descritas por Barreto (2009), o disléxico apresenta dificuldade para associar o símbolo gráfico, as letras, com o som que representam, e organizá-los, mentalmente, em uma sequência temporal. É possível realizar todo esse processo mediante processamento auditivo preservado. Diversas alterações encontradas nos testes de processamento auditivo sugerem dificuldades na organização de eventos sonoros no tempo, na memória auditiva de curto prazo e em bloquear sons competitivos, sendo que as dificuldades quanto à memória verbal costumam ser outra área de impacto na dislexia, gerando confusões entre nomes semelhantes.

A Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2003) relatou que investigadores da Finlândia identificaram características genéticas da Dislexia, o gene DYX1C1, que pode ser um dos principais causadores da dislexia, afetando entre três e dez por cento da população mundial, sendo que por volta de 80% com esse

tipo de alteração são do sexo masculino. Eles apontaram ser esse um problema genético complexo, caracterizado pela dificuldade em reconhecer e ler palavras, mas sem relação com a inteligência do escolar, considerando-se que os disléxicos utilizam diversas áreas do cérebro para processar a informação.

Em divergência ao que a ABD (2003) relatou, Lima, Salgado e Ciasca (2009) verificaram que o desempenho intelectual no geral do disléxico ficou inferior à média esperada para a idade cronológica, sendo que, nos testes vísuo-espaciais, o desempenho foi superior comparado aos testes verbais. Em relação à atenção, ocorreu o uso desorganizado de estratégias para rastrear visualmente as tarefas com desempenho inadequado nas tarefas de memória imediata visual e auditiva. O disléxico apresentou um desempenho adequado nas funções visuais de discriminação, organização visual e vísuo-espacial.

Zorzi e Ciasca (2008, 2009) relataram que, nos disléxicos, os erros ortográficos mais frequentes são as representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, seguidos de outros erros frequentes como "outras alterações", surdas/sonoras, AM x ãO. E, os menos reincidentes, junção/separação, acréscimo, generalização, inversões e letras parecidas. Na pesquisa de Cardoso, Romero e Capellini (2012), ocorreram, na escrita dos disléxicos, trocas surdas/sonoras com maior frequência, em decorrência de alteração na decodificação de grafemas e conversão grafema-fonema.

Segunda as mesmas autoras, as alterações fonológicas da amostra de fala e escrita dos estudantes disléxicos são maiores quando comparadas com estudantes com bom desempenho escolar. A dificuldade para associar fonemas com o código da escrita ocorre em consequência de prejuízo na consciência fonológica.

Elas concordaram com o estudo realizado pelas autoras Oliveira, Cardoso e Capellini (2012) que destacaram que a diferença entre o grupo com dislexia com o dos escolares com desempenho escolar adequado, deve-se ao fato do processamento fonológico alterado que abrange a consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e acesso à informação fonológica na memória de longo prazo. Vale comentar que esse processamento é fundamental para o desenvolvimento da leitura.

Os disléxicos apresentam desempenho inferior nos processos léxicos, sintáticos e semânticos em relação aos estudantes com outros distúrbios de aprendizagem. Além da dificuldade na percepção da fala no âmbito dos fonemas, os

disléxicos precisam de um esforço maior para efetuar a leitura (OLIVEIRA, CARDOSO e CAPELLINI, 2012).

De acordo com Capellini, Coppede e Valle (2010), os disléxicos podem apresentar alteração motora fina, sensorial e perceptiva, caracterizando uma disgrafia de leve à moderada.

Germano *et al.* (2009) verificaram que existe associação entre as habilidades auditivas e metafonológicas, sugerindo a interferência direta dos processos auditivos na percepção de aspectos acústicos, temporais e sequenciais dos sons para formar uma representação fonológica estável. Dessa forma, as dificuldades na habilidade auditiva e metafonológicas podem ter relação de alterações de fluxo sanguíneo presentes na região medial do lobo temporal.

Para uma intervenção eficaz, é necessário fazer uma avaliação exploratória diretamente relacionada com a verificação do desempenho do escolar em testes com enfoque processos visuais, auditivos e integrativos e em provas baseadas em critérios de desenvolvimento. Entre os testes de processamento fonológico, destacaram nomeação automática rápida, a memória de trabalho fonológica, habilidades metalingüísticas, leitura oral e escrita sobre ditado de palavras regulares, enquanto, nas provas de processamento ortográfico, puderam destacar as provas de leitura oral e escrita em ditado de palavras irregulares (CAPELLINI e NAVAS, 2009).

Segundo Lima, Salgado e Ciasca (2009), a dislexia é um quadro com várias causas, comprometendo diversas funções neuropsicológicas, como atenção e funções executivas. Por isso, a alteração na aprendizagem é um fator de risco para o desenvolvimento de problemas psicológicos. É necessária uma avaliação com bastante critério para reconhecer o grau das especificidades das alterações para permitir o diagnóstico preciso com dados de diversas áreas do conhecimento.

Martins e Capellini (2011) verificaram que estudos internacionais estão cada vez mais interessados em iniciar programas para intervenção com escolares com risco para dislexia, porém as pesquisas brasileiras são inferiores às publicações internacionais, necessitando, assim, adaptar intervenção para obter um modelo nacional.

Para Silva (2009), o diagnóstico e o tratamento precoce da dislexia reduzem os impactos emocionais e comportamentais, permitindo aos escolares suprir suas dificuldades, prosseguindo no processo de alfabetização. Por isso,

necessita de um tratamento adequado, após avaliação minuciosa com o intuito de determinar o nível funcional da leitura, o potencial e a capacidade, a extensão das alterações de leitura e disfunção neuropsicológica, além de fatores associados para formular estratégias que beneficiam os escolares.

Na programação de intervenção nessa alteração, baseando-se no modelo *Bottom-up*, segue a seguinte hierarquia: treinamento auditivo (decodificação, integração e prosódia); atividades de consciência fonológica (análise de nós, adição, subtração e substituição de sons, segmentação, recepção de rimas, reversão silábica); treinamento visual; associação fonema-grafema e apropriação do sistema ortográfico; processo de decodificação e compreensão de leitura; e elaboração de textos narrativos e informativo-acadêmicos (SANTOS, 2009).

3.4 DISGRAFIA

Define-se disgrafia como desordem de integração visual-motora, isto é, há descoordenação entre o visual e o motor. Ocorre, também, a dificuldade no desenvolvimento da escrita, contudo, a aquisição da fala se processa dentro do padrão da normalidade e, em sua maioria, realiza a leitura. Apresenta, porém, alterações na transmissão de informações visuais ao sistema motor e, provavelmente, tem problemas graves de equilíbrio e motores (OLIVIER, 2010).

A disgrafia é definida como dificuldades na função motora, como a captação sensorial, processamento e a sequência da informação, até mesmo a parte motora, que ocasiona o traçado errôneo da escrita. Essa alteração atinge de 10% a 30% dos estudantes na população mundial, tendo como característica a dificuldade na escrita, letra ilegível com formato inadequado e presença de erros ortográficos (OKUDA *et al.*, 2011).

Ellis (1995) classificou as disgrafias em:

- Disgrafia de superfície: dificulta o reconhecimento e a escrita de palavras conhecidas. São erros ortográficos vistos com frequência.
- Disgrafia fonológica: permite aos indivíduos a escrita de palavras familiares, mas sem que consigam escrever pseudopalavras. Eles não apresentam consciência fonológica no momento da escrita de palavras pouco usadas.
- Disgrafia profunda: inibe a possibilidade de esses pacientes escreverem palavras abstratas, ditados ou nomes de objetos, como, por exemplo, se

for ditada a palavra cadeira, ele acaba escrevendo mesa; se ditar hora, ele escreve relógio.

Por meio da Escala de Disgrafia e do Teste de Desempenho Escolar, a relação entre o desempenho acadêmico e indícios de disgrafia não mostrou diferença estatisticamente significativa, porém o desempenho escolar dos alunos com indícios de disgrafia foi inferior em comparação às crianças sem os indícios (RODRIGUES, CASTRO e CIASCA, 2009).

Rapcsak *et al.* (2009) avaliaram o pressuposto teórico sobre mecanismos neuropsicológicos e lesão de dislexia fonológica e disgrafia, testaram pacientes com lesão focal nas regiões corticais perisilvianas que envolve o processamento fonológico. Isso permitiu verificar que a lesão é a manifestação de uma alteração central e não de danos aos componentes cognitivos relacionados à leitura e/ou escrita. Conclui-se, diante disso, que esses distúrbios podem estar relacionados a várias regiões corticais perisilvianas.

Okuda *et. al* (2011) verificaram nos escolares com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) baixo desempenho na avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva, causando a disgrafia e possibilitando prejuízos no desenvolvimento escolar.

Lorenzini (1993) realizou a Escala Simplificada com base na Escala de Disgrafia de Ajuriguerra que a tornou objetiva e possibilitou a diferenciação entre disgráficos e não disgráficos, composta por dez itens de análise para linhas flutuantes; ascendentes/descendentes; espaço irregular entre as palavras; letras retorcidas; curvaturas a angulações das arcadas dos M, N, U, V; pontos de junção; colisões e aderências; movimentos bruscos; irregularidade de dimensões e más formas. A pontuação global da escala varia de zero a dezessete, sendo considerados disléxicos quem atingir a pontuação acima de oito pontos que corresponde a 50% da pontuação.

Capellini, Coppede e Valle (2010) utilizaram a Escala de Disgrafia Simplificada para avaliar a escrita realizada por meio do ditado de um bilhete, demonstrando que mais de 80% dos escolares disléxicos e todo grupo de alunos com distúrbios de aprendizagem apresentaram disgrafias, no entanto, pode ou não ocorrer com alunos com alterações na aprendizagem. Na pesquisa de Cardoso, Romero e Capellini (2012) sobre a disgrafia funcional, houve também diferença significativa entre o grupo disléxico e o grupo sem queixa.

Para o tratamento, é necessário uma equipe multiprofissional que utiliza microespaços (espaço físico qualquer) e macroespaços (lousa), como, fazer balé para desenvolver o equilíbrio e auxiliar no desenvolvimento da letra cursiva (OLIVIER, 2010).

3.5 DISORTOGRAFIA

A disortografia consiste na dificuldade que o indivíduo encontra em se expressar por meio da linguagem escrita, apresentando frases incorretamente organizadas e/ou palavras grafadas erradas; em sua maioria, o disortográfico tem atrasos na compreensão, ou seja, incapacidade em estruturar a linguagem gramaticalmente (erros de escrita). Ela não compromete a grafia, portanto, não se limita a uma letra feia, sim, a algo mais complexo (OLIVIER, 2010).

Segundo Fernandéz *et al.* (2010), a característica dessa alteração é a dificuldade nas formas ortográficas, apresentando substituição, omissão e inversão de grafemas, segmentação de palavras erradas e com manutenção do apoio na oralidade e problema na produção de textos. Há alteração no mecanismo de conversão letra-som que interfere nas funções auditivas superiores e nas habilidades linguístico-perceptivas.

Outros problemas associados à disortografia são os perceptivos: percepção e memória visual auditiva, espacial, discriminação de grafemas com traços similares; linguístico: alteração na dicção e dificuldade lexical; afetivo-emocional: pouca motivação; e pedagógicas: método não adequado (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFÍCULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS - APPDAE, 2013).

Sampaio (2012) avaliou escolares do 1º ao 5º ano da escola pública e verificou que com o aumento da seriação escolar os erros tendem a reduzir, corroborando com o estudo de Batista e Capellini (2011), que avaliou de 2º ao 5º ano da rede privada, e Capellini *et al.* (2011), que avaliaram os mesmos anos escolares da rede privada, concluindo que os erros persistentes podem ser sinal de alterações ortográficas e, segundo a semiologia dos erros, a frequência de erros de ortografia é maior na arbitrária do que natural.

Zorzi e Ciasca (2008, 2009) concluíram que o erro mais frequente, entre os escolares com ou sem queixas na escrita, constituem "representações múltiplas",

em consequência da complexidade para dominar as regras ortográficas; a oralidade, que é a terceira, envolve também a ortografia. O segundo e o quarto tipo de erro são as omissões e outras alterações, respectivamente, que abrangem o nível fonológico, sugerindo falhas em processos elementares de correspondência fonema-grafema.

Em relação aos erros ortográficos, Zorzi (2003) diferenciou escolares com e sem queixas com a frequência que os erros aparecem. Os com queixas apresentam a frequência muito maior que os sem as queixas, já que os tipos de erro são praticamente os mesmos, como, representações múltiplas, apoio na oralidade, omissão de letras e trocas surdas/sonoras.

Batista e Capellini (2011) elaboraram o protocolo de avaliação da ortografia, Pró-Ortografia, baseando-se nas regras de codificação do português brasileiro: conversão dos fonemas aos grafemas desconsiderando o contexto; conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da posição e/ou do contexto fonético, alternativas competitivas e conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético. Foi realizada a versão coletiva e individual.

Para uma intervenção satisfatória, é necessário o escolar compreender a palavra enquanto unidade linguística, que podem ser divididas em sílabas e que é possível ser falada acentuando a separação silábica (segmentação silábica), as sílabas podem ser segmentadas em sons (fonemas) e que podemos fazer uma segmentação das sílabas em fonemas (segmentação fonêmica). É importante lembrar que os fonemas são unidades mínimas. Convém destacar, também, que a letra é a representação gráfica dos sons das palavras (da fala). Assim, a criança deve conhecer o nome das letras e saber que existe diferença entre o nome da letra e o fonema, ou seja, dos sons que a letra pode representar (ZORZI, 2008).

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão descritas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, assim como os critérios para seleção da casuística, os procedimentos para a coleta e análises dos casos, além do método.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - MÉTODO

Esta pesquisa constitui um estudo individuado transversal, seccional quantitativo.

4.2 CASUÍSTICA

Para a realização da pesquisa contou-se com uma amostra de 21 de professores, de ambos os sexos, que ensinavam escolares de 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Cajati/SP, considerando o ciclo de alfabetização definido pelo Ministério da Educação (2012), como o ciclo inicial de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

4.2.1 Fatores de inclusão

Os professores deveriam atuar em sala de aula, nas escolas municipais de Cajati, no ano de 2012, no qual a pesquisa foi realizada.

4.2.2 Fatores de exclusão

Foram excluídos da amostra aqueles professores que não desempenhavam função docente ou que se negaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução 196/96.

4.3 PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo, ele foi dividido em quatro etapas distintas. No primeiro momento, foi realizada a revisão da literatura com o levantamento de publicações nacionais e internacionais, que discorreram sobre o tema da pesquisa.

Após essa etapa, foram elaborados o projeto e os formulários utilizados na execução da investigação para, em seguida, ser desenvolvida a pesquisa de campo.

Nessa etapa, foi solicitada uma autorização no Departamento de Educação de Cajati/SP, município selecionado como campo de pesquisa (ANEXO A).

Após assinar o TCLE (ANEXO C), foi realizada a apresentação do questionário que, após Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em novembro e dezembro/2012, foi distribuído e recolhido já respondido. No entanto, para verificar a adequação do questionário, realizou-se um projeto piloto, aplicado com 10 professores da amostra e realizadas as modificações necessárias para melhor compreensão dos professores.

4.4 MATERIAIS

O instrumento utilizado foi um questionário (APÊNDICE A) composto por treze questões, sendo as questões 01 e 05 de múltipla escolha e as demais fechadas dicotômicas , abordando o desenvolvimento da escrita e as principais queixas em relação às alterações de aprendizagem da escrita.

Como não foram encontrados questionários validados para os objetivos descritos, foi elaborado um questionário específico baseado nas habilidades descritas por Zorzi (2006). Tal elaboração foi feita para coletar os dados que colaborassem para ampliar o conhecimento sobre as queixas dos professores relacionadas à escrita dos alunos em sala de aula.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi realizado após a submissão do projeto na Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário

José Campus Andrade – UNIANDRADE, Curitiba (PR), sob o protocolo nº 222.069 (ANEXO B).

4.6 MÉTODO ESTATÍSTICO

Para a análise estatística foram utilizados métodos descritivos (média, desvio padrão, gráficos e tabela) e métodos inferenciais (teste de Fisher). O teste foi aplicado considerando um nível de significância de 0,05 (5%).

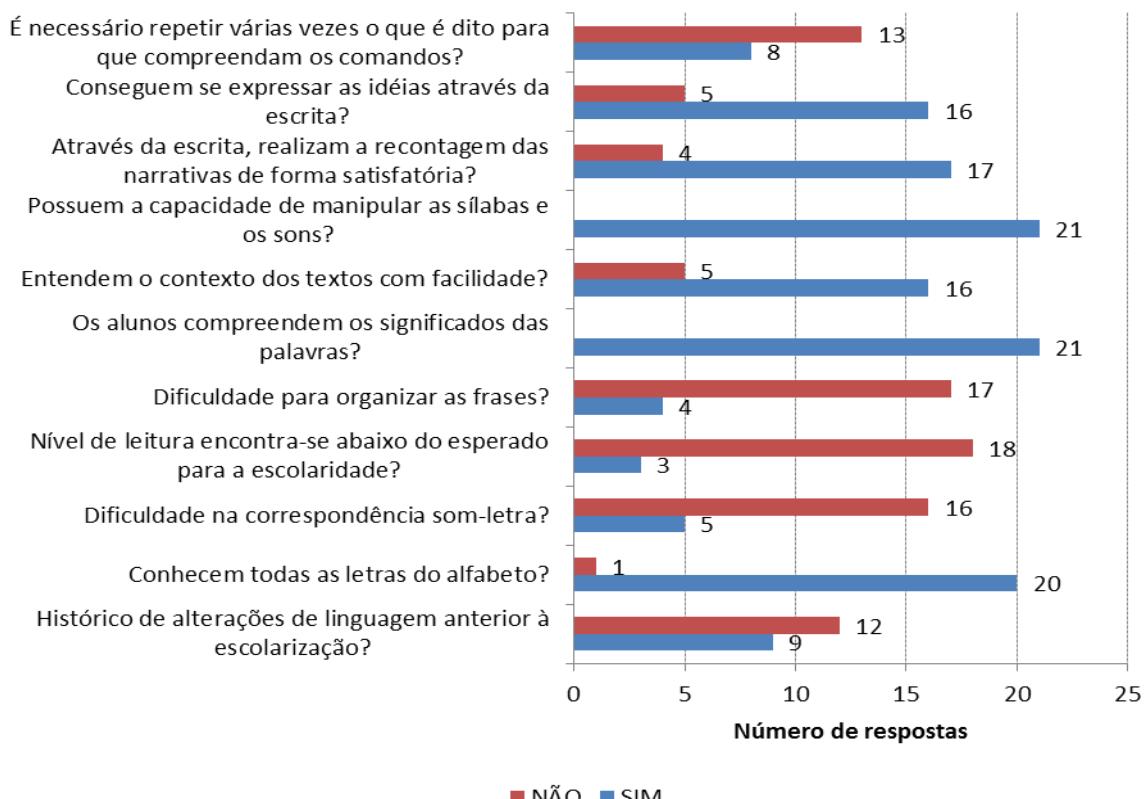
5. ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados, de modo descritivo, os resultados do presente estudo em forma de gráficos e tabela demonstrativos, que representam os valores absolutos e relativos das variáveis analisadas.

Foram convidadas oito escolas, totalizando 64 professores. Na pesquisa, houve cinco escolas participantes, conformando vinte e um pesquisados, sete lecionavam no primeiro ano, seis no segundo e oito no terceiro ano; sendo a média do tempo de formação profissional de 13,6 anos e desvio padrão 6,7 anos. A metodologia de alfabetização utilizada por eles teve como base a teoria construtivista.

A seguir, apresentam-se os gráficos analisados de forma global, isto é, não estão divididos por categorias.

GRÁFICO 1 – QUESTÕES REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO E ALTERAÇÕES DA LEITURA E ESCRITA



No gráfico 1, observam-se turmas de escolares com histórico de alterações de linguagem, na resposta de 9 professores, sendo 6 do terceiro ano. Apenas uma turma de primeiro ano mostra dificuldade para reconhecer as letras do alfabeto e, na correspondência grafema/fonema, subiu para 5 a dificuldade para essa relação, sendo 3 do primeiro ano e dois do terceiro ano.

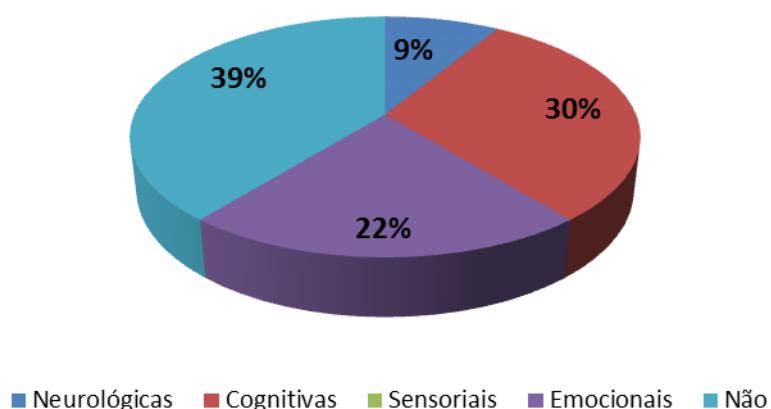
Enquanto para a leitura satisfatória, apenas 3 turmas, dois do terceiro ano e um do primeiro ano, relataram que o nível de leitura está abaixo do esperado. Apresentando também dificuldade para organizar frases, elevando para 4 classes, duas do primeiro e duas do terceiro ano escolar.

Na análise, evidencia-se que todos compreendem os significados das palavras, no entanto, 4 das 5 turmas com queixa de não entender o contexto com facilidade são dos terceiros anos.

Foi possível verificar que 100% dos escolares possuem a capacidade de manipular as sílabas e os sons. E, por meio da escrita, apenas 4 têm dificuldade para realizar a recontagem das narrativas, sendo a maioria do primeiro ano do ciclo da alfabetização.

Em relação à expressão das ideias por meio da linguagem escrita, dezesseis professores relataram que os escolares conseguem realizar esse tipo de atividade. Porém, os profissionais precisam repetir várias vezes os comandos para que eles possam entender o que foi solicitado.

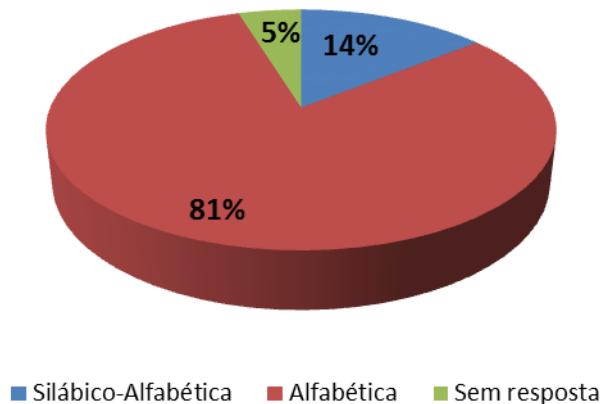
GRÁFICO 2 – ALTERAÇÕES PRESENTES NAS TURMAS



Na análise dos dados do gráfico 2, podemos observar que, das alterações presentes nos escolares, a mais frequente é a cognitiva, com 7 relatos, seguida de 5

com as alterações emocionais e as neurológicas com 2 casos. Houve uma turma com alterações neurológicas, cognitivas e emocionais. As demais relataram apenas um tipo de alteração.

GRÁFICO 3 – FASE DA ESCRITA PREDOMINANTE DAS SALAS DE AULA



Em relação à fase da escrita, foi identificado que a predominante foi a alfabetica, com 81% (17), sendo 7 turmas do terceiro ano e 10 dos outros anos escolares. Na fase silábica-alfabética, teve um relato para cada turma e uma professora não soube identificar a predominância da fase da escrita na sua classe.

Foram feitas as relações entre as características de leitura e escrita com o ano escolar, tempo de formação dos educadores e período que frequentam as escolas.

TABELA 1 – RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA E O ANO ESCOLAR; PERÍODO; E O TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

QUESTÃO	RESULTADO DO TESTE - p		
	Ano	Período	Tempo de formação
Histórico de alterações de linguagem anterior à escolarização	*0,0294	0,0713	0,4768
Conhecimento de todas as letras do alfabeto	0,6190	0,4286	0,7143
Dificuldade na correspondência som-letra	0,6557	0,6471	0,4499
Fase da escrita que a classe predominante se encontra	0,6561	0,5758	0,6807
Nível de leitura encontra-se abaixo do esperado que a escolaridade	0,3158	0,1654	0,6579
Dificuldade para organizar as frases	0,4982	0,4135	0,6842
Os alunos compreendem os significados das palavras	NSA	NSA	NSA
Entendem o contexto dos textos com facilidade	*0,0475	0,6471	0,1476
Possuem a capacidade de manipular as sílabas e os sons	NSA	NSA	NSA
Por meio da escrita, realizam a recontagem das narrativas de forma satisfatória	0,5018	0,0827	0,2281
Conseguem se expressar as idéias através da escrita	0,6557	*0,0389	0,1476
É necessário repetir várias vezes o que é dito para que compreendam os comandos	0,0900	0,5279	0,5903

Na tabela 1, para que pudesse ser feita a análise estatística por meio do teste de Fisher, foi realizada a junção dos dados dos professores que atuavam nos 1º e 2º anos escolares, pois correspondem aos anos que esses escolares encontram-se no processo de alfabetização. Como o questionário foi aplicado no final do ano letivo, os terceiros anos foram considerados como no final do processo. A sigla NSA se refere ao teste que não se aplica, pois em duas categorias as respostas foram 100% em um dos itens.

Em relação ao período que os professores lecionam, foram mesclados os períodos matutino e integral, lembrando que, no último, as aulas ocorrem no período da manhã e, no período da tarde, compõe-se de oficinas. Considerou o tempo de

formação dos professores em duas categorias, sendo uma com menos de 10 anos e a outra acima de 10 anos de formação.

Todas as questões foram cruzadas com o ano escolar, período que as crianças estudavam e o tempo de formação dos professores.

De acordo com os relatos do histórico de atraso na linguagem antes de entrar na escola, houve três turmas em processo de alfabetização e seis na fase do final do ciclo de alfabetização. No que se refere ao período que frequentam a escola, seis são do vespertino e os demais da manhã e, por fim, sete professores com média de mais de 10 anos de formação relataram crianças com esse histórico.

Análise estatística: foi identificada uma diferença significativa na relação do histórico de alterações de linguagem que antecedeu à escolarização com o ano frequentado pelos escolares.

A dificuldade para entender o contexto dos textos foi encontrada em cinco turmas, sendo quatro no estágio final do ciclo de alfabetização e a maioria estudando no período da manhã com todos os professores com mais de 10 anos de atividade na área.

Análise estatística: houve diferença significativa na comparação das turmas que entendem o contexto dos textos com facilidade e os anos frequentados por elas, isto é, mostrou-se a proporção dos alunos que compreendem o contexto dos textos é significativamente maior entre os alunos dos anos iniciais.

Por meio da escrita, cinco turmas de alunos não conseguem expressar as ideias de forma satisfatória, sendo dois da fase final do ciclo de alfabetização. No entanto, três turmas frequentam as aulas no período da manhã e todas as turmas com professores que lecionam há mais de dez anos.

Análise estatística: houve diferença significativa na comparação com o período que os escolares vão para a escola, mostrando que a proporção dos alunos que conseguem expressar as ideias por meio da escrita é significativamente maior entre os alunos do período da tarde.

Os resultados, a seguir, não apresentaram diferenças estatísticas significativas, cuja análise, porém, é importante para conhecimento.

Apenas uma turma não conhece todas as letras do alfabeto, sendo essa do primeiro ano; as crianças frequentam o período da tarde e o professor leciona há mais de 10 anos.

A dificuldade na correspondência entre grafema-fonema esteve presente em três classes do primeiro ano e duas no terceiro, sendo que três estudam no período da manhã e os outros dois no período da tarde. Os três casos foram relatados por professores com mais experiência.

Todos os escolares compreendem os significados das palavras e possuem a capacidade de manipular as sílabas e os sons. Não foi possível a análise estatística, pois houve apenas um tipo de resposta.

De acordo com a fase da escrita predominante nas classes escolares, dez estão na alfabetica e dois na silábica-alfabetica, no processo do ciclo alfabetico. Um professor não soube responder e as crianças do final do ciclo (sete) estão na alfabetica e uma turma na silábica-alfabetica. No período da manhã, há treze turmas, nove são da tarde e, dessas turmas, quinze são ensinadas por professores com experiência de mais de 10 anos.

Das três turmas com queixa do nível de leitura abaixo do esperado para a ano escolar, duas eram do terceiro ano, todos estudam no período da manhã, tendo um professor com a experiência inferior a dez anos.

Em relação à alteração na organização de frases, houve equilíbrio dos quatro relatos, dois são da fase final do ciclo e dois ainda no processo, com a maioria frequentando a escola no período matutino e todos os professores com mais de 10 anos de formados.

A alteração na recontagem das narrativas utilizando a escrita foi uma reclamação de quatro professores, a maioria está no processo de alfabetização. Todos estudam de manhã com professores mais experientes.

Oito professores relataram a necessidade de repetir diversas vezes para que os alunos conseguissem compreender os comandos, sendo cinco frequentadores das aulas do período da manhã e seis professores com experiência de mais de dez anos em sala de aula.

6. DISCUSSÃO

Os resultados encontrados neste estudo demonstraram que, no processo de alfabetização, os alunos conseguem atender o pré-requisito para aprender a escrever, como, conhecimento das letras do alfabeto, associação grafema-fonema, habilidades sintáticas e fonológicas, compreensão dos significados das palavras, elaboração das narrativas por meio da recontagem e processamento de informações. Em contrapartida, no final do processo de alfabetização, os processos complexos da escrita encontram-se prejudicados como a função expressiva e pragmática.

As alterações presentes nas turmas em geral foram cognitivas (7), neurológicas (2) e emocionais (5). Esse resultado pode ter sido em consequência da falta de estimulação no ambiente que vivem, quando considerado o fato de a demanda dessas escolas ser de crianças de baixa renda e com pais com pouca ou nenhuma escolaridade, ocasionando atraso cognitivo e mesmo alimentação precária. Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) relataram que as alterações de linguagem e aprendizagem podem ter várias causas, sendo que diversos estudos associam aos fatores neurológicos. Boruchovitch (2006) apostou na eficácia do trabalho emocional com os escolares para reduzir a ansiedade e o autoconceito que na, maioria das vezes, é incompatível com as estratégias utilizadas pelos docentes. O desconhecimento dos professores sobre as práticas inadequadas em sala de aula destaca a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas para evitar a desmotivação da criança (CARVALHO, CRENITTE e CIASCA, 2007).

Demo (2007), por sua vez, sugeriu a exploração de atividades no computador para gerar interesse dos estudantes na alfabetização. Certamente, nem todas as escolas oferecem esse tipo de ferramenta e nas casas mais carentes não há condições de adquirir, mesmo sendo um objeto bastante utilizado pela população.

De acordo com Lima, Salgado e Ciasca (2011), no geral, o desempenho intelectual dos disléxicos ficou inferior à média esperada para a idade cronológica, ao contrário do relato da Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2003) que não o relaciona à inteligência.

As análises estatísticas compararam as habilidades com o ano escolar e período que os professores lecionavam; e o tempo de formação desses profissionais.

Para o aprendizado da escrita, é preciso ter habilidades ou conhecimentos essenciais, como: construir da hipótese alfabetica (consciência fonológica e relação fonema-grafema), dominar posição do grafema no espaço gráfico, ter domínio viso-espacial, compreender a noção de tonicidade e sílaba tônica, segmentar blocos sonoros em palavras e, o inverso, saber que a fala e a escrita são diferentes e as regras para as representações múltiplas, identificação das alternativas de escrita e estabilização da forma convencional (ZORZI, 2006).

Observou-se que as turmas que apresentaram histórico de alterações de linguagem anterior à escolarização foram frequentes nos escolares dos terceiros anos, tendo diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares. Concordando com Zorzi e Ciasca (2008), que verificaram o aumento de encaminhamentos com o aumento da escolaridade e na mesma proporção, apresentam aumento da defasagem entre o desempenho e a expectativa escolar. É evidente que a disponibilidade de informações está cada vez mais acessível pelos meios de comunicação, auxiliando na identificação precoce das alterações de linguagem, permitindo a busca de tratamento nos primeiros anos escolares.

Por isso, há necessidade de uma investigação minuciosa para caracterizar as estimulações feitas às pessoas abrangendo todos os aspectos, para colaborar com o fechamento da hipótese diagnóstica e tratamento (JARDINI, SOUZA, 2006), evitando prejuízos no processo de aprendizagem da escrita.

Os históricos de alterações nas primeiras etapas do desenvolvimento constituem uma das características apresentadas nos alunos com distúrbios de aprendizagem (CID-10, 2008) e na dislexia. Contrariando os dados desta pesquisa, Luczynski (2002) relatou que os atrasos apresentados antes da alfabetização, dificultam a adaptação nos primeiros anos escolares.

De acordo com Barreto (2009), um desempenho satisfatório da leitura é exige habilidades linguísticas para transformar o grafema em fonema e vice-versa, fazendo a correspondência entre letra e som; organizar, sequencializar e encadear essa corrente sonora. É possível ver a dificuldade dos escolares em assimilar que a forma como falamos é diferente de como escrevemos, assim é preciso o apoio da oralidade na escrita.

Antes de realizar a correspondência grafema-fonema, é necessário conhecer o alfabeto. Nesta pesquisa, observou-se que somente uma turma não conhecia todo o alfabeto, no entanto, não foi estatisticamente significativa. Apenas cinco professores disseram que as suas turmas apresentavam dificuldade na relação grafema-fonema, mas também não houve diferença estatisticamente significativa.

Nos primeiros anos, os escolares aprendem fonema-grafema e não produzem erros, o que os leva a não sistematizar suas dúvidas suas dúvidas (ANTONIOLI, 2011). Os escolares com dislexia fonológica ou disfonética apresentam grande dificuldade na conversão letra-som, a forma como são organizadas mentalmente em sequência temporal, dificuldade, essa, associada à disfunção do lóbulo temporal (ELLIS, 1995 e BARRETO, 2009).

Cardoso, Romero e Capellini (2012) associaram as trocas surdas/sonoras na escrita com a alteração na decodificação de grafemas e fonemas e conversão grafema-fonema. Enquanto, Zorzi e Ciasca (2008, 2009) ligaram as omissões e outras alterações da escrita a falhas em processos elementares de correspondência fonema-grafema.

Batista e Capellini (2011) elaboraram o protocolo Pró-Ortografia para avaliar as associações grafemas e fonemas em relação a vários aspectos. Para a reabilitação dos escolares com distúrbios de leitura e escrita, Jardini e Souza (2006) utilizaram a metodologia fono-vísuo-articulatória para associar os *inputs* neuropsicológicos (grafemas, fonemas e articulemas).

A habilidade fonológica consiste na capacidade de manipular as sílabas e os sons. Não houve, porém, diferença estatisticamente significativa quando comparadas as habilidades fonológicas com as variáveis. No entanto, essa habilidade é adquirida progressivamente.

Essa habilidade é considerada fundamental para a aquisição da escrita e do desenvolvimento da leitura. A avaliação é realizada por meio do “Perfil de Habilidades Fonológicas”. O método de ensino utilizado pelos educadores não influencia significativamente no desenvolvimento da habilidade fonológica (SANTOS, et. al, 2008; MEDEIROS, OLIVEIRA, 2008).

As alterações fonológicas são presentes em crianças disléxicas, abrangendo a consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e acesso à

informação fonológica na memória de longo prazo. (ZORZI e CIASCA, 2008,2009 e OLIVEIRA, CARDOSO e CAPELLINI, 2012).

Na disgrafia fonológica, ocorre falha na consciência fonológica de palavras pouco utilizadas (ELLIS, 1995). Na análise neuropsicológica, realizada por Rapsak *et. al* (2009) verificaram alterações nas regiões corticais perisilvianas nos pacientes com dislexia fonológica e disgrafia, acreditando que essas alterações podem estar relacionadas.

As turmas estão predominantemente na fase alfabetica na escrita, independente dos anos frequentados. Não houve diferença estatisticamente significativa. Zorzi (2006) afirmou que para construir essa hipótese alfabetica é necessário relacionar grafema-fonema e consciência fonológica. As inconsistências do nível alfabetico podem levar às omissões de letras (ZORZI e CIASCA, 2009). Encontrar-se na hipótese alfabetica não é sinônimo de estar alfabetizada, considerando que a última é mais complexa. É possível que ocorra confusão entre a hipótese alfabetica e o fato de estar alfabetizado, concordo com Zorzi quando deixa claro que não são sinônimas, sendo a fase alfabetica uma das etapas que precisa ser realizada para se alfabetizar. Existe coerência com o resultado apresentado, pois no ciclo de alfabetização espera-se alcançar o nível alfabetico na escrita.

Assim, como a fase da escrita, a leitura encontra-se em sua maioria dentro do nível esperado, sem, entretanto, apresentar diferença estatisticamente significativa. Para haver o desempenho adequado dessa função, Barreto (2009) ressaltou a importância de transformar fonema em grafema. A ABD (2003) descreveu, como característica da dislexia, a dificuldade em reconhecer e ler palavras, mas sem relação à inteligência. Por isso, nesse distúrbio, é preciso maior esforço para efetuar a leitura (OLIVEIRA, CARDOSO, CAPELLINI, 2012).

Apenas quatro professores relataram que os alunos apresentam dificuldade para organizar as frases, sendo dois do primeiro ano e dois do segundo ano, porém sem significância estatística. Olivier (2010) caracterizou como disortografia a dificuldade para se expressar por meio da linguagem escrita, realizando incorretamente a organização das frases; enquanto, na pesquisa de Oliveira, Cardoso e Capellini (2012) identificaram essas alterações nos disléxicos. Convém frisar que a dificuldade na organização frasal pode estar ou não associada à disortografia e/ou dislexia, considerando que essa habilidade é desenvolvida se não estimulada; o indivíduo pode ter prejuízo e não necessariamente possuir algum

distúrbio para apresentar essa alteração, discordado dos autores acima, que associaram a dificuldade dessa habilidade a distúrbios específicos. Mesmo que não tenha dado significância estatística, esse tipo de queixa foi ausente pelos professores que lecionam no final do ciclo de alfabetização sendo coerente com o esperado nessa fase.

Em relação aos significados das palavras, todos os professores relataram que suas turmas comprehendem, por isso, não foi aplicado o teste de estatística. No estudo da Ellis (1995), nas disgrafias de superfície, existe a dificuldade no reconhecimento, com presença de alterações ortográficas frequentes, enquanto, nas disgrafias profundas, a dificuldade concentra-se nas palavras abstratas, ditados ou nomes de objetos, por exemplo, ao se ditar “hora”, eles escrevem “relógio”.

De acordo com o Ministério da Educação (2012), a criança só é considerada alfabetizada quando for capaz de dominar o sistema alfabético da escrita, ler e escrever com autonomia e compreender textos relacionados aos assuntos familiares.

Branco (2007) ressaltou que, após a influência da difusão da Psicologia Construtivista e da Psicologia Cognitiva, as habilidades de leitura e escrita começaram a ser vistas como habilidades cognitivas complexas e específicas. Na análise estatística da compreensão do contexto dos textos em relação ao ano frequentado pelas turmas, houve diferença estatisticamente significativa, sendo que a proporção é maior em alunos dos anos iniciais (primeiros e segundos anos). O resultado desta pesquisa é contraria à critica feita por Demo (2007) sobre as escolas que não conseguem alfabetizar seus alunos na primeira série e alguns que nem no nono ano conseguem entender o que leem por não saberem pensar. Concordo com os autores, quando eles relacionam as habilidades de leitura e escrita como complexa e específica das habilidades cognitivas, pois são necessárias diversas aptidões para executar a leitura e a escrita de forma satisfatória. Todavia, não foi coerente com o resultado encontrado neste estudo, visto que é esperado um melhor desempenho em escolares de classes mais avançadas.

Dezessete professores relataram que os escolares não apresentam dificuldades nas recontagens das narrativas realizadas por meio da escrita. Não foi apresentada diferença estatisticamente significativa quando comparada com as variáveis. No entanto, nas conclusões feitas por Bigarelli e Ávila (2011), os

estudantes apresentaram melhora nas estruturas narrativas com o avanço da idade, tanto nas redes municipais como nas particulares.

Capovilla e Capovilla (2002) indicaram que, na abordagem piagetiana, a linguagem escrita representa a forma mais complexa de atividade simbólica no desenvolvimento. Houve diferença estatisticamente significativa entre as turmas que conseguem expressar suas ideias por meio da escrita e o período que frequentam as escolas, porém em relação ao ano frequentado por elas e o tempo de formação dos professores, os resultados não foram estatisticamente significativos. No período da tarde, foi identificado melhor desempenho da expressão escrita relacionando ao período que a criança tende a estar mais ativa e não sonolenta, como ocorre com várias crianças do período da manhã. Essa habilidade permite que a pessoa consiga escrever cartas, e-mails, bilhetes, entre outros. Concordo com os autores quando se referem à linguagem escrita como etapa mais difícil da atividade simbólica, pois envolve várias habilidades para que possa ser realizada. No entanto, as habilidades são adquiridas com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, independente do período que estuda, contrariando, assim, o resultado obtido nesta pesquisa.

Contrariando o estudo, Deuschle-Araújo e Souza (2010) verificaram que tanto os escolares com queixas como os sem queixas de dificuldade de escrita obtiveram índices abaixo do esperado para a escolaridade. Todos os escolares com distúrbio de aprendizagem e 80% dos escolares disléxicos apresentaram disgrafia durante a escrita de um bilhete (CAPELLINI, COPPEDÉ, VALLE, 2010). Já Fernandéz *et. al* (2010) caracterizou a disortografia como tendo alteração na produção de textos.

Dos 21 professores, 13 relataram a necessidade de repetir várias vezes o que é dito para que os escolares compreendam os comandos, mas isso não teve diferença significativa. Frizzo *et. al* (2012) pesquisaram crianças com total incapacidade total de leitura ao teste dos potenciais evocados auditivos de média latência e verificaram a alteração na velocidade do processamento temporal, justificando a incapacidade de leitura e escrita. Germano *et. al* (2009) identificaram a relação na habilidade auditiva e metafonológicas com alterações de fluxo sanguíneo presentes na região medial do lobo temporal.

7. CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou caracterizar, a partir das respostas oferecidas pelos professores, as alterações de aprendizagem que julgam estarem presentes nos alunos e identificaram as queixas referentes à escrita frequentemente detectadas pelos professores.

De acordo com as leis e decretos brasileiros, foi estabelecido que o ciclo de alfabetização ocorresse do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental e que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Concordo com a teoria Cognitivista, pelo fato de eu considerar os processos mentais dinâmicos que envolvem memória, atenção, percepção, raciocínio entre outros.

Por isso, na minha percepção, os escolares têm capacidade de desenvolver habilidades para a alfabetização antes dos oito anos, considerando a capacidade do sujeito de captar os estímulos, armazená-los e transformá-los em conhecimento, auxiliando no desenvolvimento das habilidades. Quanto mais estímulos forem realizados nas crianças, melhor desempenho elas terão nas atividades de aprendizagem.

Com este estudo, foi possível concluir que:

- As alterações de linguagem presentes antes da escolarização geram prejuízos no processo de alfabetização.
- Quando não há alfabetização adequada, ocorre a dificuldade na compreensão do contexto dos textos.
- A dificuldade para expressar as por meio da escrita impede que ocorra a finalização do Ciclo de Alfabetização.

O histórico de atraso na aquisição da linguagem pode gerar prejuízos no processo escolar, principalmente na compreensão dos contextos dos textos e limitar a expressão das ideias por meio da escrita, impedindo, assim, a alfabetização.

Muitas vezes, os estudantes realizam as leituras, mas sem compreensão, ou desconhecem a importância da escrita até o momento que necessitam dela para escrever um bilhete ou carta/e-mail.

Considero a falta de estímulo como uma das responsáveis por gerar alterações na linguagem em crianças pequenas, retardando o processo de aprendizagem, uma vez que o processo cognitivo segue várias etapas no

desenvolvimento e, quando não há assimilação, pode gerar atraso no desenvolvimento das habilidades.

A dificuldade para aprender a escrever de forma satisfatória está cada vez mais frequente, pois muitos que têm acesso às redes sociais escrevem como falam e usam abreviaturas, contrariando as normas da língua portuguesa, o que representa mais um obstáculo na aprendizagem.

Com esta pesquisa, foi possível verificar a necessidade de uma intervenção precoce para evitar que o atraso na aquisição da linguagem prejudique a alfabetização até os 8 anos de idade, no terceiro ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. Gene DYX1 associado à perturbação de aprendizagem. 2003. Disponível em:http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=182:gene-dyxc1-associado-a-perturbacao-de-aprendizagem&catid=31:publicacoes-cientificas&Itemid=112. Acesso em: 01 abr. 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.38, mai./ago. 2008.

ANTONIOLI, Janina. Reflexões sobre as políticas de dicionários do governo brasileiro para alunos de alfabetização. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.115, p.549-563, abr./jun. 2011.

APPDAE - Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Disortografia. 2013. Disponível em:<http://www.appdae.net/disortografia.html>. Acesso em: 13 fev. 2013.

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. Language-Based Learning Disabilities. 2013. Disponível em:<http://www.asha.org/public/speech/disorders/lbls.htm>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BARRETO, Monique Antunes de Souza Chelminski. Caracterizando e correlacionando dislexia do desenvolvimento e processamento auditivo. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v.26, n.79, p.88-97, 2009.

BATISTA, Andrea Oliveira; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v.29, n.67, p.411-425, out./dez. 2011.

BICALHO, Lorena Gabrielle Ribeiro; ALVES, Luciana Mendonça. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.12, n.4, p.608-616, abr. 2010.

BIGARELLI, Juliana Faleiros Paolucci; ÁVILA, Clara Regina Brandão. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J Soc Bras Fonoaudiol.* São Paulo, v.23, n.3, p.237-244, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do Ensino fundamental. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v.22, n.3, p.287-304, set./dez. 2006.

BRANCO, Veronica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. *Educar*, Curitiba, n.29, p.157-170, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituaocompilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial de República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial de República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial de República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial de República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 abr. 2013.

CALDEIRA, Elisabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria Lázzaris de Oliveira. Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem. *Rev. Psicopedagogia*, Rio de Janeiro, v.21, n.65, p.127-134, 2004.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.15-33, jan./abr. 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *J Soc Bras Fonoaudiol.* São Paulo, v.23, n.3, p.227-236, set. 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida *et al.* Avaliação e diagnóstico psicopedagógico nos distúrbios de aprendizagem e dislexia .In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone

Aparecida (org). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 81-94.

CAPELLINI, Simone Aparecida; COPPEDE, Aline Cirelli; VALLE, Talita Regina. Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.22, n.3, p.201-208, jul./set. 2010.

CAPELLINI, Simone Aparecida; NAVAS, Ana Luíza Gomes Pinto. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (org). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 13-24.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Alfabetização: método fônico. Edições Científicas , São Paulo: Memnon, 2002.

CARDOSO, Monique Herrera; ROMERO, Ana Carla Leite; CAPELLINI, Simone Aparecida. Alterações dos processos fonológicos e índice de gravidade entre escolares com dislexia e escolares com bom desempenho acadêmico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, São Paulo, v.17, n.3, p.287-292, 2012.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. *Rev. psicopedag.* São Paulo, v.24, n.75, p.229-239, 2007.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar. 180 p. Tese (Curso de Pós-graduação em neurociências) Faculdade de Ciência Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000076186>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde). Centro Brasileiro de Classificação de Doenças. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo/Organização Mundial de Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde, v.1, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em 20 dez. 2012.

CRITCHLEY, Macdonald. Specific developmental dyslexia. In: FREDERIKS, Joseph Antonius Maria (Ed.). *Handbook of neurology*. Amsterdam: Elsevier, 1985. p. 491-506.

D'AGORD, Marta. O inconsciente na sala de aula. *Ágora*, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.155-174, jan./jun. 2002.

DEMO, Pedro. Alfabetizações: desafios da nova mídia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.543-564, out./dez. 2007.

_____. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrógllos educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p.181-206, abr./jun. 2007.

DEUSCHLE-ARAÚJO, Vanessa; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.12, n.4, p.617-625, jul./ago. 2010.

ELLIS, William Andrew. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, Graciela Barbosa Fernandes; CRENITTE, Patrícia de Abreu Pinheiro. O conhecimento de professores de 1^a a 4^a série quanto aos distúrbios da leitura e escrita. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.2, p.182-190, abr./jun. 2008.

FERNÁNDEZ, Amparo Ygual *et al.* Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.12, n.3, p. 499-504, jun. 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.117, p.989-1013, out./dez. 2011.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira Gonçalves. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de Propensity Score. *Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, v.14, n.4, p.373-390, 2010.

FRIZZO, Ana Claudia Figueiredo *et al.* Potencial evocado auditivo de média latência em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Int. Arch. Otorhinolaryngol*, São Paulo, v.16, n.3, p.335-340, jul./aug./sep. 2012.

GERMANO, Giseli Donadon *et al.* Relação entre achados em neuroimagem, habilidades auditivas e metafonológicas em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. São Paulo, v.14, n.3, p.315-322, 2009.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.25, n.1, p.39-66, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.3, p.603-622, jul./set. 2012.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados e Metas. 2011. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2437311>. Acesso em: 23 set. 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. Repetência é maior na 1^a série do ensino fundamental. 2003. Disponível em:
http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19762&version=1.0. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Censo escolar. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 30 set. 2012.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; SOUZA, Patrícia Thimóteo de. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vídeo-articulatória. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.18, n.1, p.69-78, jan./abr. 2006.

LANDRY, Susan; SMITH, Karen; SWANK, Paul. Environmental effects on language development in normal and high-risk child population. *Semin Pediatr Neurol*. Estados Unidos, v.9, n.3, p.192-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12350040>. Acesso em: 29 mar. 2012.

LIMA, Ricardo Franco de; SALGADO, Cíntia Alves; CIASCA, Sylvia Maria. Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.13, n.4, p.756-762, jul./ago, 2011.

LORENZINI, Marlene Valdicea. *Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra*. 160 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em educação especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1993.

LUCZYNSKI, Zeneide Bittencourt. Dislexia: você sabe o que é? Curitiba: [s.n.], 2002.

MANSUR, Letícia Lessa; SENAHA, Mirna Lie Hosogi. Distúrbios de linguagem oral e escrita e hemisfério esquerdo. In: NITRINI, Ricardo; CARAMELLI, PAULO; MANSUR, Letícia Lessa (edi.). *Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação*. São Paulo: Clínica Neurológica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 1996.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.13, n.4, p.749-755, jul./ago. 2011.

MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de; OLIVEIRA, Elka Renata Costa. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.1, p.45-50, jan./mar. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Alfabetização no Brasil é tema de debate entre educadores. 13 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18082:alfab

etizacao-no-brasil-e-tema-de-debate-entre-educadores&catid=222&Itemid=86.
Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p.329-341, mai./ago. 2010.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. Ensino público e privado: comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. *Psicologia em Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.57-64, jan./jun. 2010.

NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v.20, n.1, p.42-52, jan./abr. 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.121-140, jan./abr. 2011.

OKUDA, Paola Matiko Martins et al. Função motora fina, sensorial e perceptiva de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. *J Soc Bras Fonoaudiol.* São Paulo, v.23, n.4, p.351-357, dez. 2011.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CARDOSO, Monique Herrera; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* São Paulo, v.17, n.2, p.201-207, Apr./Jun. 2012.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; NATAL, Rosyane Meyre Pimenta. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.14, n.6, p.1036-1046, nov./dez. 2012.

OLIVIER, Lou de. *Distúrbios de aprendizagem e de comportamento*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OSTI, Andréia. *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. 149 p. Dissertação (Universidade Estadual de Campinas) – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

RAPCSAK, Steven et. al. Phonological Dyslexia and Dysgraphia: Cognitive Mechanisms and Neural Substrates. *NIH Public Access*, Estados Unidos, v.45, n.5, p.575–591, mai. 2009.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CASTRO, Maria José Martins Gomes de; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.11, n.2, p. 221-227, abr./jun. 2009.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.12, n.51, p.53-62, jan./abr. 2012.

SAMPAIO, Maria Nobre. Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. São Paulo, v.17, n.4, p.509, dez. 2012.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.31, n.2, p.284-295, 2011.

SANTOS, Maria Inês Abranchedes de Oliveira. Programas de intervenção nas alterações de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (org). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 227-261.

SANTOS, Viviane Breda dos et al. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2^a série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.1, p.29-37, jan./mar. 2008.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; FONTOURA, Denise Ren da; NUNES, Magda Lahorgue. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.80, n.2 (supl), 95-103, 2004.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n.2, p.341-347, jul./dez. 2010.

SERAFIM, Tania Maria; BORUCHOVITCH, Evely. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasilia, v.30, n.2, p.404-417, jun. 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, n.28, p.217-229, 2006.

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. *Rev. Psicopedagogia*. Rio de Janeiro, v.26, n.81, p.470-475, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17. jan./abr. 2004.

TEMPLE, Elise *et al.* Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proc Natl Acad Sci*, Estados Unidos, v.100, n.5, p.2860–2865, mar. 2003. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC151431/>. Acesso em: 12 abr. 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.27-44, jan./abr. 2012.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, Maria Irene de Matos (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.144-162.

_____. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.11, n.3, p.406-416, jul./set. 2009.

_____. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.3, P.321-331, jul./set. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO EM PROFESSORES

Questionário

DATA: _____

PROFESSOR(A): _____ TEMPO DE FORMAÇÃO: _____

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE _____ TURMA: _____ PERÍODO: _____ Nº DE ALUNOS: _____

Fazendo uma análise geral dos alunos, selecionar as características predominantes da turma:

1. Apresentam alterações:

() neurológicas () cognitivas () sensoriais () emocionais

2. Histórico de alterações de linguagem anterior à escolarização?

() Sim () Não

3. Conhecem todas as letras do alfabeto?

() Sim () Não

4. Dificuldade na correspondência som-letra?

() Sim () Não

5. Fase da escrita que a classe predominantemente se encontra:

() Pré-silábica () Silábica () Silábico-Alfabética () Alfabética

6. Nível de leitura encontra-se abaixo do esperado para a escolaridade?

() Sim () Não

7. Dificuldade para organizar as frases?

() Sim () Não

8. Os alunos compreendem os significados das palavras?

() Sim () Não

9. Entendem o contexto dos textos com facilidade?

() Sim () Não

10. Possuem a capacidade de manipular as sílabas e os sons?

() Sim () Não

11. Por meio da escrita, realizam a recontagem das narrativas de forma satisfatória?

() Sim () Não

12. Conseguem se expressar as ideias por meio da escrita?

() Sim () Não

13. É necessário repetir várias vezes o que é dito para que compreendam os comandos?

() Sim () Não

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI ESTADO DE SÃO PAULO

Cajati, 27 de Agosto de 2012

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

Prezado Coordenador:

Declaramos que nós do(a) Departamento Educação de Cajati, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO” sob a responsabilidade de Gleide Viviani Maciel Almeida, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, até o seu final em Janeiro de 2013.

Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Cajati e que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

Maria Claudia Brondani Rabelo
R.G./18.584.086-2

Maria Claudia Brondani Rabelo

Diretora do Departamento de Educação de Cajati

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
JOSÉ CAMPUS ANDRADE -
UNIANDRADE**



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: GLEIDE VIVIANI MACIEL ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06984412.0.0000.5218

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 222.069

Data da Relatoria: 18/03/2013

Apresentação do Projeto:

dentro do esperado

Objetivo da Pesquisa:

bem delineado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

ok

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisaq é relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos e anexo

Recomendações:

o projeto está dentro dos padrões requisitados pela 196/95

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua João Souza Lato, nº 01, Prédio José Barros 1º andar - Sala 230

Bairro: Santa Quitéria

CEP: 80.310-310

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3219-4280

Fax: (41)3259-2200

E-mail: npq@uniandrade.br; amigues@terra.com.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
JOSÉ CAMPUS ANDRADE -
UNIANDRADE



Considerações Finais a critério do CEP:
o projeto é relevante e está dentro das normas da resol.196/96

CURITIBA, 18 de Março de 2013

Assinador por:
Ana Cristina Miguez Telxelra
(Coordenador)

Endereço: Rua João Scuissato, nº 01, Prédio José Barros 1º andar - Sala 230
Bairro: Santa Quitéria CEP: 80.310-310
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3219-4282 Fax: (41)3259-2200 E-mail: npq@uniandrade.br; amiguez@terra.com.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Investigador: Gleide Viviani Maciel Almeida

Local da Pesquisa: Departamento Municipal de Cajati

Endereço e telefone (celular): (13) 8143-7576

PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PACIENTE E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa coordenada por um profissional de saúde, agora denominado pesquisador. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção. Ele pode conter palavras que você não entende. Por favor, peça aos responsáveis pelo estudo para explicar qualquer palavra ou procedimento que você não entenda claramente.

O propósito deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará a sua permissão para participar no estudo. O documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso queira participar. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou se retirar deste estudo a qualquer momento.

Os problemas de aprendizagem são as queixas cada vez mais freqüentes no âmbito escolar, pois os alunos apresentam queda no desempenho escolar, ocorrendo uma preocupação entre os profissionais e os responsáveis.

O objetivo da pesquisa científica será caracterizar as dificuldades da escrita nos alunos de 1º a 3º ano do ensino fundamental.

Acreditamos que tal pesquisa esclareça as queixas frequentemente encontradas nos alunos em processo de alfabetização relativas à linguagem escrita, investigando sua possível correlação com distúrbios de aprendizagem.

Gostaríamos de informar que solicitaremos dos professores pesquisados, autorização para documentar os dados coletados durante as entrevistas em horário pré-determinado. Aumentaremos que somente os indivíduos que autorizarem a referida documentação serão incluídos no estudo. Informamos aos autorizarem sua participação que serão respeitados os princípios de confidencialidade e privacidade nominal dos envolvidos, justiça e equidade, dignidade, respeito em sua autonomia e defesa em sua vulnerabilidade, preceitos estes do Código de Ética em Saúde.

Esclarecemos que os procedimentos propostos no presente estudo não ocasionam nenhum tipo de agravo ou prejuízo moral ou potencial à saúde física ou mental dos avaliados sendo totalmente gratuitos.

Ao fim do presente estudo, assumimos o compromisso de comunicar os resultados obtidos aos pesquisadores e a sua instituição, como forma de contribuir para a melhoria nas condições de saúde da coletividade.

Sendo só o que se apresenta para o momento e no aguardo de um pronunciamento por parte de V. Sa., antecipadamente agradecemos e subscrevo-nos.

Atenciosamente,

PROCEDIMENTOS

Após a assinatura deste termo, será aplicado o questionário com perguntas fechadas nos voluntários da pesquisa, com intuito de colaborar no caracterização das dificuldades de aprendizagem. De acordo com o Art. V Riscos e Benefícios - "Considerá-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco".

SELEÇÃO

Serão selecionados professores, de ambos os sexos, que atuam de 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Cajati/SP. Devendo atuar em sala de aula ano de 2013. Serão

excluídos aqueles professores que não desempenham função de docente ou que se negarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução 196/96.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

Sua decisão em participar deste estudo é voluntária, portanto você não será pago por sua participação neste estudo. Você pode decidir não participar no estudo. Uma vez que você decidiu participar do estudo, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Se você decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito.

CUSTOS

Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS:

O Investigador responsável pelo estudo irá coletar informações sobre você. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo, membros das Autoridades de Saúde ou do Comitê de Ética, podem revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados.

CONTATO PARA PERGUNTAS

Se você ou seus parentes tiver (em) alguma dúvida com relação ao estudo, direitos do paciente, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar o investigador do estudo ou sua equipe (Gleide, (13) 8143-7576. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone: 3360-1896. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PACIENTE:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------