



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA PEREIRA DA SILVA

**RESOLUTIVIDADE DOS PROBLEMAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

CAJAZEIRAS-PB

2015

GABRIELA PEREIRA DA SILVA

**RESOLUTIVIDADE DOS PROBLEMAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande - Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores/Cajazeiras - PB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira

CAJAZEIRAS-PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730
Cajazeiras – Paraíba

S586rSilva, Gabriela Pereira da
Resolutividade dos problemas de leitura e de escrita em escolas públicas de uma
cidade do alto sertão paraibano./ Gabriela Pereira da Silva.
Cajazeiras, 2015.
55f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira.
Monografia (Graduação) – UFCG/CFP

1. Leitura e escrita – sertão paraibano. 2. Leitura e escrita – dificuldade e
distúrbio. 3. Aprendizagem. I. Nogueira, José Rômulo
Feitosa. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU –37.016:003-028.31(813.3)

GABRIELA PEREIRA DA SILVA

**RESOLUTIVIDADE DOS PROBLEMAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

Aprovada em ____/____/____

Comissão examinadora

Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira
Orientador/UFCG-CFP-UAE

Prof.^a Dr.^a Zildene Francisca Pereira
Examinadora/UFCG-CFP-UAE

Prof.^a Esp. Maria Ioneida Ramalho Bueno
Examinadora/UFCG-CFP-UAE

Prof.^a Ms. Edinaura Almeida de Araujo
Suplente/UFCG-CFP-UAE

Dedico o presente trabalho ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, que sustentou e guiou a mim, em todos os momentos desta trajetória.

A Ele seja toda honra e toda glória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza.

À minha mãe e ao meu pai(*in memoriam*), que ajudaram-me como puderam para que eu não desistisse de meus estudos, e estiveram sempre presentes nos momentos que mais precisei deles.

Ao meu orientador, Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira que me ajudou a elaborar este trabalho, colaborando com minha construção do conhecimento e desenvolvimento enquanto graduanda.

Ao meu noivo, que esteve ao meu lado neste percurso demonstrando compreensão e respeito da importância que este curso tem para a minha pessoa.

A todos os professores do curso de Pedagogia, que contribuíram com o meu processo de aprendizagem enquanto pedagoga.

Às docentes que colaboraram com esta pesquisa.

Às minhas colegas do curso: Cristina, Girleny, Imaculada e Nereide, pela amizade e companheirismo.

Às minhas tias, que ajudaram à minha mãe e a mim nos momentos de dificuldade, principalmente, tia Elena e tia Zefa.

Às minhas primas Simone e Janaina, que também colaboraram comigo nos momentos difíceis.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar como são solucionados os problemas de leitura e de escrita em escolas públicas de uma cidade do alto sertão do Estado da Paraíba/Brasil. A pesquisa, de caráter descritivo, utilizou o método quanti-qualitativo. Os dados estão processados pelo Programa Estatístico "StatisticalPackage for Social Sciences (SPSS) versão 17.0" e analisados através da Análise de Conteúdo. A amostra consta de dez professoras do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual. O instrumento de coleta de dados é um questionário semiaberto composto por dez questões mistas, que abrangem o conhecimento das docentes quanto às dificuldades e aos distúrbios de aprendizagem de leitura e de escrita, como os casos são identificados, encaminhados e resolvidos, de que forma as famílias contribuem na resolução dos referidos problemas. As educadoras do Ensino Fundamental II expressam conhecer ambos os problemas e os identificam de forma mais clara do que as educadoras do Ensino Fundamental I, bem como, procuram, com maior frequência, solucionar os casos com o auxílio da Coordenação pedagógica e da família. Todas as docentes revelam que não dispõem do auxílio de profissionais especializados e, conseqüentemente, não é possível resolvê-los sem causar atrasos à aprendizagem dos discentes. As famílias contribuem com algumas limitações, tais como: dificuldades dos pais em relação à leitura e à escrita; ausências nas reuniões de pais; quando necessário, não buscam especialistas; vícios; desconhecimento dos problemas que envolvem a aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Dificuldade e Distúrbio. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze how they are solved the problems of reading and writing in public schools in a city of high backlands of Paraíba/Brazil. The research, descriptive, used quantitative and qualitative methods. The data are processed by the statistical program "Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 17.0" and analyzed through content analysis. The sample consists of ten teachers from the 3rd to the 9th grade of elementary school, the municipal and state networks. The data collection instrument is a semi-open questionnaire consisting of ten mixed issues, covering the knowledge of teachers about the difficulty and reading learning disorders and writing, as cases are identified, referred and resolved, how the families contribute in solving these problems. The teachers of elementary school II expressing know both the problems and identify more clearly than those of elementary school teachers so as well, looking, more often resolve cases with the help of pedagogical Coordination and family. All teachers reveal that do not have the aid of specialized professionals and therefore cannot solve them without causing delays to the learning of students. Families contribute some limitations such as difficulties of parents with respect to reading and writing; absences at parents' meetings; when necessary, seek not experts; addictions; lack of problems involving learning.

Keywords: reading and writing. Difficulty and disorder . Learning.

LISTAS DE SIGLAS

- AE - Ação Educativa
- CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
- CNS - Conselho Nacional de Saúde
- CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação
- SPSS - Statistical Package for Social Sciences
- TA - Transtorno de Aprendizagem
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 -	Caracterização e distinção de dificuldade e distúrbio de leitura e escrita pelos sujeitos	32
Tabela 2 -	Encaminhamento dos casos de distúrbios de leitura e de escrita	36
Tabela 3 -	Existência de profissionais especializados, no âmbito municipal, que ajudem a resolver os casos de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita	38
Tabela 4 -	Casos encaminhados e solucionados em tempo ideal	39
Tabela 5 -	Na ausência de profissionais especializados, como a escola busca solucionar os casos de problemas de leitura e de escrita	39
Tabela 6 -	Parceria entre escola e família para a resolução dos problemas de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita	41
Quadro 1 -	Distúrbios Oraís	18
Quadro 2 -	Distúrbios da Escrita	19
Quadro 3 -	Distúrbio Oral e de Escrita	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	13
1.1 - O Processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	13
1.2 - Caracterização de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita ..	14
1.3 - A aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental	20
1.4 - A importância do diálogo Família x Escola na educação dos alunos ...	21
1.5 - Participação das famílias na resolução de problemas dos alunos na escola	22
1.6 - Equipes multidisciplinares na educação	23
1.7 - Profissionais de saúde essenciais na resolução de problemas escolares. ..	25
1.8 - Algumas causas relacionadas às dificuldades de aprendizagem	27
CAPITULO II- PERCURSO METODOLÓGICO	29
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	50
APÊNDICE B– Questionário	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar como são solucionados os casos de problemas de leitura e de escrita no sistema educacional de uma cidade do Alto Sertão do Estado da Paraíba - Brasil. Os objetivos específicos são: averiguar de que forma os professores caracterizam dificuldades e distúrbios de leitura e escrita; indagar como os professores encaminham os casos que eles suspeitam não serem apenas uma dificuldade de leitura e de escrita; compreender como a família é envolvida em favor da resolução destes problemas e investigar se existem profissionais especializados disponíveis para assessorarem os docentes, a fim de solucionarem os referidos casos.

Esta temática surgiu pelo interesse na área da Psicologia desde o início do curso. Mas, durante o curso de Pedagogia reafirmou-se a possibilidade de relacionar as duas áreas, sobretudo, durante o 6º período, ao conhecer as ideias de Marta Pires Relvas sobre Neurociência e Transtornos de Aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento acerca deste assunto é de suma importância para o pedagogo, tendo em vista que durante o processo educativo existem vários fatores que podem desencadear tais problemas, assim sendo, é indispensável distinguir se o aluno está passando por alguma circunstância momentânea, ou se a dificuldade advém de um distúrbio, que muitas vezes pode passar despercebido pelo educador.

Durante o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, foi possível observar que inúmeros alunos do Ensino Fundamental são aprovados para o ano letivo seguinte sem haverem aprendido a ler e a escrever de forma autônoma. Com base nessa realidade e outras informações nesta direção, existe a necessidade de que o educador tenha conhecimento acerca das dificuldades e distúrbios de leitura e de escrita, a fim de distinguir como cada um desses problemas se apresenta no cotidiano do educando, por meio de observação e análise dos sinais que a criança expressa em seu processo de aprendizagem, para contribuir com o encaminhamento necessário para sanar os casos identificados.

Por meio da obtenção de informações acerca de como estão sendo identificados e trabalhados os problemas de aprendizagem de seis escolas públicas dessa cidade, é possível pensar estratégias de ações que possam auxiliar essas unidades escolares na resolução de tais problemas.

O primeiro capítulo traz reflexões acerca de temas como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as características das dificuldades e distúrbios de leitura e de escrita, em que é apresentado um quadro dos tipos de distúrbios de leitura e de escrita, caracterizando

os principais pontos que podem ser observados no educando que apresenta distúrbio oral, de escrita ou transtornos que afetam tanto a oralidade quanto a escrita; a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental; a importância da participação da família para ajudar na solução dos problemas de aprendizagem de seu (s) filho (s) e da parceria com a escola em prol de uma relação mais integrada entre ambas; a importância da equipe multidisciplinar formada por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neurologista infantil, suas ações individuais e no âmbito coletivo. Também são citadas algumas causas que podem desencadear problemas de leitura e de escrita.

O segundo capítulo, apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e no terceiro capítulo são descritos os dados, a partir dos quais discorre-se acerca dos resultados discutindo-os com os estudos teóricos realizados.

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 - O Processo de aprendizagem da leitura e da escrita

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita “existem diferenças individuais que precisam ser levadas em consideração quando se trata de aprendizagem escolar, pois, esta é um processo pessoal, individual que depende de múltiplos fatores” (SOUZA, 2009, p.11). A aprendizagem se desenvolve de formas diferentes em cada pessoa, pois existem aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que estão envolvidos neste processo.

De acordo com Vygotsky (1988 apud SCOZ, 1994, p.26) “[...] o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e guiado, subsequentemente, por interações sociais com adultos, que iniciam e medeiam, pelas interações sociais, o desenvolvimento das habilidades cognitivas”. Faz-se necessário enfatizar que é por intermédio das interações sociais que o indivíduo vai se desenvolvendo nos aspectos biológico, psicológico e no que diz respeito a cognição, pois é estimulado a aprender.

A aprendizagem da leitura requer do sujeito habilidades complexas, e muitas delas não são ligadas diretamente a leitura. A leitura, seja ela de palavras ou objetos, é realizada a partir do reconhecimento e atribuição de significado ao que é exposto em relação a algum modelo ou representação interna de algo que a criança já conheceu anteriormente, assim sendo, para ela é mais simples aprender a ler partindo do que é concreto, pois isso possibilita que depois reconheça aquilo que já conhece (JACINTO, 2012).

Para Jacinto (2012) no que concerne à interpretação de textos, geralmente as palavras não são reconhecidas cada uma por si mesmo, mas dentro de um contexto mais vasto. Ao utilizar informações ligadas a um contexto e que possam ser percebidas, concretamente, pelos sentidos o reconhecimento da palavra e de seu significado se dá de forma mais acelerada. Tendo em vista o que foi descrito acerca da aquisição da leitura, é importante destacar que, para ler é preciso que o educando seja capaz de atribuir significado às palavras, organizar as palavras de forma ordenada em que haja sentido, reconstruir a ordem de tais palavras de maneira que haja conexão entre elas, e retirar o significado geral de frases conferindo-lhes funcionalidade.

Nessa perspectiva, para Jacinto (2012) a aprendizagem da escrita é semelhante a da leitura, ou seja, requer do educando diversas habilidades e seu desenvolvimento ocorre de forma progressiva. Nesse sentido, Ferreiro (1992 apud JACINTO, 2012) intitulou os processos da aprendizagem da escrita organizando-os em níveis. A autora afirma que, para a

criança ser capaz de desenvolver a escrita, é necessário que ela alcance de forma gradativa e sequencial os três seguintes níveis de desenvolvimento: pré-silábico, silábico e alfabético.

No nível pré-silábico, a criança ainda não relaciona a escrita ao som, ela apenas deduz quais e quantos traçados são necessários para representar algo. Nessa fase, ela diferencia desenho e escrita; para escrever todo tipo de palavras usa somente duas ou três letras; e para variar sua escrita utiliza-se das formas conhecidas por ela. Além disso, tende a reproduzir traços da escrita de que conhece, seja de revistas, livros, a letra da professora, enfim, as que ela mantém um contato diário (FERREIRO, 1992 apud JACINTO, 2012).

O nível silábico é dividido em dois períodos: silábico e silábico alfabético. No primeiro, a criança estabelece comparações entre a escrita e o som, relacionando-as, e passa a utilizar uma forma diferente de escrever para cada som, porém não utiliza os símbolos gráficos de forma ordenada e nem diferencia fonemas, mas, repete consoantes e vogais. Quando o aluno está no nível silábico alfabético, ela já consegue unir o som a letra diferenciando alguns fonemas. Devido a isso, quando escreve é possível observar pelo menos uma letra que corresponde a cada sílaba que foi pronunciada (FERREIRO, 1992 apud JACINTO, 2012).

Na fase do nível alfabético, o educando já consegue entender que não se pode formar uma sílaba com apenas uma letra, que as letras possuem sons específicos que não dependem das sílabas para serem percebidas, e são capazes de separar as letras de uma sílaba, assim sendo, compreende que juntando as letras forma-se sílabas. Mas, é nesse nível que o discente começa a expressar dificuldades concernente à ortografia, porque ele pode não identificar o som correspondente a letra que se deve utilizar. Dessa forma, é importante destacar que nessa fase o discente orienta-se pelo som (FERREIRO, 1992 apud JACINTO, 2012).

1.2 - Caracterização de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita

Os termos como “distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades, transtornos”, muitas vezes são utilizados de forma inadequada. É necessário aos profissionais que atuam na área de educação que haja uma nomenclatura coerente para designar os problemas de aprendizagem, a fim de que estes possam integrar-se em prol de um único objetivo. Desse modo, devem ser estabelecidas as diferenças entre dificuldades e transtornos de aprendizagem (RELVAS, 2011).

É importante destacar que, segundo Relvas (2011) a dificuldade de aprendizagem não é necessariamente consequência de um distúrbio, pois o mesmo se apresenta como um

conjunto de sinais que indicam alterações funcionais no cérebro, que provocam alterações na aprendizagem da criança, interferindo no processo de aquisição e conservação de informações de uma forma nítida.

Nesse sentido, Relvas (2011, p.52-53) declara:

As dificuldades de aprendizagem não estão ligadas apenas aos sistemas biológicos cerebrais, mas podem ser causadas por problemas passageiros, como por exemplo, um conteúdo escolar, que nem sempre oferece à criança condições adequadas para o sucesso. Nessa categoria, incluem-se as dificuldades que a criança pode apresentar em algum momento da vida, como a separação dos pais ou a perda de alguém, trazendo então problemas psicológicos/ comportamental, falta de motivação e baixa autoestima.

Expressar alguma dificuldade durante o processo educativo, de modo isolado, não indica sinal de um distúrbio de aprendizagem, pois existe uma série de fatores que podem motivá-la e suscitar problemas de diversos tipos.

Para Relvas (2011) as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de forma secundária, ou seja, em virtude de outros problemas, dentre eles, está as alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas. As doenças neurológicas que acontecem com maior frequência gerando dificuldades para aprender são a paralisia cerebral e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

De acordo com Relvas (2011, p.88) o TDAH “não é transtorno de aprendizagem (TA), mas os sintomas são desatenção, impulsividade que afetam secundariamente a aprendizagem”. Assim sendo, o TDAH pode impor obstáculos ao aprendizado do discente, devido ao mesmo apresentar dificuldade em concentrar-se nas atividades diárias.

Desse modo, segundo Relvas (2011, p.59) “dificuldades para a aprendizagem abrangem um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”. As dificuldades de aprendizagem envolve uma diversidade de problemas que podem modificar as possíveis construções de aprendizagem, independente das condições neurológicas do educando.

Por outro lado, o transtorno de aprendizagem de acordo com Relvas (2011) é uma incapacidade específica, como a de leitura e de escrita, em crianças que apresentam aprendizagem muito abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, de escolaridade, e de capacidade intelectual, entretanto, que apresentam características como: inteligência normal; ausência de alterações motoras ou sensoriais; um emocional tido como normal, porém disfarçado, nível socioeconômico e cultural considerado bom.

Para Paula (2006) ao conhecer as funções e o funcionamento do cérebro compreende-se possíveis alterações cerebrais que possam estar causando algum distúrbio na criança, e que somente ao entender como se dá o desenvolvimento normal do cérebro, será possível perceber os sinais que se apresentam em seu comportamento e são expressos por meio da dificuldade em adquirir conhecimento durante o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, vale salientar o que Relvas (2011, p.53) diz acerca dos transtornos de aprendizagem:

A descrição dos transtornos da aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico de doenças: CID-10 e DSM-IV. Ambos os manuais reconhecem a falta de exatidão do termo “transtorno”, justificando seu emprego para evitar problemas ainda maiores, inerentes ao uso das expressões “doenças” ou “enfermidades”.

Os transtornos de aprendizagem por serem ocasionados por alterações funcionais em determinadas áreas do sistema nervoso central, são inclusos nos manuais internacionais de diagnóstico de doenças, porém não são considerados como sendo doenças, pois trata-se de uma anormalidade no funcionamento do cérebro, mas não compromete a saúde deste.

De acordo com Relvas (2011) os transtornos de aprendizagem foram inclusos nos manuais de diagnósticos de doenças, devido ao fato de estes pertencerem a categoria referente a saúde mental, porque o que caracteriza estes transtornos é justamente a disfunção da área cerebral responsável pela aprendizagem. No entanto, os manuais não levam em consideração a base anatomopatológica, isto é, as partes que compõe a área cerebral envolvida no processo de aprendizagem, que foram afetadas por processos patológicos. Nesse sentido, o transtorno de aprendizagem pode ser identificado, tendo em vista as funções psicológicas superiores que estão afetadas, pois estas são aprendidas desde o nascimento da criança e são importantes para que o aprendizado formal ocorra.

Guimarães (2014) destaca os critérios de diagnósticos de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) para o distúrbio da leitura: inabilidade em corrigir-se, velocidade ou compreensão da leitura expressivamente abaixo da média para a idade, capacidade intelectual e nível de escolaridade do sujeito; dificuldade que interfere de maneira expressiva nas atividades de leitura que demandem tais habilidades; as dificuldades ultrapassam as falhas associadas a algum déficit sensorial; a leitura oral é caracterizada por mudanças de sentidos, substituições ou omissões de letras ou palavras, assim como na leitura silenciosa o educando apresenta lentidão e equívocos na compreensão do texto.

Por sua vez, também são descritos os critérios diagnósticos do (DSM-IV) referentes ao transtorno da expressão escrita: como na leitura, as habilidades da expressão escrita são de

modo significativo inferiores em relação a média para a idade, capacidade intelectual e nível de escolaridade do discente; a dificuldade na escrita interfere significativamente nas atividades que exigem habilidades que dizem respeito à escrita, como escrever frases corretamente de acordo com as normas gramaticais, e parágrafos organizados; mesmo quando há algum déficit sensorial, as dificuldades de escrita superam as deficiências ligadas a este; o distúrbio de escrita é caracterizado por dificuldades na elaboração de textos, erros de gramática e pontuação, desorganização dos parágrafos, erros de ortografia que ocorrem com frequência e caligrafia difícil de se compreender (GUIMARÃES, 2014).

Nessa perspectiva, nos quadros a seguir estão descritos alguns distúrbios de aprendizagem de leitura e de escrita, os quais abrangem a linguagem, a escrita ou ambas simultaneamente:

Quadro 1: Distúrbios Orais

Dislexia		
Dificuldade de decodificar a palavra escrita ou o símbolo gráfico.		
Tipo	Caracterização	Fonte
Diseidética (Visual)	Dificuldades de natureza visual e espacial. Sinais: Leitura silabada e fragmentada, sem conseguir compreender e sintetizar as palavras; Fragmentação e misturas de palavras e/ou troca por semelhantes fonéticos: p/b, c/q, s/c; Maior dificuldade para a leitura do que para a escrita.	(SANTOS, 2013) (VARELLA, 2014) (A ENCICLOPÉDIA LIVRE, 2014)
Disfonética (auditiva)	Dificuldade de decodificação de sons associado a letras. Sinais: Alterações na ordem das letras e sílabas; Omissões e acréscimos; Substituições de palavras por sinônimos, ou trocas de palavras por outras visualmente semelhantes; Maior dificuldade na escrita do que na leitura.	
Aléxica(visuoauditiva)	Deficiência na leitura. Disgrafia perceptiva não atingindo a capacidade de escrita. Sinais: Inabilidade de leitura muito acentuada; Dificuldade a nível da análise fonética das palavras, bem como na apreensão de letras e palavras completas.	
Audiolingüística	Perturbações articulatórias, problemas em denominar e qualificar objetos, e erros nos processos de leitura e escrita. Sinais: Leitura silabada; Inexistência de pontuação e acentuação adequada; Não discriminação auditiva de palavras com sons semelhantes levando a representações gráficas incorretas.	
Visuespacial	Dificuldade na orientação direita-esquerda, problemas no reconhecimento de objetos familiares pelo tato e lacunas na codificação da informação visual. Sinais: Leitura silábica precipitada, originando invenções de palavras que não constam no texto; Escrita de fraca qualidade no que diz respeito a forma, tamanhos e margens; Inversões de letras e palavras; Escrita invertida ou em espelho.	
Dislalia		
Dificuldade em articular as palavras. A pessoa portadora de dislalia, troca as palavras por outras similares na pronuncia, fala erroneamente as palavras, omitindo ou trocando as letras. Resumidamente, as manifestações clínicas da dislalia consistem em omissão, substituição ou deformação dos fonemas.		
Tipo	Caracterização	Fonte
Dislalia evolutiva	Considerada normal em crianças, sendo corrigida gradativamente durante o seu desenvolvimento.	(MELDAU, 2014)
Dislalia funcional	Neste caso, ocorre substituição de letras durante a fala, não pronunciar o som, acrescenta letras na palavra ou distorce o som.	
Dislalia orgânica	ocorre em casos de lesão no encéfalo, impossibilitando à correta pronuncia, ou quando há alguma alteração na boca.	
Dislalia audiógena	Dificuldades por problemas auditivos. A criança se sente incapaz de pronunciar corretamente os fonemas porque não ouvem bem.	

Quadro 2: Distúrbios da Escrita

Disgrafia		
Incapacidade de recordar a grafia da letra. Ao tentar recordar este grafismo escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando a letra ilegível. Sinais: Lentidão na escrita; Letra ilegível; Escrita desorganizada; Traços irregulares; Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial; Desorganização do texto; Desorganização das letras; Desorganização das formas das letras; O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares.		
Tipo	Caracterização	Fonte
Disgrafia motora (discaligrafia)	A criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever	(GOES, 2014)
Disgrafia perceptiva	Não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases. Possui as características da dislexia sendo que esta está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita.	
Disortografia	Confusões de letras, sílabas de palavras, e trocas ortográficas já conhecidas e trabalhadas pelo professor. Troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta. Confusão de sílabas como: encontraram/encontrarão. Adições: ventitilador. Omissões: cadeira/cadera, prato/pato. Fragmentações: ensaiar, a noitecer. Inversões: pipoca/picoca. Junções: No diaseguinte, sairei mais tarde.	
Agrafia		
Incapacidade para traduzir as idéias por escrito, apesar de não haver nenhum comprometimento psicomotor, da fala ou da compreensão. A linguagem escrita, como uma das formas de expressão do pensamento, pode apresentar alterações significativas.		
Tipo	Caracterização	Fonte
Agrafia pura	Não se acompanha de outras alterações de linguagem.	(ENCICLOPÉDIA TEMÁTICA, 2014) (TERMOS MÉDICOS, 2014)
Agrafia afásica	Alteração que acompanha muitos dos quadros afásicos.	
Agrafia Apráxica	Dificuldade em efetuar a sequenciação gestual necessária à escrita e à manipulação dos instrumentos.	
Agrafia Espacial	Dificuldade em escrever numa ordem correta, colocando palavras em cima de palavras. Ocorre na sequência de uma lesão hemisférica direita, em que a pessoa não escreve na metade esquerda da folha de papel porque não a percebe.	
Agrafia com Alexia	Incapacidade tanto de ler como de escrever, embora cada um dos distúrbios possa surgir separadamente, por exemplo alexia, sem agrafia.	(PORTAL DA LINGUA PORTUGUESA, 2014)

Quadro3: Distúrbio Oral e de Escrita

Afasia		
Vai desde a dificuldade de articular bem as palavras até a perda total da linguagem oral e da capacidade de traduzir conceitos em palavras e de simbolização		
Tipo	Caracterização	Fonte
Afasia de Wernecke	Fala fluente, ou logorreia, que não faz sentido para quem ouve, embora a pessoa acredite estar falando corretamente e mantenha a entonação adequada. Em geral, paciente com fala logorréica tem dificuldade de compreensão e de expressão, mas consegue articular as palavras e irrita-se quando não se faz entender. É muito comum, também, o afásico de Wernecke articular palavras que existem, mas que juntas não estabelecem nenhum significado lógico.	(SOARES, 2008)
Afasia de Broca	A pessoa preserva a compreensão, mas tem dificuldade para falar porque lhe faltam as palavras. Algumas elegem jargões, uma palavra ou um nome qualquer para diferentes situações e acreditam estar comunicando o que querem dizer.	
Afasia global	Perda total da capacidade de falar, compreender, ler e escrever.	

1.3 – A aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental

É no Ensino Fundamental que as crianças iniciam o processo de alfabetização e a introdução de conteúdos mais avançados no que concerne às diversas áreas do conhecimento, e aprendem o que será indispensável neste momento: a leitura e a escrita. Nesta fase aquilo que estava sendo visto pelos educandos na Educação Infantil é aprimorado ao longo de cada etapa do Ensino Fundamental, de forma que possibilite a criança preparar-se enquanto sujeito participante da sociedade, da qual, é pertencente.

Como sabemos, ensinar os alunos a ler e escrever é uma das principais tarefas da escola. A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida (AE.;SEB/MEC, 2006, p.5).

A instituição escolar tem como uma de suas funções alfabetizar os alunos, além de sua importância para o conhecimento escolar, a leitura e a escrita é necessária à vida do educando enquanto cidadão ativo na sociedade que exerce seus direitos e deveres, sem falar que, ao aprender a ler e a escrever poderá continuar autonomamente se informando e obtendo novos saberes ao longo de sua vida.

E será por meio da leitura e da escrita que os discentes compreenderão as outras disciplinas e poderão expressar melhor o aprendizado, pois “a leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares” (AE.; SEB/MEC, 2006, p.5).

É necessário que os educandos se desenvolvam cada vez mais no que diz respeito a leitura e escrita, no decorrer do ano/série, e para que isso ocorra a instituição escolar deve possuir uma proposta pedagógica, na qual, suas metas estejam bem traçadas em relação ao que os discentes deverão aprender em cada etapa do Ensino Fundamental até sua conclusão (AE.; SEB/MEC, 2006).

A Ação Educativa (AE), Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação (SEB/MEC) salientam ainda que, toda criança é capaz de aprender, e que cabe a escola organizar aulas e atividades que contribuam com o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus estudantes. Desse modo, a gestão da escola formada pela direção, coordenação pedagógica ou supervisão de ensino deve se comprometer com a aprendizagem dos educandos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade. Nesse sentido, esta deve auxiliar os professores no processo educativo e avaliar como está se desenvolvendo a aprendizagem dos discentes no decorrer desse processo (AE.; SEB/MEC, 2006).

A equipe gestora e docentes podem orientar os pais a respeito de como ajudar seus filhos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, faz-se

necessário enfatizar que a existência de uma biblioteca ou sala de leitura que seja utilizada de modo adequado por educadores e alunos, colabora com o processo de aprendizagem dos discentes, sobretudo se estes realmente a frequentarem no horário das aulas, assim como, em outros horários (AE.; SEB/MEC, 2006).

1.4 - A importância do diálogo Família x Escola na educação dos alunos

A família é a primeira instituição, na qual, a criança vivencia experiências de trocas de saberes, se desenvolve e aprende. Porém, chega o momento em que somente a família não dá conta de toda a educação da criança, então, a escola passa a ser responsável por escolarizar e ajudar a família em seu papel de educar, por meio das orientações de profissionais que compõe a instituição escolar. Desse modo, para Souza (2009), a relação entre pais e professores deve desenrolar-se em torno de tudo o que envolve a própria escola, pois os pais possuem pouco ou mesmo nenhum conhecimento acerca das características de desenvolvimento cognitivo e psíquico, nem como ocorre o processo de aprendizagem, isso explica o motivo da dificuldade em estar presente na vida escolar de seus filhos. Assim sendo, compete a escola possibilitar que a família desfrute de momentos que a faça sentir-se participante dessa parceria, e integrante do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Piaget (1998 apud SOUZA, 2009, p.8) afirma que “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. A família precisa estar ciente do que diz respeito aos assuntos escolares, pois quem está próximo do aluno tem o direito de ser informado sobre como proporcionar a melhor educação, e aprender como proceder para que isso ocorra.

É importante que haja uma parceria entre família e escola em busca de trocas de informações necessárias para ambos os lados. Nessa perspectiva, Piaget (2007 apud SOUZA, 2009, p.6) afirma que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais [...] acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]

A relação contínua entre professores e pais resulta em significativas trocas de informações acerca de vários aspectos que envolvem o cotidiano do educando, isso contribui para que ambos saibam como lidar com a criança em determinadas etapas de sua vida escolar.

Sendo assim, ao trazer para a escola aquilo que faz parte da vida familiar, e possibilitar aos pais que tomem conhecimento do que acontece no ambiente escolar irá propiciar a compreensão da necessidade de ambos partilharem suas responsabilidades.

Para Souza (2009) é necessário que haja um bom relacionamento entre família e escola, a partir do momento em que é desenvolvido um trabalho educativo que vise como principal alvo, a aprendizagem do educando. Tendo em vista a função educativa da escola, esta, deve estender-se também à família para informar, orientar e discutir acerca dos vários assuntos referentes ao discente, a fim de que a relação mútua entre família e escola possa propiciar à criança um bom desempenho escolar e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 1º, também destaca a família enquanto propiciadora do processo formativo, dentre outras instituições que também promovem educação. Assim, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB a educação envolve os processos formativos que acontecem nos mais diversos ambientes, sejam ele familiar, escolar, social, profissional, cultural, enfim, a educação desenvolve-se em todos os espaços, nos quais, a criança vivencia experiências em conjunto com outras pessoas.

1.5 - Participação das famílias na resolução de problemas dos alunos na escola

O envolvimento da família no que diz respeito a vida escolar do filho pode ser favorável para solucionar problemas que possam interferir em seu aprendizado. Para Relvas (2011, p.59), a família “deve oferecer condições adequadas para que o ensino e a aprendizagem sejam de sucesso [...]”, participando efetivamente nas atividades escolares de seu filho e colaborando com o trabalho do educador mantendo um contato direto com o mesmo.

Nesse sentido, Lunt e Sheppard (1986 apud FONTANA, 2002) afirmam que, no que tange à educação é necessário que além da preocupação em garantir um ambiente seguro para a criança, é preciso também que haja um interesse por parte da família em relação as atividades escolares, pois sua participação proporciona o avanço da criança em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Fontana (2002) o interesse dos pais com relação a educação da criança, demonstra para ela a importância que atribuem à seu desenvolvimento escolar e

peçoal, os fazem ajudar mais nas tarefas escolares de seus filhos, participarem com mais frequência nas atividades realizadas na instituição escolar, e com isso, conhecem melhor seu trabalho pedagógico, costumes e valores, e assim, se familiarizam com a escola. Ao se envolverem na vida escolar do filho, irão comparecer na escola em busca de aconselhamentos referentes a educação da criança, ao passo que os educadores conhecem melhor a família do aluno, seu convívio familiar, e por meio do diálogo, podem discutir acerca de problemas de aprendizado caso eles possam ajudar de alguma forma.

Para Fontana (2002) ainda que os pais não compareçam na escola, não quer dizer que eles não se importam com a vida escolar do filho. É preciso que esta analise o motivo de determinados pais não comparecerem aos eventos realizados na instituição. Isto pode acontecer devido aos pais se sentirem constrangidos no ambiente escolar, pelo modo como os funcionários se comunicam com desenvoltura e de forma educada, ou por saberem que seu filho não está apresentando um bom desempenho em sala de aula e se sentem envergonhados ou não aceitam o fato. Ou ainda pela falta de motivação que a própria escola oferece para atrair a atenção da família em relação aos assuntos pertinentes a educação de seu filho. Nessa perspectiva, de acordo com Relvas (2011, p.60) “história familiar de alcoolismo, drogas e outras dependências são fatores desagregadores da família” estes aspectos também podem motivar a ausência dos pais ou responsáveis na instituição escolar.

1.6 - Equipes multidisciplinares na educação

O trabalho da equipe multidisciplinar junto a escola é essencial, uma vez que, “recomenda-se que a equipe seja constituída por, no mínimo, um psicólogo, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um médico neurologista infantil” (INSTITUTO ABCD, 2014). Esses especialistas, podem auxiliar o educador em sua função de educar, ao avaliar os motivos pelos quais o educando apresenta problemas no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita, buscando soluções para tais problemas, e acompanhando o processo educativo do discente.

A relação de envolvimento entre todos os profissionais, cada um em sua área, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho integrado em favor do educando. Para Silva (2012, p.1):

Chegar a formar uma equipe multidisciplinar é o primeiro passo, mas de nada adiantaria se cada membro atuasse de modo individual. O ideal é a formação de um grupo interdisciplinar, com cada profissional ocupando-se de sua área específica, preocupando-se com o que acontece paralelamente,

trocando informações, de forma que o tratamento seja global, integrativo e interativo.

Cada profissional atuando em sua área específica, porém, não de forma isolada, e sim contribuindo com seus conhecimentos de forma interdisciplinar, ou seja, ligando o que há em comum entre as diversas áreas, para fazer uma troca de informações que favoreçam o tratamento de determinados problemas do discente.

Desse modo, faz-se necessário atentar para a importância da participação da família nesse processo, em conjunto com a escola e os profissionais da saúde, posto que:

O papel da família e da escola é extremamente importante, pois eles podem fornecer informações cruciais para que o quadro seja bem definido durante a avaliação.

A equipe que realizar o diagnóstico deve apresentar o resultado da avaliação e entregar à família um relatório com as informações relevantes e as orientações gerais para acompanhamento, quando necessário (INSTITUTO ABCD, 2014).

É possível afirmar que existem diversas informações que somente a família e a escola conhecem a respeito da criança, pois são responsáveis pelo aluno durante todo o processo educacional deles, sendo assim, podem dar indícios para os especialistas avaliarem e diagnosticarem os possíveis distúrbios de leitura e de escrita. Ao avaliar o caso, tendo em vista todos os aspectos que se façam necessários, os profissionais da saúde devem também fornecer as informações e orientações importantes para a família e escola acompanharem o educando.

Nesse sentido, nota-se a importância da participação da família, que segundo Silva (2012) é fundamental durante o processo de tratamento. Isto inclui pais, familiares e cuidadores, que são responsáveis pela criança e podem estender o tratamento à casa, seguindo as orientações dos profissionais, a fim de que haja uma evolução mais rápida e eficaz do paciente/aluno. E por sua vez, o envolvimento da equipe escolar, ou seja, professores, coordenadores e direção, também é necessário para complementar e dar continuidade ao que é trabalhado com o educando em casa e no acompanhamento multidisciplinar.

1.7 - Profissionais de saúde essenciais na resolução de problemas escolares

Para Gonzaga e Azevedo (2010) dentre as diversas funções do psicólogo escolar, destaca-se o diagnóstico e a intervenção das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, Mota e Gomes (2004 apud GONZAGA; AZEVEDO, 2010) propõe que o psicólogo escolar

deve atuar visando impulsionar o processo de aprendizagem, e desenvolver um acompanhamento psicoterápico no próprio contexto escolar.

De acordo com Almeida (2001 apud GONZAGA; AZEVEDO, 2010) quando este profissional é convidado, seu papel consiste em avaliar a realidade social e pedagógica inerente a escola, os aspectos individuais, subjetivos e familiares que integram a vida do sujeito enquanto aluno, e intervir nas dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem presentes na escola. “Por isso, um olhar que tente compreender os fenômenos que ocorrem no contexto educativo é necessário para criar condições de intervenção que favoreçam as práticas de cada um dos atores (docentes, diretores, psicólogos, alunos) [...]” (VALDEZ, 2011, p.34). É preciso que se contemple tudo o que envolve o contexto escolar, pois este é constituído por diversos aspectos, os quais, fazem parte e interferem no trabalho de todos os envolvidos na educação.

No que se refere a atuação do fonoaudiólogo em parceria com a escola, um dos profissionais que trabalham com alunos que apresentam problemas de aprendizagem de leitura e de escrita, é necessário destacar que, segundo Jacinto (2012) este profissional trabalha em conjunto com os professores, com o objetivo de identificar problemas que possam interferir no desempenho escolar do educando. Seu trabalho consiste em identificar a origem dos distúrbios indicados pelos profissionais de educação presentes na escola, e juntamente com eles fazer uma análise detalhada acerca dos problemas de aprendizagem apresentados pelo (s) educando (s), a fim de prevenir que hajam mais consequências produzidas por estes transtornos.

É importante enfatizar que segundo Didier (2007) “[...] Conhecedor do desenvolvimento da linguagem da criança, tanto no âmbito da normalidade quanto da patologia, o fonoaudiólogo é capaz de fornecer ao professorado, com maior segurança, o que é natural ou não pra cada faixa etária”. Devido a ele possuir conhecimentos acerca de aspectos relacionados a linguagem oral e escrita, este especialista pode esclarecer a presença de determinadas dificuldades no cotidiano escolar da criança em cada fase de desenvolvimento, ou os motivos pelos quais estas possam estar persistindo com o passar do tempo.

Dessa forma, para Jacinto (2012) o fonoaudiólogo pode contribuir para um planejamento pedagógico que contemple as necessidades referentes à aprendizagem dos educandos, no sentido de enriquecer as atividades elaboradas pelos educadores, e não de influenciar na programação do conteúdo pedagógico.

Tendo em vista a contribuição destes especialistas, é necessário destacar a presença do psicopedagogo nesse processo. Sendo assim, de acordo com Gilca (2013 apud PAIVA,

2013, p.56) a função do psicopedagogo na escola é auxiliar na observação do processo referente a construção do conhecimento, e oferecer as condições apropriadas para que os alunos que não estão conseguindo desenvolver determinadas habilidades somente com a ajuda do professor, possam aprender.

Para Bomborato (2013 apud PAIVA, 2013, p.56) o psicopedagogo deve avaliar a instituição escolar tendo em vista a situação atual no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, e quais as necessidades presentes na escola. Para que depois, esse profissional possa desenvolver um plano de atuação que envolva alunos, professores e coordenação, levando em consideração aquilo que possa estar causando dificuldade no desempenho escolar de determinados discentes.

De acordo com Duques (2011) o trabalho clínico é realizado, no geral, individualmente. O psicopedagogo diagnostica o caso com base em uma pesquisa, na qual, há investigação, observação, levantamento de hipóteses e uma contínua revisão dos dados. Para Bossa (1992 apud DUQUES, 2011) no que diz respeito aos instrumentos de diagnóstico são utilizadas entrevistas e anamnese, isto é, todas as informações que foram descritas sobre o educando e suas dificuldades em aprender, testes psicomotores, de linguagem, de nível mental, pedagógicas, de percepção, projetivas e outros, a critério do psicopedagogo.

No que diz respeito a atuação do neurologista, é importante destacar que, “a neurologia infantil é a especialidade clinica que avalia o sistema nervoso central (cérebro, cerebelo e tronco encefálico) e periférico (nervos) das crianças” (CLÍNICA VITA, 2014). Essa área da saúde ocupa-se em examinar o sistema nervoso central e periférico de crianças. O neurologista infantil ou neuropediatra avalia o desenvolvimento motor, cognitivo e de linguagem, desde o nascimento da criança até a fase da adolescência.

É responsabilidade do neurologista utilizar todos os meios que se fizerem necessários para fazer um levantamento minucioso dos dados referentes a criança, exame físico e neurológico, direcionado de acordo com a idade da mesma. É destacada a importância de que esse profissional mantenha um diálogo com a família, a fim de esclarecer os possíveis diagnósticos, tratamentos, recuperação e prováveis resultados em relação ao problema que a criança apresenta, para que seja possível uma boa recuperação, dentro das possibilidades da neurologia infantil e do trabalho em conjunto com outros profissionais como fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros (CLÍNICA VITA, 2014).

Desse modo, percebe-se segundo Soares (2013 apud PAIVA, 2013, p.57) a importância de a unidade escolar dispor de parcerias com profissionais de diferentes áreas que contribuam para solucionar problemas de aprendizagem. Nessa perspectiva, Paiva (2013,

p.57) cita especialistas, “como psicólogo, neurologista e fonoaudiólogo”, afirmando ser necessária a presença deles nas instituições escolares.

1.8 - Algumas causas relacionadas às dificuldades de aprendizagem

A aprendizagem pode ser comprometida por vários motivos, sendo assim, é necessário que o educador observe atentamente as possíveis causas que levaram o educando a apresentar certas dificuldades em seu processo de aprendizagem. Ao observar o aluno, o professor pode perceber se o problema de aprendizagem advém de um conteúdo com o qual não se identificou, problemas familiares, ou socioculturais. Desse modo, entre as várias causas que interferem na aprendizagem, serão destacados os aspectos extraescolares, intraescolares, biológicos e psicológicos de acordo com o posicionamento teórico de Shimazaki, Dias e Mori (2007).

Segundo Shimazaki, Dias e Mori (2007) as causas extraescolares referem-se as condições familiares, socioeconômicas e culturais dos alunos; as intraescolares ao ensino e ainda causas relacionadas ao desenvolvimento biológico, e psicológico, como falta de percepção, de atenção, e de memória, ou requisitos básicos para a elaboração do conhecimento escolar.

No que diz respeito aos fatores extraescolares, Zorzi (2003, p.2) afirma que:

O aprendizado da leitura e da escrita depende, fundamentalmente, de condições sociais propícias. [...] Assim sendo, a idade para se aprender a escrever fica condicionada não somente às características da criança em si, mas também à existências de condições culturais específicas de um ambiente letrado.

O ambiente social e cultural, no qual, o educando se insere interfere em sua aprendizagem. A interação dele com pessoas letradas e a influência de pessoas próximas pode contribuir significativamente em sua aprendizagem.

Para Ferreira e Teberoski (1986 apud ZORZI, 2003) crianças que têm contato com textos escritos, desde pequenas, e interagem com indivíduos que praticam o ato de ler e escrever, terão a oportunidade de construir seu próprio conhecimento acerca da leitura e da escrita. Nesse sentido, de acordo com Relvas (2011, p.59) “o hábito da leitura é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança”, pois ao passo que a mesma vai se envolvendo com a leitura ela adquire conhecimento.

De acordo com Shimazaki, Dias e Mori (2007) os fatores intraescolares dizem respeito ao ensino que afirmam ser inadequado baseado em currículos ultrapassados que não atendem a realidade atual dos educandos. Relvas (2011) inclui os seguintes fatores envolvidos

nas causas de dificuldades de aprendizagem no que se refere aos aspectos intraescolares: condições físicas da sala de aula, tais como, iluminação, quantidade razoável de alunos por turma, ao contrário de salas lotadas; condições pedagógicas como, material didático apropriado à faixa etária dos discentes e metodologia de acordo com a realidade dos mesmos; e as condições do corpo docente, em relação à motivação, à dedicação e à qualificação destes.

No que concerne aos fatores biológicos e psicológicos, Castillo (1999 apud SHIMAZAKI; DIAS; MORI, 2007, p.5) destaca que:

[...] para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessário que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil.

Essas habilidades são de ordem biológica e psicológica, que dizem respeito a elementos físicos e mentais, intrínsecos ao ser humano, e indispensáveis para possibilitar que o aluno aprenda a ler e a escrever. A ausência de alguma (s) destas habilidades poderá prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizou-se em uma cidade do alto sertão paraibano. Trata-se de um estudo descritivo, caracterizado pelo interesse em “descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (OLIVEIRA, 2010, p.67). Com esta investigação buscou-se categorizar, descrever e interpretar como são trabalhados os casos de crianças com problemas de leitura e de escrita, especialmente, como são identificados, encaminhados e resolvidos.

A coleta de dados ocorreu no período de setembro a novembro de 2014, em seis unidades escolares públicas, sendo três da rede municipal e três da rede estadual. Participaram deste estudo dez professoras, cinco lecionam na primeira fase (3.º ao 5.º ano) e cinco na segunda fase (6.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental, as quais, integraram a amostra não probabilística acidental, em que “[...] inicia-se o questionamento de forma assistemática, mas, à medida que as pessoas vão dando suas respostas, toma-se a decisão de determinar o tamanho da amostra, ou seja, quantas pessoas farão parte da pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p.88). Inicialmente foram investigadas oito professoras de instituições e séries diferentes, aleatoriamente, mas, para equilibrar a quantidade de participantes entre a primeira e a segunda fase, foi preciso realizar o estudo com mais duas educadoras.

As informações foram obtidas por meio de um questionário semiaberto com dez questões mistas, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. De acordo com Matos e Vieira (2002), questionário semiaberto é a união de questões abertas, que o indivíduo pode se expressar livremente, e fechadas, com opções de respostas pré-definidas.

O método de abordagem utilizado foi o quanti-qualitativo. Para Pope e Mays (1995 apud NEVES, 1996, p.2):

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuição capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

Antes da coleta de dados foi realizado um estudo piloto com três professoras, “para identificar os aspectos que podem ser aperfeiçoados no instrumento” (MATOS; VIEIRA, 2002, p.61). Com isso foi possível perceber e realizar os ajustes necessários em relação às estruturas de cada pergunta, tornando-as mais objetivas e com melhor compreensão. A coleta de dados ocorreu da seguinte forma: executou-se a abordagem das professoras, explicando-lhes do que se trata a pesquisa e a garantia de sigilo em relação aos seus dados pessoais. Em

seguida lhes era entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que compreendessem melhor os objetivos e quais as implicações em participar desta pesquisa, que após lido e assinado, lhes era entregue o questionário. Os TCLEs e os questionários foram arquivados em envelopes distintos.

Para analisar os dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, que segundo Morais (1999) permite descrever e interpretar dados, e analisá-los sistematicamente, de forma qualitativa ou quantitativa, e assim, reinterpretar as mensagens neles contidos, e compreender seus significados além do que está aparente. Dessa forma, de acordo com Silva e Fossá (2013), no que se refere a interpretação dos dados, a Análise de conteúdo percorre entre dois extremos a exatidão da objetividade e produtividade da subjetividade.

Os dados foram processados pelo programa estatístico StatisticalPackage for Social Sciences (SPSS) versão 17.0. Realizaram-se análises univariadas para descrever as variáveis sociodemográficas e constatar outros percentuais de frequências. Este estudo orientou-se pela Declaração de Helsinki (1989) e pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que diz respeito a pesquisas envolvendo seres humanos.

CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa dez educadoras. A faixa etária em que se encontram está entre 25 e 55 anos de idade. Cinco professoras lecionam no Ensino Fundamental I, uma no 3º ano, duas no 4º ano, e duas no 5º ano. Destas, três trabalham em escolas municipais e duas em escolas estaduais.

No tocante a formação superior das docentes do Ensino Fundamental I, quatro possuem formação superior em Pedagogia e uma é formada em Letras. Quanto a pós-graduação, duas especializaram-se em Psicopedagogia, uma em Gestão e Psicopedagogia e uma possui mestrado em Educação. No que se refere a outras funções que exercem em outros horários, duas atuam na Coordenação Pedagógica, uma na Educação Infantil e uma na Gestão Escolar.

Das cinco educadoras do ensino Fundamental II, uma leciona no 6º ano e quatro do 6º ao 9º ano. Dentre estas, duas atuam no sistema municipal e três no sistema estadual de ensino. Em relação a formação acadêmica, as cinco são graduadas no Curso de Letras. Quanto a pós-graduação, duas são especializadas em Literatura e uma em Língua portuguesa. No que diz respeito a outras atividades em que atuam em outros horários, três não exercem outras funções, uma ensina na Educação Infantil e uma na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os resultados desta pesquisa estão organizados em tabelas que têm como objetivo contribuir para que se “distinga semelhanças e relações mediante a clareza e o relevo que a distribuição lógica presta à classificação” (ANDER-EGG, 1978 apud MARCONI; LAKATOS, 1990, p.173), com os quais desenvolvem-se um diálogo entre estas informações e os estudos acerca do tema em questão.

A primeira tabela apresenta as informações referentes a compreensão dos sujeitos sobre dificuldade e distúrbio de leitura e de escrita.

Tabela 1- Caracterização e distinção de dificuldade e de distúrbio de leitura e de escrita

Categorias		Professores 1.º ao 5.º ano		Professores 6.º ao 9.º ano	
		N	%	N	%
Caracterização	Não caracteriza DificApLE (*) nem DistApLE (**)	3	60	-	-
	Caracteriza PARCIALMENTE DificApLE (*)	1	20	1	20
	Caracteriza PARCIALMENTE DistApLE (**)	-	-	2	40
	Caracteriza DificApLE (*)	1	20	1	20
	Caracteriza DistApLE (**)	-	-	1	20
	TOTAL	5	100	5	100
Distinção	Distingue com clareza DistApLE (**)	1	20	1	20
	Distingue com clareza DificApLE (*)	-	-	2	40
	Não distingue com clareza DificApLE (*) nem DistApLE (**)	4	80	2	40
	TOTAL	5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

(*) DificApLE: Dificuldade de Aprendizagem de Leitura e de Escrita.

(**) DistApLE: Distúrbio de Aprendizagem de Leitura e de Escrita.

Foram elaboradas perguntas semelhantes para que caracterizassem e descrevessem dificuldade e distúrbio de leitura e de escrita, uma para averiguar o conhecimento teórico e outra no que diz respeito a prática que elas observam nas ações dos educandos.

Nesse sentido, dentre as cinco educadoras que lecionam no Ensino Fundamental I, três (60%) **não caracterizam dificuldade nem distúrbio de leitura e de escrita de maneira clara**. Ao tentar fazer a referida caracterização, destaca-se a afirmação de que, dificuldades são distúrbios *‘cognitivo, motor, e linguístico, que impedem a criança de adquirir tais habilidades’¹*. Dificuldade de aprendizagem não é necessariamente consequência de um distúrbio, pois este ocasiona alterações na aprendizagem da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de conhecimentos, de uma forma clara. Crianças com distúrbios de leitura e de escrita possuem inteligência normal e não apresentam alterações motoras ou sensoriais (RELVAS, 2011). Desse modo, estes não impedem o desenvolvimento de nenhuma destas habilidades, apenas modifica o processo de obtenção do conhecimento, alterando a forma como a criança aprende a ler e escrever palavras.

Uma docente (20%) **caracteriza dificuldade**. Ela destaca que *‘os meios social e familiar, a falta de ajuda e acompanhamento da família, a metodologia do professor e, muitas vezes, a baixa autoestima da criança acarretam esses problemas de dificuldades’*.

Para Relvas (2011, p.52-53):

As dificuldades de aprendizagem [...] podem ser causadas por problemas passageiros, como por exemplo, um conteúdo escolar, que nem sempre oferece à criança condições adequadas para o sucesso. Nessa categoria, incluem-se as dificuldades que a criança pode apresentar em algum momento da vida, como a separação dos pais ou a perda de alguém, trazendo

¹ As frases entre aspas simples (‘ ’) e em itálico, referem-se às falas dos sujeitos da pesquisa.

então problemas psicológicos/ comportamental, falta de motivação e baixa autoestima.

Problemas sociais, familiares, intraescolares ou de baixa autoestima podem originar dificuldades em algum momento no processo de aprendizagem, assim como, a ausência de participação da família na vida escolar do filho. De acordo com Lunt e Sheppard (1986 apud FONTANA, 2002) é preciso haver um interesse por parte da família em relação as atividades escolares, pois sua participação proporciona o avanço da criança em seu processo de aprendizagem.

Outra professora (20%) **caracteriza parcialmente dificuldade**. Ela afirma que ‘*a ausência de materiais didáticos, livros distantes da realidade do aluno, falta de infraestrutura dizem respeito a dificuldade de leitura e de escrita*’. Para Relvas (2011) as condições físicas da sala de aula, condições pedagógicas, como material didático apropriado à faixa etária dos discentes e metodologia de acordo com a realidade dos mesmos, são fatores relacionados com as dificuldades de aprendizagem.

É possível verificar a ligação entre o que diz a autora e a educadora quanto aos aspectos que possibilitam a ocorrência de dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, ao caracterizar a dificuldade como sendo uma deficiência própria do processo de ensino, é possível observar uma responsabilização em demasia sobre o sistema educacional e, também, sobre a família, pelo insucesso do aluno.

Quatro docentes (80%) **não distinguem com clareza dificuldade nem distúrbio**, pois redirecionam a responsabilidade de um desenvolvimento diferenciado em relação à aprendizagem de leitura e de escrita, ao ‘*acompanhamento da família, à vontade do aluno em aprender, e à metodologia de ensino do professor que a antecedeu, como determinantes para o bom desempenho ou dificuldade demonstrada pelo discente*’, não mencionando o que lhes chama a atenção para distinguir entre um desenvolvimento comum e aquilo que possa ser, de fato, um problema de aprendizagem dessa natureza.

Uma educadora (20%) **distingue com clareza distúrbio**. Esta demonstra perceber aspectos importantes, que apontam para um distúrbio de leitura e de escrita, tais como: ‘*alunos que sabem ler, porém não escrevem de forma coerente; quando escrevem, não sabem ler; e alunos que tem dificuldades relacionadas a elaboração e a interpretação de textos*’.

De acordo com Guimarães (2014) ao citar os critérios para diagnóstico do distúrbio da leitura segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), a criança apresenta compreensão da leitura expressivamente abaixo da média para a idade, capacidade intelectual e nível de escolaridade do sujeito, dificuldade que interfere de maneira

expressiva nas atividades de leitura que demandem tais habilidades; e no que concerne ao distúrbio de escrita, este é caracterizado por dificuldades na elaboração de textos, erros de gramática e pontuação, desorganização dos parágrafos, erros de ortografia que ocorrem com frequência e caligrafia difícil de se compreender.

Das cinco professoras que atuam no Ensino Fundamental II, uma (20%) **caracteriza dificuldade**, pois leva-se em consideração aspectos que podem motivar dificuldades de aprendizagem, como ‘*o acompanhamento da família, a falta de estímulo, a baixa autoestima, o déficit de atenção*’. Para Relvas (2011, p.88) o Transtorno de Déficit de Atenção “não é transtorno de aprendizagem (TA), mas os sintomas são desatenção, impulsividade que afetam secundariamente a aprendizagem”. Destacou-se este último, pois ele pode ser confundido com um distúrbio que afeta diretamente a aprendizagem, desse modo, ao destacar esta afirmação da autora, percebe-se que a docente compreende a diferença entre TDAH e distúrbios ligados a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o cita enquanto motivador de dificuldades.

Uma educadora (20%) **caracteriza parcialmente dificuldade**, ao assinalar a carência de incentivo por parte da família para exercitar a leitura com seus filhos, ‘*os pais não leem, nem tão pouco praticam a leitura com seus filhos. Daí estes crescem sem motivação, sentindo dificuldade também de escrever*’. De acordo com Relvas (2011, p.59) “[...] o hábito da leitura é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança”. Verifica-se na fala da docente um dos fatores que podem provocar dificuldade durante o processo de aprendizagem, tendo em vista a leitura como um ponto fundamental para o desenvolvimento do educando.

Duas professoras (40%) **caracterizam parcialmente distúrbio**. Elas destacam que a ‘*dificuldade de interpretação que os educandos apresentam, é por não possuírem base suficiente em relação a leitura e a escrita*’. Este tipo de dificuldade deve ser melhor investigado, pois não é normal e nem deveria ser comum que os alunos apresentem problemas de compreensão ao lerem, pois estes estão ligados aos distúrbios de leitura de acordo com o que é verificado pelos autores estudados nesta pesquisa, como Relvas (2011) e Guimarães (2014), ainda que hajam falhas na base educacional dos discentes. Elas apresentam também o seguinte entendimento: ‘*o desenvolvimento abaixo do esperado que interfere de forma significativa no rendimento escolar e/ou no cotidiano, pode ser causado por dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia dentre outras*’, isto é, por distúrbios de aprendizagem de leitura e de escrita. Entretanto, o déficit perceptual é incluso entre estes, mas o mesmo diz respeito as dificuldades de aprendizagem. Segundo Relvas (2011) estas podem ser consequência de outros problemas como o de alterações nas funções sensoriais.

Uma educadora (20%) **caracteriza distúrbio**. Ela expressa compreender aspectos como *‘muita dificuldade de leitura e interpretação de frases e textos, que se refletem na escrita e não condizem com o nível escolar em que se encontram’*. Dessa forma, o Transtorno de Aprendizagem (TA) segundo Relvas (2011) é uma incapacidade específica, como a de leitura e de escrita, em crianças que apresentam aprendizagem muito abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, de escolaridade, e de capacidade intelectual.

No tocante a distinção entre dificuldade e distúrbio de leitura e de escrita, uma professora (20%) **distingue com clareza distúrbio**, ao identificar aspectos como, *‘alunos que apresentam capacidade de elaborar textos e ler de forma adequada, enquanto que outros leem e escrevem com muita dificuldade, bem como, os que expressam-se muito bem, porém quando são destinados a ler ou escrever trocam letras com muita frequência’*. Desse modo, Guimarães (2014) descreve elementos próprios de crianças com distúrbio de leitura e de escrita, a leitura oral é caracterizada por mudanças de sentidos, substituições ou omissões de letras ou palavras, assim como na leitura silenciosa o educando apresenta lentidão e equívocos na compreensão do texto; na escrita há dificuldades na elaboração de textos, erros de gramática e pontuação, desorganização dos parágrafos, erros de ortografia que ocorrem com frequência.

Duas docentes (40%) **distinguem com clareza dificuldade**. Ambas descrevem fatores que dizem respeito ao comportamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita. *‘Alunos que demonstram dificuldades não interagem durante a aula, pois sentem-se desmotivados e incapazes. Geralmente eles se recusam a realizar as atividades relacionadas a leitura e a escrita, falam pouco na aula, se mostram desanimados, introspectivos e indiferentes a estas atividades’*. De acordo com Relvas (2011) as dificuldades de aprendizagem podem ser provocadas por questões familiares, intraescolares, dentre outras, causando problemas psicológicos/comportamental, falta de motivação e baixa autoestima. Pode-se notar a relação entre os aspectos citados pelas educadoras e a declaração de Relvas (2011) visto que, não interagir durante a aula, mostrar-se desmotivado, incapaz, desanimado, introspectivo e indiferente às atividades, pode ser consequência de problemas psicológicos/comportamental, de motivação e autoestima.

Duas educadoras (40%) **não distinguem com clareza ambos os problemas**. Elas não esclarecem como identificam os indícios que apontam para uma dificuldade ou distúrbio, todavia, destacam a importância da participação e estímulo da família para o desenvolvimento da criança em relação a aprendizagem da leitura e da escrita. *‘Os alunos que apresentam mais facilidade em interpretar, são aqueles que suas famílias são estruturadas e se mostram ativas’*

em favor de seu desenvolvimento, assim como também, alunos que enquanto criança escutam alguém ler para eles, aprendem a gostar da leitura'. Desse modo, Relvas (2011, p.59) assegura que a família “deve oferecer condições adequadas para que o ensino e a aprendizagem sejam de sucesso [...]”. Nessa perspectiva, segundo Ferreiro e Teberoski (1986 apud ZORZI, 2003) crianças que têm contato com textos escritos, desde pequenas, e interagem com indivíduos que praticam o ato de ler e escrever, terão a oportunidade de construir seu próprio conhecimento acerca da leitura e da escrita.

Na segunda tabela estão descritos dados acerca de como as docentes buscam solucionar os casos que suspeitam ser distúrbios de leitura e de escrita.

Tabela 2- Encaminhamento dos casos de distúrbios de leitura e de escrita

Categorias		Professores 1º ao 5º ano		Professores 6º ao 9º ano	
		N	%	N	%
Busca solucionar	Individualmente com recursos pedagógicos	1	20	2	40
DistApLE (**)	Com auxílio da Coordenação Pedagógica	3	60	-	-
	Com auxílio da Coordenação Pedagógica e da família	1	20	3	60
Total		5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

(**) DistApLE: Distúrbio de Aprendizagem de Leitura e de Escrita.

Das cinco professoras do Ensino Fundamental I, uma (20%) busca solucionar os casos de distúrbios de aprendizagem de leitura e escrita *individualmente com recursos pedagógicos*, ela diz que ‘*ao perceber um problema mais sério de aprendizagem de leitura e de escrita, procura oferecer mais atenção e acompanhamento ao aluno*’. Para Souza (2009, p.11) “existem diferenças individuais que precisam ser levadas em consideração quando se trata de aprendizagem escolar, pois, esta é um processo pessoal, individual que depende de múltiplos fatores”. A criança que apresenta sinais de distúrbio de leitura e de escrita expressa diferenças em sua aprendizagem, e precisa que suas peculiaridades sejam levadas em conta, visto que este processo envolve vários fatores.

Por outro lado, ainda em sua fala ela enfatiza a necessidade da atuação de profissionais especializados para a resolução dos casos de distúrbios, ‘*bom seria encaminhá-lo a um profissional que pudesse evidenciar as áreas que comprometem a aprendizagem desse aluno como um psicólogo ou psicopedagogo*’. Em relação a atuação deste profissional Almeida (2001 apud GONZAGA; AZEVEDO, 2010) esclarece que, o papel do psicólogo na escola consiste em avaliar a realidade social e pedagógica inerente a escola, os aspectos individuais, subjetivos e familiares que integram a vida do sujeito enquanto aluno. E quanto ao trabalho do psicopedagogo, este, diagnostica o caso com base em uma pesquisa, na qual, há investigação, observação, levantamento de hipóteses e uma contínua revisão dos dados

(DUQUES, 2011). A participação de ambos contribui para o esclarecimento de aspectos relacionados aos distúrbios de aprendizagem de leitura e de escrita.

Três docentes (60%) procuram resolver tais casos *com o auxílio da Coordenação Pedagógica* de toda equipe gestora. É importante enfatizar que a gestão da escola formada pela direção, coordenação pedagógica ou supervisão de ensino deve se comprometer com a aprendizagem dos educandos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade. Nesse sentido, esta deve auxiliar os professores no processo educativo e avaliar como está se desenvolvendo a aprendizagem dos discentes no decorrer desse processo (AE.; SEB/MEC, 2006).

Uma educadora (20%) busca solucionar estes casos *com o auxílio da Coordenação Pedagógica e da família*. Ela enfatiza a importância da contribuição de ambas para o trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, para Souza (2009) é necessário que haja um bom relacionamento entre família e escola, a partir do momento em que é realizado um trabalho educativo que vise o desenvolvimento do educando como principal objetivo.

Das cinco educadoras do Ensino Fundamental II, duas (40%) buscam soluções *individualmente com os recursos pedagógicos* que dispõe, ‘*estimulando a leitura, a escrita e a discussão de textos*’. Três (60%) tentam resolver o referido problema *com o auxílio da Coordenação Pedagógica e familiar* do educando. ‘*Procuramos conhecer a família e ter sempre uma conversa com os pais*’. A respeito disso, para Souza (2009, p.6) a parceria família x escola oferece maiores condições para resolver problemas dos alunos, ela assegura que “uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais [...] acaba resultando em ajuda recíproca [...]”, é evidente a contribuição que esta relação oferece para colaborar na busca da solução para estes casos.

Outro aspecto a ser enfatizado, em relação a fala das professoras, é que ‘*para encontrar uma solução faz-se necessário compreender a interação entre fatores intra e extraescolares, para solicitar intervenções nos âmbitos do aluno, das práticas pedagógicas e da formação dos professores*’. Para Shimazaki, Dias e Mori (2007) os fatores extraescolares referem-se as condições familiares, socioeconômicas e culturais dos alunos e os intraescolares ao ensino. É importante destacar que, é preciso compreender e observar estes aspectos a fim de averiguar quais problemas estão relacionados ao distúrbio de aprendizagem e a partir daí buscar solucioná-los nos âmbitos citados pela educadora.

A terceira tabela contém informações sobre a disponibilidade de profissionais especializados no sistema público educacional e de saúde que possam contribuir para a solução dos casos de dificuldades e de distúrbios de aprendizagem de leitura e de escrita, de acordo com as informações das professoras.

Tabela 3- Existência de profissionais especializados, no âmbito municipal, que ajude a resolver os casos de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita

Categorias		Professores 1º ao 5º ano		Professores 6º ao 9º ano	
		N	%	N	%
Profissionais especializados	Não	4	80	2	40
	Não respondeu	1	20	-	-
	Sim, mas não especificou os profissionais	-	-	3	60
Total		5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

Das cinco docentes do Ensino Fundamental I, quatro (80%) desconhecem a existência de profissionais especializados, e uma (20%) não respondeu a questão.

Dentre as cinco que atuam no Ensino Fundamental II, duas (40%) desconhecem a existência de especialistas, e três (60%) afirmam existir profissionais, mas não os especificam.

Em relação aos profissionais especializados, as educadoras do primeiro ciclo afirmam não haver esse tipo de apoio, e as do segundo ciclo confirmam essa informação, mas a maior parte delas asseguram a existência de profissionais, porém não os citam. Por outro lado descrevem quais são os projetos realizados pela escola, com isso, fica subentendido que os profissionais a quem se referem são os monitores do programa Mais Educação², e que o acompanhamento é realizado por meio de projetos que orientam os alunos no que diz respeito a leitura e a escrita. Elas não citam os profissionais que trabalham especificamente com o diagnóstico e tratamento dos casos de problemas de aprendizagem.

Contudo, uma das investigadas afirma que há *‘casos em que se faz necessário a assessoria de profissionais que possam dar suporte ao trabalho dos professores e gestores’*. Nesse sentido, percebe-se segundo Soares (2013 apud PAIVA, 2013, p.57) a importância de a unidade escolar dispor de parcerias com profissionais de diferentes áreas que contribuam para solucionar problemas de aprendizagem.

O trabalho da equipe multidisciplinar junto a escola é essencial, uma vez que, “recomenda-se que a equipe seja constituída por, no mínimo, um psicólogo, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um médico neurologista infantil” (INSTITUTO ABCD, 2014). Nesse sentido, buscou-se informações acerca dos profissionais especializados, na Secretaria de Educação do estado e do município, mas o caso foi direcionado ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Infantil visto que, existem alguns especialistas que atendem a crianças com problemas de aprendizagem.

² “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013).

Neste local, trabalham uma psicóloga, uma psicopedagoga, uma psiquiatra, uma assistente social, três monitores, uma enfermeira, uma técnica de enfermagem e uma pedagoga, a qual, faz a triagem e encaminha a criança, depois de avaliar o caso, de acordo com a necessidade de cada uma. As crianças são encaminhados pela escola, pela Secretaria de Educação, pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), pelo Conselho Tutelar e pela Justiça. São atendidos casos ligados a diversos fatores, entre eles, crianças que apresentam problemas de leitura e de escrita.

A quarta tabela expõe dados referentes aos casos que são encaminhados e solucionados de modo que não interfiram no desenvolvimento educacional do educando.

Tabela 4- Casos encaminhados e solucionados em tempo ideal

Categorias	Professores 1° ao 5° ano		Professores 6° ao 9° ano	
	N	%	N	%
Não	2	40	2	40
Sim	2	40	-	-
Não respondeu	1	20	3	60
Total	5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

Das cinco professoras do Ensino Fundamental I que responderam se os casos encaminhados são solucionados dentro de prazos ideais, duas (40%) responderam que não, duas (40%) responderam que sim, e uma (20%) não respondeu. Quanto às que lecionam no Ensino Fundamental II, duas (40%) responderam que não, e três (60%) não responderam.

As professoras que afirmaram existir profissionais especializados não informaram quais são esses profissionais, conforme o que foi questionado. Sendo assim, não foi possível dizer se há casos solucionados dentro de prazos que não acarretem danos no percurso educacional do educando.

Na quinta tabela há informações de como a escola se posiciona frente aos casos de problemas de leitura e de escrita, quando não são disponibilizados profissionais especializados.

Tabela 5- Na ausência de profissionais especializados, como a escola busca solucionar os casos de problemas de leitura e de escrita

Categorias		Professores 1° ao 5° ano		Professores 6° ao 9° ano	
		N	%	N	%
Como a escola soluciona	Desenvolvendo projetos de leitura e de escrita	1	20	2	40
	Intensificando leitura e escrita na sala de aula	1	20	1	20
	Não especificou	1	20	-	-
	Não respondeu	2	40	1	20
	Não procura resolver	-	-	1	20
Total		5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

Dentre as cinco professoras do Ensino Fundamental I, uma (20%) respondeu que quando não há profissionais especializados a escola busca solucionar os casos de problemas de aprendizagem de leitura e de escrita, ***desenvolvendo projetos nessa área*** e de acordo com o que descreve ‘*o projeto desenvolvido atualmente foi elaborado com base em um estudo acerca de como a criança aprende a ler e a escrever, e ao implementá-lo estamos obtendo bons resultados a partir do reagrupamento de níveis de leitura e de escrita*’. A compreensão acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Nessa perspectiva, Jacinto (2012), assegura que a leitura é realizada a partir do reconhecimento e atribuição de significado ao que é exposto e está relacionado a algum modelo ou representação interna de algo que a criança já conheceu anteriormente. Desse modo, para desenvolver a escrita é necessário que ela alcance de forma gradativa e sequencial os três níveis de desenvolvimento: o pré-silábico, o silábico e o alfabético.

Uma educadora (20%) afirmou que ***intensifica a leitura e a escrita na sala de aula***, por meio de ‘*um método pedagógico que priorize o texto na sala de aula tendo-o como base para trabalhar a leitura, a produção escrita*’. Para Jacinto (2012) geralmente as palavras não são reconhecidas cada uma por si mesmo, mas dentro de um contexto mais vasto. O trabalho com textos pode ser significativo para a aprendizagem, principalmente quando relacionados a aspectos que condizem com cotidiano do educando.

Uma professora (20%) ***não especificou*** de que forma a escola procura solucionar tais problemas, e duas (40%) ***não responderam***.

Entre as cinco que lecionam no Ensino Fundamental II, duas (40%) afirmam que a escola busca solucionar os casos de problemas ***desenvolvendo projetos de leitura e de escrita***. É importante enfatizar a seguinte diferença a respeito dos mesmos, uma relata que ‘*está sendo trabalhado um projeto com um tema relacionado a leitura e a escrita*’. A outra declara que, ‘*estes são ligados a outros temas que de uma forma bem ampla tem contribuído em relação aos problemas de leitura e escrita*’. Dessa forma, a aprendizagem da leitura requer do sujeito habilidades complexas, e muitas delas não são ligadas diretamente a leitura. Assim sendo, ao utilizar informações ligadas a um contexto e que possam ser percebidas concretamente pelos sentidos o reconhecimento da palavra e de seu significado se dá de forma mais acelerada (JACINTO, 2012). Percebe-se com isto que, o trabalho realizado com este recurso pedagógico, pode contribuir para solucionar alguns problemas ligados a leitura e a escrita, ainda que de uma forma limitada, pois a relação entre o que é abstrato e o que pode ser percebido concretamente, ajuda na assimilação das palavras.

Uma educadora (20%) afirmou que *intensifica a leitura e a escrita em sala de aula*, “*promovendo atividades diferenciadas e significativas de leitura e escrita que tenham sentido para os alunos*”. A leitura é realizada a partir do reconhecimento e atribuição de significado ao que é exposto em relação a algum modelo ou representação interna de algo que a criança já conheceu anteriormente (JACINTO, 2012). Assim, a criança atribui sentido àquilo que ela reconhece, atividades que envolvam temas já conhecidos pelo educando o ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma docente (20%) *não respondeu*, e uma (20%) disse que a *escola não busca soluções para estes casos*, pois ‘*a direção prioriza a questão da indisciplina dos alunos, e a iniciativa de comunicar-se com a família geralmente parte do professor*’. Tendo em vista a função educativa da escola, esta deve estender-se também à família para informar, orientar e discutir acerca dos vários assuntos referentes ao discente, a fim de que a relação mútua entre família e escola possa propiciar à criança um bom desempenho escolar e social (SOUZA, 2009). Dessa forma, a escola enquanto instituição de ensino deve envolver-se com os problemas que possam interferir no processo de aprendizagem do educando, visando seu desenvolvimento.

A sexta tabela refere-se ao envolvimento da família na escola, de acordo com a visão das professoras, em prol da resolução dos problemas de aprendizagem de leitura e de escrita.

Tabela 6- Parceria entre escola e família para a resolução dos problemas de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita

Categorias		Professores 1° ao 5° ano		Professores 6° ao 9° ano	
		N	%	N	%
A escola busca ajuda da família	Sim	5	100	5	100
	Total	5	100	5	100
Contribuição das famílias	Não contribuem	2	40	2	40
	Estimulando os filhos e intensificando os contatos com a docente	2	40	2	40
	Somente algumas contribuem	1	20	1	20
	Total	5	100	5	100
Treinamento ou orientações às famílias	Não	4	80	2	40
	Sim Orientações gerais	-	-	1	20
	Sim Orientações recursos de leitura disponíveis na escola	-	-	1	20
	Sim Orientações acompanhamento e motivação para leitura	1	20	1	20
	Total	5	100	5	100

FONTE: Questionário da pesquisa.

Todas as educadoras que trabalham com o Ensino Fundamental I, afirmam que *a escola busca a ajuda da família*. Com relação a contribuição das famílias, duas (40%) asseguram que as mesmas *não contribuem*, pois ‘*algumas famílias apresentam-se aflitas diante do problema do (a) filho (a), outras vezes não atendem ao convite de ir à escola e*

quando são orientadas a procurarem um especialista não o procuram'. De acordo com Fontana (2002), é preciso que a escola analise o motivo de determinados pais não comparecerem aos convites da instituição. Isto pode acontecer devido aos pais se sentirem constrangidos, pelo modo como os funcionários se comunicam com desenvoltura e de forma educada, ou por saberem que seu filho não está apresentando um bom desempenho em sala de aula e se sentem envergonhados ou não aceitam o fato. Ou ainda pela falta de motivação que a própria escola oferece para atrair a atenção da família em relação aos assuntos pertinentes a educação de seu filho (FONTANA, 2002).

Duas (40%) afirmam que elas contribuem ***estimulando os filhos e intensificando os contatos com a docente***. *'As famílias são convidadas a participarem de reuniões, no final de cada bimestre, juntamente com a educadora, gestores e supervisores para discutir acerca do desenvolvimento dos educandos, as mesmas contribuem, ainda que discretamente, em projetos de leitura e no acompanhamento ao aluno em casa'*. Para Fontana (2002) ao se envolverem na vida escolar do filho, os pais, tendem a comparecer na escola em busca de aconselhamentos referentes a educação da criança, ao passo que os educadores conhecem melhor a família do aluno, seu convívio familiar, e por meio do diálogo, podem discutir acerca de problemas de aprendizado caso eles possam ajudar de alguma forma.

Uma professora (20%) declara que ***somente algumas famílias contribuem***, porque, *'embora algumas exijam mais de seus filhos, outras fazem parte de famílias desestruturadas, as quais fazem uso de entorpecentes entre outros produtos ilícitos'*. Nessa perspectiva, de acordo com Relvas (2011, p.60) "alcooolismo, drogas e outras dependências são fatores desagregadores da família". Esta realidade que a educadora descreve pode gerar desunião entre os membros da família. Isto pode explicar o fato delas não se fazerem presentes na vida escolar dos filhos.

Quando questionadas se há algum ***treinamento ou orientações às famílias***, quatro (80%) responderam que ***não***, porém foi justificado que há casos em que *'sempre é comunicado às famílias tudo o que ocorre na sala ou as principais coisas que afetam o desenvolvimento dos discentes'*. De acordo com Piaget (1998) os pais têm o direito de serem informados a respeito de assuntos ligados à educação de seus filhos, a fim de lhes proporcionar um desempenho escolar significativo (PIAGET, 1998 apud SOUZA, 2009).

Outra justificativa a esse respeito diz que, *'estes ainda não foram realizados, mas um dos objetivos do projeto de leitura contempla não um treinamento, mas oficinas que contribuem para que as famílias na prática entendam melhor o objetivo da leitura e da escrita em sala de aula'*. Pode-se perceber que além de sua importância para o conhecimento

escolar, a leitura e a escrita são necessárias à vida do educando enquanto cidadão que exerce seus direitos e deveres, sem falar que, ao aprender a ler e a escrever poderá continuar autonomamente se informando e obtendo novos saberes ao longo de sua vida (AE.; SEB/MEC, 2006).

Uma educadora (20%) afirma que *existem orientações sobre acompanhamento e motivação para a leitura*, ‘em relação as atividades para casa’. Nessa perspectiva, Lunt e Sheppard (1986 apud FONTANA, 2002) sustentam que é preciso haver um interesse por parte da família em relação as atividades escolares, pois sua participação proporciona o avanço da criança em seu processo de aprendizagem.

As cinco que trabalham com o Ensino Fundamental II, afirmam que *a escola busca a ajuda da família*. No que diz respeito à contribuição destas, duas (40%) *negam a existência desta contribuição*, devido ao fato de que ‘nem sempre as famílias estão ‘abertas’ ou têm condições para ajudar nesses casos’. Isto pode acontecer devido aos pais se sentirem constrangidos no ambiente escolar, ou por saberem que seu filho não está apresentando um bom desempenho em sala de aula e se sentem envergonhados ou não aceitam o fato (FONTANA, 2002). Ou ainda, ‘por não possuírem conhecimento acerca destes problemas de aprendizagem’. Para Souza (2009), os pais possuem pouco ou mesmo nenhum conhecimento acerca das características de desenvolvimento cognitivo e psíquico, nem como ocorre o processo de aprendizagem, isso explica o motivo da dificuldade em estar presente na vida escolar de seus filhos.

Duas docentes (40%) declaram que as famílias contribuem *estimulando os filhos e intensificando os contatos com a docente*. Elas dizem que ‘há um incentivo por parte dos pais, que buscam estimular seus filhos a utilizarem livros da biblioteca da escola e cumprirem suas atividades. Estes comparecem na escola para conversar sempre com a professora’. De acordo com Fontana (2002) ao se envolverem na vida escolar da criança, irão comparecer na escola em busca de aconselhamentos referentes a educação da criança, ao passo que os educadores conhecem melhor a família do aluno, seu convívio familiar e, por meio do diálogo, podem discutir acerca de problemas de aprendizado caso eles possam ajudar de alguma forma.

Uma das educadoras (20%) declara que *somente algumas famílias contribuem*, porque mesmo ‘solicitando a ajuda das famílias, muitas vezes, os pais expressam a mesma dificuldade de seus filhos, dificultando uma possível contribuição por parte deles’. Nesse sentido, para Relvas (2011, p.59) “[...] a escolaridade dos pais influencia o desempenho na estimulação da criança para um melhor envolvimento com os estudos”, Devido os pais

expressarem dificuldades semelhantes as de seus filhos, no que diz respeito à leitura e a escrita, estas interferem no posicionamento deles frente aos problemas de aprendizagem do filho e em uma possível contribuição por parte dos mesmos.

Ao serem investigadas se existe algum *treinamento ou orientação às famílias*, duas (40%) sustentam que *não*, uma (20%) respondeu que *são feitas orientações gerais*, em reuniões bimestrais em relação a aprendizagem. Uma (20%) disse que *são realizadas orientações em relação aos recursos de leitura disponíveis na escola*, ‘recomendando-se que a família utilize os livros da biblioteca’. De acordo com a Ação Educativa (AE), Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação (SEB/MEC) a equipe gestora e docentes podem orientar os pais a respeito de como ajudar seus filhos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a existência de uma biblioteca ou sala de leitura que seja utilizada de modo adequado por educadores e alunos, colabora com o processo de aprendizagem dos discentes, sobretudo se estes realmente a frequentarem no horário das aulas, assim como, em outros horários (AE.; SEB/MEC, 2006).

Uma (20%) também disse que *há orientações sobre acompanhamento e motivação para a leitura*, ela afirma que, ‘*geralmente é feita a orientação através dos encontros bimestrais, ou quando os casos são muito pertinentes os pais são acionados a virem à escola para receberem tais orientações sobre seus filhos, e entrarem em sintonia com o trabalho desenvolvido pelos professores e escola*’. De acordo com Fontana (2002) o interesse dos pais com relação a educação da criança, os fazem ajudar mais nas tarefas escolares de seus filhos, participarem com mais frequência nas atividades realizadas na instituição escolar e, com isso, conhecem melhor seu trabalho pedagógico, costumes e valores e, assim, se familiarizam com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investiga educadoras do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do município localizado no Alto Sertão paraibano, a fim de analisar o conhecimento que estas expressam acerca dos problemas de aprendizagem de leitura e de escrita, de que forma elas os identificam e como ocorre o encaminhamento dos casos em busca da solução.

Desse modo, percebe-se nesta pesquisa um conhecimento insuficiente das educadoras do Ensino Fundamental I a respeito das dificuldades e distúrbios de leitura e de escrita em relação às do Ensino Fundamental II. Isto é possível verificar por meio das ideias que elas expõem em suas respostas, as quais, não expressam um saber consistente, pois não definem com clareza dificuldade nem distúrbio de aprendizagem e nem os distinguem. Por outro lado as professoras do ciclo II demonstram conhecer e perceber ambos os problemas de forma que condiz com o que os estudiosos contidos neste estudo asseguram a este respeito.

Estas buscam solucionar os casos que suspeitam ser distúrbios priorizando o auxílio de recursos pedagógicos, da Coordenação Pedagógica e família, ao contrário das docentes do ciclo I que procuram com maior frequência a Coordenação Pedagógica. Todas as formas de se buscar a resolução destes casos são válidas, mas destaca-se a iniciativa de integrar a família neste processo.

Quanto a disponibilidade de profissionais especializados, as professoras do ciclo I afirmam não existir e as do ciclo II dizem que há, mas não os especificam. Contudo, pode-se afirmar que existem profissionais especializados disponíveis no CAPS Infantil desta cidade, mas como se pode ver os casos não estão sendo encaminhados. No entanto, os motivos disto acontecer pode ser porque as docentes não têm conhecimento da existência de especialistas ou sabem mas não os encaminham. Sendo assim, no que se refere aos casos encaminhados e solucionados de forma que não interfira no processo educacional do discente as únicas afirmações a respeito disso advêm das educadoras do Ensino Fundamental I, mas estas declaram que não há especialistas disponíveis em outro momento.

No tocante a busca da escola para a resolução dos casos de problemas de leitura e de escrita, é possível observar que as respostas das docentes do Ensino Fundamental I e II se aproximam. Contudo nota-se que de uma forma discreta que as do ciclo II mostram um maior empenho por parte da escola em solucioná-los.

Com relação a parceria entre escola e família para a resolução dos casos de dificuldades e de distúrbios de leitura e de escrita, todas concordam quando declaram que a instituição escolar procura a ajuda da família. E quanto a contribuição das mesmas, as

respostas se coincidem tanto nas afirmativas quanto nas negativas de que isso ocorre, pois há uma contribuição por parte de algumas famílias, mas na grande maioria dos casos os pais não colaboram devido a fatores como dificuldades semelhantes as dos filhos, vícios, falta de conhecimento sobre estes problemas de aprendizagem e de condições para ajudar a solucioná-los, ou preocupação em procurar algum especialista a pedido da professora. A participação da família é importante como afirmam os teóricos e as próprias educadoras, porém na realidade isto não acontece de maneira satisfatória.

No que diz respeito a realização de treinamento ou orientações às famílias as professoras do Ensino Fundamental II, em sua maioria, afirmam acontecer orientações às mesmas. Contudo, no geral elas expõem a forma como ocorre um contato mais próximo com os pais indicando meios que possam ajudá-los a acompanharem seus filhos e colaborar com seu processo de aprendizagem, corroborando com a Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação em parceria com a Ação Educativa quando afirmam que a equipe gestora e professores podem orientar os pais quanto a forma que estes podem ajudar seus filhos no que concerne ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Portanto, conclui-se que há falhas na identificação dos problemas de aprendizagem de leitura e de escrita sobretudo na fase inicial do Ensino Fundamental. Mediante os resultados obtidos e os estudos teóricos verifica-se que dificuldade e distúrbio de aprendizagem de leitura e de escrita são termos usados para caracterizar diferentes problemas. Mas muitas vezes são utilizados de forma inadequada devido se ter o entendimento de que estes possuem o mesmo significado. Isto é possível ser observado nas respostas das docentes, principalmente as do Ensino Fundamental I, que ao descrevê-los se referem a um dos termos como se fosse sinônimo do outro, sem perceber a diferença existente entre ambos.

No tocante ao encaminhamento destes problemas, as docentes limitam-se em dirigir os casos à Coordenação Pedagógica e à família, mas à especialistas, é possível constatar que isto não acontece, ainda que o sistema municipal de educação da cidade disponibilize este serviço. É notória a ausência de encaminhamentos dos casos de problemas de aprendizagem à profissionais especializados que possam avaliar os fatores desencadeantes destes e diagnosticá-los a fim de tratar de forma adequada cada dificuldade apresentada pelo educando e solucioná-los. Em consequência disso, não são constatados casos solucionados.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, SEB/MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.** São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf> Acesso em 17 jul. 2014.

A ENCICLOPÉDIA LIVRE, Wikipédia. **Dislexia.** 2014. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dislexia>> Acesso em: 04 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **Programa Mais Educação.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113> Acesso em: 25 fev. 2015.

CLÍNICA VITA. **Neurologia Infantil.** 2014. Disponível em: <<http://www.vitaclinica.com.br/neurologia-infantil.php>> Acesso em: 28 out. 2014.

DIDIER, Carolina. **O que o fonoaudiólogo faz na escola.** 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=936>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Psicopedagogia: seu campo de atuação e sua importância frente às dificuldades de aprendizagem.** 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/psicopedagogia-seu-campo-de-atuacao-e-sua-importancia-frente-as-dificuldades-de-aprendizagem-4957628.html>> Acesso em: 14 out. 2014.

ENCICLOPÉDIA TEMÁTICA, Knoow. net. **Agrafia.** 2014. Disponível em: <<http://www.knoow.net/cienmedicas/medicina/agrafia.htm>> Acesso em: 04 nov. 2014.

FONTANA, David. **Psicologia para professores.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=mqjGWDJrTAIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 25 set. 2014.

GOES, Luciana. **Disgrafia.** 2014. Disponível em: <<http://aartedeeducareducacaoemquestao.blogspot.com.br/2014/02/disgrafia.html>> Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. **Disortografia.** 2014. Disponível em: <<http://aartedeeducareducacaoemquestao.blogspot.com.br/2014/02/disortografia.html>> Acesso em: 04 nov. 2014.

GONZAGA, M. S.; AZEVEDO, A. C. P. **A dificuldade de aprendizagem e o papel do psicólogo escolar.** 2010. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/Artigos/Artigo.Asp?Entrid=1232>> Acesso em: 06 out. 2014.

GUIMARÃES, Marina E. Alves. **Entenda os diferentes transtornos de aprendizagem.** 2014. Disponível em: <<http://dislexiadeleitura.com.br/artigos.php?codigo=51>> Acesso em: 20 out. 2014.

- INSTITUTO ABCD. 2014. **Diagnóstico Multidisciplinar**. <<http://www.institutoabcd.org.br/portal/index.php?s=avaliacao>> Acesso em: 17 out. 2014.
- INSTITUTO DE LINGUÍSTICA TEÓRICA E COMPUTACIONAL, Portal da língua portuguesa. **Dicionário de Termos Linguísticos**. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology>> Acesso em: 05 nov. 2014.
- JACINTO, Matilde Pereira. **Atuação da fonoaudiologia no processo de aprendizagem escolar**. 2012 13p. Artigo (Fonoaudiologia) - Faculdade Redentor, Leopoldina-MG. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Matilde%20Pereira%20-%20TCC.pdf>> Acesso em: 07 out. 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MATOS, K.S.L. de; VIEIRA, S.L. Técnicas de coleta e análise de dados: instrumentos para saber mais. In: _____. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p.57-68.
- MELDAU, Débora Carvalho. 2014. **Dislalia**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/doencas/dislalia/>> Acesso em: 02 out. 2014.
- MORAIS, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em: 10 dez. 2014.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, FEA –USP, São Paulo, v.1 n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. In: _____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. p.63-75.
- _____. Instrumentos de pesquisa. In: _____. _____. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. p.77-90.
- PAIVA, Thais. Um psicopedagogo na escola? **Carta fundamental: a revista do professor**, São Paulo, n.53, p.56-57, nov.2013.
- PAULA, Giovana Romero et al. Neuropsicologia da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, vol. 23, n. 72, p. 224-231, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a06.pdf>> Acesso em: 25 set. 2014.
- RELVAS, Marta Pires. Distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades e transtornos. In: _____. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- _____. A criança e suas outras eficiências necessitam de atenção. In: _____. _____. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- SANTOS, Vinícius Fagundes dos. 2013. **Dislexia**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/viniciusfagundesdosantos/dislexia-prof-esp-vincius-fagundes-dos-santos?related=2>> Acesso em: 03 nov. 2014.
- SCOZ, Beatriz. Problema de aprendizagem. In: _____. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1994.

- SHIMAZAKI, E. M.; DIAS, L. C.; MORI, N. N. R. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. 2007. 10p. Artigo – Universidade Estadual de Maringá e Centro Universitário de Maringá, Maringá-PR. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_02.pdf> Acesso em: 30 jun. 2014.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, IV, 2013, Brasília, D.F. **EnEPQ**, Brasília, D. F.: [s.n.], 2013. p.14. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf> Acesso em: 11 dez. 2014.
- SILVA, Gilcely. **A importância do trabalho multidisciplinar**. 2012. Disponível em: <<http://www.nucleoreviver.com/artigos-/fonoaudiologia/a-import%C3%A2ncia-do-trabalho-multidisciplinar/>> Acesso em: 15 set. 2014.
- SOARES, Marina Lisboa. **Distúrbios/Transtornos/ Dificuldades de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <<http://www.mlspsicopedagogia.com/5.html>> Acesso em: 04 nov. 2014.
- SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. 25p. Artigo (Aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria de Estado da Educação do Paraná) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina-PR, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2014.
- TERMOS MÉDICOS. **Agrafia**. Porto: Porto Editora, 2014. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/agrafia>> Acesso em: 04 nov. 2014.
- VALDEZ, Daniel. O psicólogo e o contexto escolar. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, R.S. ano 9, n.26, p.32-34, jan.-mar. 2011.
- VARELLA, Drauzio. **Dislexia**. 2014. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia/>> Acesso em: 04 nov. 2014.
- ZORZI, J.L. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E. (Org.). **Fonoaudiologia em pediatria**. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132. Disponível em: <<http://www.sinprorio.org.br/download/drjaime2.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2014.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N, Casas Populares, Cajazeiras - PB
CEP: 58.900.000 - Fone: (83) 3532-2000

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESOLUTIVIDADE DOS PROBLEMAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO.**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa que analisa como são trabalhados os casos de problemas de leitura e de escrita nas escolas públicas de uma cidade do Alto Sertão paraibano. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma e pode desistir a qualquer momento.

1. Qual o objetivo desta pesquisa?

Analisar como são solucionados os casos de problemas de leitura e de escrita no sistema educacional de uma cidade do Alto Sertão paraibano.

2. Quais os critérios para participar?

Você deve ter idade igual ou maior que 18 anos, ser professor (a) do Ensino Fundamental e estar lecionando em uma ou mais turmas do terceiro ao nono ano.

3. O que acontecerá neste estudo?

O estudo será realizado através da aplicação de questionário autoaplicável com duração aproximada de 25 minutos. O mesmo será entregue a você e, depois de respondido, deverá ser devolvido e lacrado em um envelope, sem identificação.

4. Quais as implicações em participar deste estudo?

A sua colaboração neste estudo proporcionará conhecimentos acerca dos encaminhamentos dos problemas que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita em escolas da cidade de Cajazeiras, como também de possíveis necessidades nessa área, permitindo benefícios futuros para esse sistema educacional.

5. Quais os inconvenientes em participar deste estudo?

Este projeto não acarretará gastos para você, nem haverá qualquer tipo de benefício financeiro para que você participe dele. A pesquisadora e o seu orientador também não serão remunerados.

6. Quais as garantias ao participar deste Estudo?

O único risco que este projeto oferece aos seus participantes é o de identifica-lo. Para impedir que isso possa ocorrer, suas informações serão tratadas confidencialmente e o consentimento, contendo seu nome, será arquivado de maneira independente dos seus dados gerais.

7. Esclarecimentos.

Em caso de dúvidas você pode falar com qualquer um dos pesquisadores: José Rômulo Feitosa Nogueira, Orientador, na Unidade Acadêmica de Educação/Centro de Formação de Professores /Universidade Federal de Campina Grande, pelo tel.: (83) 3532-2000, todos os dias a tarde, e com a pesquisadora Gabriela Pereira da Silva, Orientanda, pelo telefone (83) 9697-8548.

CONSENTIMENTO

Eu

_____,RG
ou CPF _____,abaixo assinado, maior de 18 anos,

concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Gabriela Pereira da Silva sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura do participante: _____

Local e data: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Local e data: _____

