

# AS DIFICULDADES APRESENTADAS À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

## *THE DIFFICULTIES PRESENTED TO LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN ELEMENTARY EDUCATION*

Luciana Ferreira Oliveira de Sousa  
Wanderson Venâncio Dourado  
Maria do Rosário Loiola do Nascimento Lopes

### **RESUMO**

Esse artigo tem por finalidade estudar e entender os aspectos históricos que revelam as dificuldades da aprendizagem da língua portuguesa, desenvolvendo e despertando o interesse para o estudo de variantes que dificultam a aprendizagem das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. A pesquisa realizada visou analisar as dificuldades de aprendizagem em seus caminhos iniciais e como de formas específicas elas precisam de uma intervenção inovadora, diferenciada e adequada. Em outras palavras, o estudo analisou as dificuldades apontadas, de modo geral, como responsáveis pelo insucesso escolar. O artigo está dividido em três partes iniciando pelos estudos das dificuldades baseadas em notas médicas, psicológicas e educacionais. A pesquisa ainda caracteriza as dificuldades, detalha seus aspectos e propõe estratégias elaboradas por profissionais da educação para melhorar o desempenho dos alunos que apresentam tais dificuldades. Por fim, com base em pesquisa de campo, foi constatado que maioria dos alunos do Ensino Fundamental sofre com algum distúrbio o que dificulta o processo de aprendizagem. É preciso a compreensão dessas dificuldades e a mediação com recursos metodológicos, a fim de distinguir as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa.

**Palavras-Chave:** Dificuldades de aprendizagem, Língua Portuguesa, Dislexia, Disgrafia, Disortografia.

### **ABSTRACT**

*This article aims to study and understand the historical aspects that reveal the difficulties in learning the Portuguese language, developing and awakening interest for the study of variants that hinder the learning of children and adolescents in elementary school. The research carried out aimed to analyze learning difficulties in their initial paths and how in specific ways they need an innovative, differentiated, and appropriate intervention. In other words, the study analyzed the difficulties as responsible for school failure. The article is divided into three parts beginning with the studies of difficulties based on medical, psychological, and educational notes. The research further characterizes the difficulties, details their aspects, and assumes interventions to be imposed by educational professionals to improve the performance of the students who present the difficulties. Finally, based on field research, it was found that most students in elementary school suffer from some disorder that hinders the learning process. It is necessary the understanding of these difficulties with methodological resources in order to distinguish the learning difficulties in Portuguese Language.*

**Keywords:** *Learning disabilities, Portuguese language, dyslexia, Dysgraphia, dyspelling.*

## **Introdução**

Este trabalho de pesquisa com o título: “As dificuldades apresentadas à aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental” tem como objetivo mostrar um caminho inicial, significativo e importante sobre as relações das dificuldades de aprendizagem específicas que necessitam de uma pedagogia diferenciada (Cruz, 2009).

O fracasso escolar é decorrente de vários fatores, dos quais as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são predominantes. Segundo Matos (2009) esses fatores relacionados com o insucesso escolar derivam-se de diversas naturezas, como doenças congênitas do sistema nervoso central, autismo, perturbação de hiperatividade com déficit de atenção. Mas neste trabalho são abordadas as perturbações específicas da aprendizagem (dislexia, disgrafia e disortografia). Estas que no desenvolvimento causam insucesso escolar através do rompimento específico nos processos cognitivos que estão na base das aquisições acadêmicas.

A presente pesquisa aborda a importância dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa, mostrando o ponto de vista de diversos autores sobre o tema.

A realização de entrevistas com os professores atuantes trouxe uma clara visão da importância, dos estudos das dificuldades de aprendizagem e os métodos necessários para corrigir ou minimizar essas dificuldades que levam os alunos ao fracasso escolar na Língua Portuguesa.

## **2. OS ESTUDOS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

No processo de pesquisa, os primeiros índices, relatos e estudos realizados sobre os problemas ligados à aprendizagem surgiram ao ano de 1800, no entanto, o termo “dificuldades de aprendizagem” somente apareceu em 1962 com a teoria de Samuel A. Kirk, psicólogo educacional, que centrava estas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento acadêmico, apontando como causas uma disfunção neurológica, cerebral, ou uma alteração emocional ou comportamental.

No decorrer da história das pesquisas e estudos, várias outras definições foram aparecendo, o que tem dificultado muito a proposta de um padrão aceito pelos teóricos que pesquisam sobre o assunto. Contudo, as teorias do United States. Office of Education (em 1977) e do National Joint Committee on Learning Disabilities (em 1994) são, talvez, as mais conhecidas e referenciadas na literatura. Conforme estas, as dificuldades de aprendizagem surgiram embasadas em obstáculos com fundamentos nos procedimentos psicológicos inerentes à compreensão e ao uso da linguagem (relacionados com disfunções do sistema nervoso central), excluindo-se do seu alcance as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras ou mentais e/ou de perturbações emocionais e fatores culturais e económicos.

Correia (2008) demonstra uma alternativa, ou seja, uma proposta, que confirma as duas definições referidas anteriormente:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2008, p. 46).

O termo, ou expressão “dificuldades de aprendizagem”, portanto, reúne em si, todos os problemas, dificuldades de aprendizagem, quer sejam inerentes, intrínsecos ao indivíduo ou relacionados a produtos externos, por exemplo, uma metodologia de ensino desabilitada. Contudo, podemos repensar, descrever e discutir apenas aquelas que por possuírem definições exclusivas, causas próprias e características próprias, são habitualmente consideradas “dificuldades de aprendizagem específicas”, ou seja, a Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Nas denominações de Kirk e Chalfant (1984, cit. por Cruz, 1999) e de Rebelo (1993) estão presentes as teorias das dificuldades de aprendizagem específicas que englobam a dislexia que etimologicamente, que parte ou deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras).

“É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice no componente fonológico da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.” (Associação Internacional de Dislexia, 2003, cit. por Teles, 2009).

Fonseca (1999, cit. por Moura, 2011) ainda acrescenta que se trata de um desvio longo, contínuo e duradouro que surge em algumas crianças inteligentes ou até mesmo escolarizadas, sem qualquer problema sensorial e ou psíquico já existente.

Na origem neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a utilização instrumental da leitura e principalmente o procedimento de aprendizagem, resultando assim em problemas de consciência fonológica, independentemente da variação do resultado de inteligência dos indivíduos.

É verídico o fato de que a dislexia não está relacionada a um baixo nível de inteligência, intelectual; mas diferente, um aluno com dislexia pode demonstrar até mesmo padrões acima da média, mesmo para a sua faixa etária, e também em outras áreas que não é a leitura. No entanto, não existe um acordo de identificação para definir uma causa própria para a dislexia.

Na área da genética, há quem defenda a ideia de que se trata de um problema passado por gerações, ou seja, hereditário. Essa conclusão se baseia em estudos que revelaram que os disléxicos apresentam ao menos um familiar com dificuldades na aprendizagem tanto da leitura quanto na escrita.

Existem autores que alegam, ainda, que a dislexia é mais comum e evidente nos indivíduos do gênero masculino; no entanto, Shaywitz (2003, cit. por Cruz, 2009) sugere que isto está relacionado à maneira como os indivíduos são identificados: em relação às mulheres, pelo seu comportamento mais calmo e sossegado, passam despercebidas e assim, geralmente, não são tão facilmente identificadas com esses desvios.

O processo de desenvolvimento da psicolinguística é centrado na “evidência de que as pessoas que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior àqueles com desenvolvimento normal” (Citoler, 1996, cit. por Cruz, 2009, p. 160). No entanto, há estudos que apontam conclusões, segundo as quais os alunos que revelam altos índices de eficiência na linguagem oral precocemente, apresentam maior probabilidade de se tornarem bons leitores; outra evidência se refere ao fato de que quando se compara maus leitores com leitores normais, verificou-se que os maus leitores apresentam piores desempenhos em tarefas que exijam a produção, percepção, compreensão e segmentação da linguagem, e memória linguística. No entanto, foi também demonstrado que “o treino de habilidades de análise da linguagem tem um efeito positivo no rendimento do leitor” (Citoler, 1996, cit. por Cruz, 2009, p. 160).

A disgrafia também é uma das dificuldades específicas de aprendizagem na Língua Portuguesa, originou-se dos conceitos dis (desvio) + grafia (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127); refere-se a “codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras” (Cruz, 2009, p. 180).

A criança que apresenta a disgrafia tem uma escrita distinta em relação à norma/padrão, isto é, uma “caligrafia deficiente, com letras distorcidas, diferentes, mal elaboradas e mal proporcionadas” (Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específica, 2011); a chamada letra ilegível.

É evidente que um aluno em um processo de aprendizagem da escrita apresenta, de forma natural, dificuldades no traçado das letras. Portanto, durante esse processo, o professor deve prevenir e demonstrar uma atenção especial, fornecendo as devidas orientações para que os alunos realizem a escrita de forma correta, evitando, deste modo, na ausência de outros problemas associados, a permanência de traçados incorretos que, conseqüentemente, poderão evoluir para um quadro de disgrafia.

Torres & Fernández (2001) enumeram as causas da disgrafia em três tipos: pedagógicas, maturativas e carateriais. As primeiras causas, pedagógicas – estão vinculadas a um grau de instrução inflexível e rígido, com finalidade na mudança indevida da letra de imprensa para letra manuscrita ou enfatizando excessivamente a qualidade ou rapidez da escrita. As maturativas estão associadas a perturbações de lateralidade e de eficiência psicomotora (motricidade, equilíbrio). Estes alunos são desajeitados do ponto de vista motor, eles apresentam uma escrita irregular ao nível da pressão, velocidade e traçado, também como perturbações de organização, estruturação e orientação espacial e interiorização. As últimas causas são as carateriais que por sua vez estão relacionadas pelas características de personalidade, que podem, por fim, determinar o aspecto do grafismo (estável ou instável, lento ou rápido), e também a fatores psicoafetivos, pois o sujeito reflete na escrita o seu estado e suas tensões emocionais.

Outros autores sugeriram algumas objeções comuns aos alunos que apresentam disgrafia. Contudo, é importante ressaltar que a apresentação de apenas um ou dois dos comportamentos citados não são suficientes para confirmar esta problemática.

Kirk ainda cita a disortografia que se originou a partir dos conceitos dis (desvio) + orto (correto) + grafia (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que afeta a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76), assim uma criança disortográfica não é, necessariamente, disgráfica.

A disortografia se caracteriza, de acordo com Pereira, como:

“Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.” (Pereira, 2009, p. 9).

Citoler (1996, cit. por Cruz, 2009) relata alguns dos principais fatores que justificam as dificuldades disortográficas, por exemplo, os problemas nos procedimentos da escrita, que conseqüentemente pioram a produção de textos. Outro fator são as estratégias de ensino ineficazes que não orientam os alunos de forma adequada em relação às regras da composição da escrita. Por fim, Citoler cita o desconhecimento ou até mesmo as dificuldades em lembrar os processos da escrita, isso está relacionado à falta ou incapacidades metacognitivas.

Segundo Torres & Fernández (2001), as causas da disortografia estão associadas a aspectos perceptivos, linguísticos, intelectuais, afetivo-emocionais e também pedagógicos.

De maneira realista, as causas da disortografia são associadas a deficiências na percepção, na memória visual e auditiva, o que tem por resultado a correta orientação das letras e na discriminação de grafemas com traços semelhantes.

As causas de tipo intelectual são definidas a partir de um déficit ou imaturidade intelectual; relacionado a um baixo nível de inteligência geral, capaz de gerar também uma escrita incorreta. O aluno com este desvio não domina as percepções ou operações de caráter lógico-intelectual de maneira precisa e necessária ao conhecimento e distinção dos diversos elementos sonoros.

Os problemas apresentados na linguagem tanto pela pronúncia quanto pela articulação formam uma deficiência no conhecimento e na utilização do vocabulário pelo código restrito e são relacionados às causas do tipo linguístico.

As características, principalmente de tipo afetivo-emocional, relacionam-se a níveis baixos de atenção e de motivação, que resultam nos erros ortográficos feitos pelos alunos mesmo quando conhecem a ortografia das palavras.

Por fim, as causas de tipo pedagógico também originam erros através dos métodos de ensino inadequados, seja pela limitação do professor à utilização de maneira frequente do ditado, ou pela falta de ajuste às necessidades individuais dos alunos não respeitando seus ritmos de aprendizagem.

#### **4. ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nas salas de aulas, existem alunos cujas dificuldades de aprendizagem específicas em língua portuguesa são identificadas facilmente. Para estes alunos, devem-se encontrar estratégias, maneiras que os façam superar essas dificuldades, tarefa que nem sempre foi fácil ou alcançada. Cada aluno tem um ritmo e uma necessidade de aprendizagem diferente, a qual o professor tem de atender e corresponder. Esse tem de trabalhar na sala de aula “utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos” (Perraudeau, 2006, 11).

O professor tem que desenvolver planos e estratégias, visando ao sucesso de todos os seus alunos. Para que isso aconteça, segundo Margaret Altet (1997), o professor tem de fundamentar a sua prática com base em “teorias de aprendizagem” nomeadamente o construtivismo e a pedagogia da interação. Com uma aprendizagem construtivista pretende-se que os alunos sejam os atores da sua aprendizagem (Citado por Perraudeau, 2006, 25).

Nesse contexto, observa-se que o professor deve exercer mais do que um papel essencialmente técnico; uma vez que ele “organiza situações de aprendizagem, analisa a ação dos alunos. Assim, aprender a observá-los é uma capacidade que todos devem adquirir para que possam intervir em função das necessidades que evidenciam para fazer com que os alunos adquiram os meios de conhecimento e de ação” (Postic, 1995, 22). A observação aqui exposta tem um papel fundamental porque incentiva o professor a visualizar as dificuldades de cada aluno e assim passa a organizá-las em um conjunto de estratégias.

Diante do insucesso ou do fracasso escolar, que pode ter origem através de fatores individuais ou familiares, um plano de resolução deve ser traçado com propostas de trabalho que promovam a interação dos alunos. Para além do trabalho que os professores realizam na sala de aula devem manter contato com os pais para trabalharem para um objetivo comum (Gomes, Mir & Serrats, 1990, 53).

De forma hierárquica das dificuldades de linguagem, “é importante que haja, todos os dias, um espaço para conversar nem que seja de quinze minutos, e que cada aluno saiba que esse é o momento no qual todos podem partilhar aquilo que querem dizer ou perguntar; dê-lhe espaço e tempo para a resposta, promovendo uma linguagem mais espontânea, deixando que a criança o procure que queira iniciar a conversa, e não insista quando não quer falar; tente falar mais tempo sobre um tema, dê preferência sobre o que a criança gosta, levando-a a manter um tópico, para que não vá se dispersando” (Rombert, 2013, 77-78). É necessário que haja momentos em que a criança possa se expressar acerca de uma temática que lhe seja familiar, pois assim será mais fácil a comunicação por meio de uma temática mais acessível a ela.

Em relação à criança com dislexia, Hennigh (2003, p. 69), o autor propõe que haja recursos definidos aos pares ou até mesmo a tutoria entre alunos de diferentes faixas etárias. Portanto, a criança disléxica recebe “a assistência de que precisa quando o professor não está disponível para um ensino individualizado” e “as crianças apreciam o processo de aprendizagem, quando interagem com outros alunos da sala de aula ou de outras salas de aula”. Este procedimento modificará as ações assim podendo ser uma forma de promover um bom relacionamento de interação da criança com os colegas, por exemplo, e/ou de auxiliar o professor, quando tem uma turma com um grande número de alunos e, obviamente, lhe é difícil “chegar a todos”.

Outro fator associado na intervenção com estas crianças é o recurso da terapia multissensorial, isto é, aprender pelo uso de todos os sentidos (Torres & Fernández, 2001). Os métodos multissensoriais são métodos que organizam, agrupam e

combinam a visão, a audição e o tato para favorecer e ajudar a criança a ler e a soletrar corretamente as palavras. Desta forma, a criança pode observar o grafema escrito, depois “escreve-o” no ar com o dedo, escutando e articulando a sua pronúncia. “A realização destas atividades favorece por isso a criação de imagens visuais, auditivas, cinestésicas, táteis e articulatórias que, de modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura a escrita” (p. 56).

Estes autores ainda sugerem o treino psicomotor (esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal), perceptivo-motor (capacidades visomotoras e coordenação manual) e também psicolinguístico (descodificação auditiva, visual, expressão verbal, entre outros).

Por último, é importante destacar a necessidade de articulação entre todas as pessoas que intervêm junto ao aluno. Rief e Heimburge (2000, p. 127) enfatizam que “os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis”.

É de suma importância que os pais, professores, educadores estejam em constante ligação, comunicação; dessa maneira se garantirá a vigência, o rigor e qualidade do trabalho efetuado e se evita, por exemplo, que os alunos estejam repetidamente trabalhando as mesmas letras, fazendo os mesmos exercícios. “É necessário o uso de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer!” e “para aprender bem, é necessário estar envolvido” (Silva 2004, p. 44 e p. 56).

Referindo-se a disgrafia, Camargo (2008) afirma que a reeducação do grafismo está designada a três fundamentais fatores, como: desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento do grafismo em si e especificidade do grafismo da criança. Para o desenvolvimento psicomotor, é necessário treinar os aspectos relacionados com a postura, dissociação de movimentos, controle corporal, representação mental do gesto necessário para o traço, percepção espaço-temporal, coordenação visomotora e lateralização. Quanto aos pontos relacionados com o grafismo, o educador precisa se preocupar com o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas com a escrita, distinguindo atividades pictográficas (pintura, desenho, modelagem) e escriptográficas (utilização do lápis e papel – melhorar os movimentos e posição gráfica). Precisar, também, corrigir desvios específicos do grafismo, como a forma/tamanho/inclinação das letras, o aspecto do texto, a inclinação da folha e a manutenção das margens/linhas.

Torres & Fernández (2001) concluem, ainda, que há necessidade de se contemplarem as técnicas de relaxamento global e segmentar, que de maneira direta ajuda o aluno a reduzir os índices de ansiedade, frustração e também baixa autoestima. Pois, de modo geral, percebe-se que essas crianças são tímidas, sossegadas (mas inquietas internamente), com motivações e interesses reduzidos pela sua participação na escola e com baixos níveis de autoestima e autoconceito.

Torres & Fernández (2001) afirmam que para a disortografia existem duas grandes e importantes áreas na reeducação dessa dificuldade: a intervenção sobre os fatores associados ao fracasso ortográfico é uma delas. A esse respeito, são importantes os fatores relacionados com a percepção, discriminação e memória auditiva (exercícios de discriminação de ruídos, reconhecimento e memorização de ritmos, tons e melodias) ou visual (exercícios de reconhecimento de formas gráficas, identificação de erros, percepção figura-fundo); as características de organização e

estruturação espacial (exercícios de distinção de noções espaciais básicas, como direita/esquerda, cima/baixo, frente/atrás); a percepção linguístico-auditiva (exercícios de consciencialização do fonema isolado, sílaba, soletração, formação de famílias de palavras, análise de frases); e também exercícios que enriqueçam o léxico e o vocabulário da criança. E a segunda área de reeducação refere-se à intervenção específica sobre os erros ortográficos, na qual é preciso atentar-se particularmente nos desvios de ortografia natural (exercícios de substituição de um fonema por outro, letras semelhantes, omissões/adições, inversões/rotações, uniões/separações); de ortografia visual (exercícios de fonemas com dupla grafia, diferenciação de sílabas, reforço da aprendizagem); e de omissão/adição do “h” e das regras de ortografia (letras maiúsculas/minúsculas, “m” antes de “b”/“p”, “r”/“rr”).

Por fim, é preciso, também, que se possam diferenciar os erros de ortografia das falhas na compreensão e, conseqüentemente, da possibilidade de elaboração de respostas. No instante da avaliação, é importante e necessário dar à criança mais tempo para que possa responder às questões e/ou certificar-se de que os enunciados/questões foram compreendidos; privilegiando a expressão oral que também poderá ser uma boa estratégia.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados foram originados a partir de uma entrevista com 2 professoras de língua portuguesa e 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II no Centro de Ensino Fundamental 14 de Taguatinga-DF, a entrevista foi realizada através de um questionário com 5 perguntas para as professoras e uma produção textual para os alunos a fim de analisar as dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa.

Pergunta 1. No seu cotidiano como professor, quais são as dificuldades de aprendizagem que seus alunos apresentam?

Professoras	Respostas
1	Dificuldade na leitura, na escrita e falta de atenção.
2	Mais na leitura e no processo de escrita.

Conforme o quadro acima, as duas professoras citaram a dificuldade de leitura e escrita no processo de aprendizagem dos alunos. A leitura é uma habilidade que faz parte do nosso cotidiano, no entanto por mais comum que pareça, não é tão fácil, principalmente para aqueles que possuem algum desvio. Uma má leitura, conseqüentemente ocasiona uma escrita ruim, como por exemplo, na criação. É necessário o hábito da leitura para que haja um bom processo na criação. Segundo Citoler (1996), os maus leitores apresentam piores desempenhos em tarefas que exijam a produção, portanto o treino de habilidades de análise da linguagem tem um efeito positivo no rendimento do autor.

Pergunta 2. As dificuldades mais apresentadas, segundo estudos, por alunos são dislexia, disgrafia e disortografia. No seu cotidiano, como você as identifica, quais as mais frequentes?

Professoras	Respostas
1	Basicamente todas são bastante evidentes em alguns alunos, principalmente a dislexia, mas há vários casos das demais dificuldades também.
2	Os meus alunos sofrem dessas dificuldades, mas o que mais os dificultam na aprendizagem é a dislexia que por ai vai desenvolvendo talvez as outras dificuldades.

Nas salas de aulas, existem alunos cujas dificuldades de aprendizagem específicas em língua portuguesa são identificadas facilmente.

A ocorrência de algumas dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa está relacionada ao nível da leitura. O processo da leitura implica no conhecimento inicial das palavras, assim uma leitura ineficiente origina na escrita problemas de codificação, que gera erros ortográficos, ou erros de recuperação e produção de letras, sílabas ou palavras (Lopes, 2010). Portanto, os problemas de fluência na leitura se relacionam a partir do *déficit* de palavras lidas que afetam a prosódia e a compreensão (Lopes, 2010). A fluência na escrita se dá quando as representações são corretas.

Pergunta 3. Quais as ações pedagógicas que você propõe para solucionar ou até mesmo diminuir essas dificuldades?

Professoras	Respostas
1	Os coloco para praticar a leitura, escreverem sempre o que puderem isso ainda desenvolve o processo da criação e também da grafia.
2	O hábito da leitura é muito importante para desenvolvimento da aprendizagem, principalmente na Língua Portuguesa. Essa é uma das práticas que deve ajudar no crescimento do aluno e também na solução das dificuldades.

Cada aluno tem sua particularidade e sua necessidade de aprendizagem, cabe ao professor atentar-se e auxiliar os alunos com diferentes dificuldades. Esse docente tem de trabalhar na sala de aula “utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos” (Perradeau, 2006, 11).

O professor tem que desenvolver planos e estratégias, com visão no sucesso de todos os seus alunos. Para que isso aconteça, segundo Margaret Altet (1997), o professor tem de fundamentar a sua prática com base em “teorias de aprendizagem” nomeadamente o construtivismo e a pedagogia da interação. Com uma aprendizagem construtivista pretende-se que os alunos sejam os atores da sua aprendizagem (Citado por Perradeau, 2006, 25).

Pergunta 4. A escola em que trabalha usa ou tem recursos que ajudam para solução dessas dificuldades?

Professoras	Respostas
1	Sim, sempre que podemos nós promovemos feiras literárias, temos o projeto “mulheres inspiradoras” que ajuda tanto no processo de leitura quanto no de escrita. Temos também os psicólogos que estão para orientar os alunos que possuem essas dificuldades.

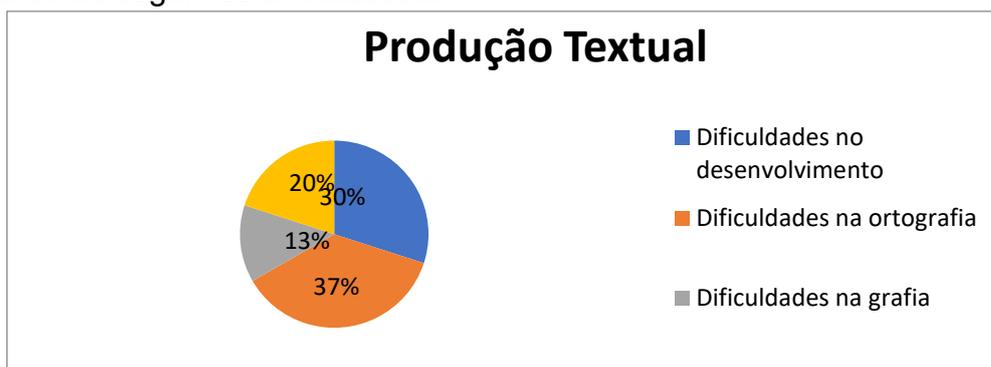
2	Sim, a escola tem o SOE que conta com alguns profissionais psicólogos para ajudar e também elabora vários projetos que incentivam a leitura e a escrita.
---	--

É necessário que as escolas disponham de um conjunto de recursos (professores especializados, outros técnicos e espaços físicos) que permitam um sistema de apoio adequado aos alunos.

Além de todos esses recursos, a motivação é um dos principais fatores do sucesso escolar. É necessário que a escola como um todo influencie de maneira direta os alunos a lerem; dessa forma, a escola deve se organizar em relação às questões de aprendizagem e deve observar o processo de aprendizado do aluno; isso é importante para com que ele adquira mais conhecimento.

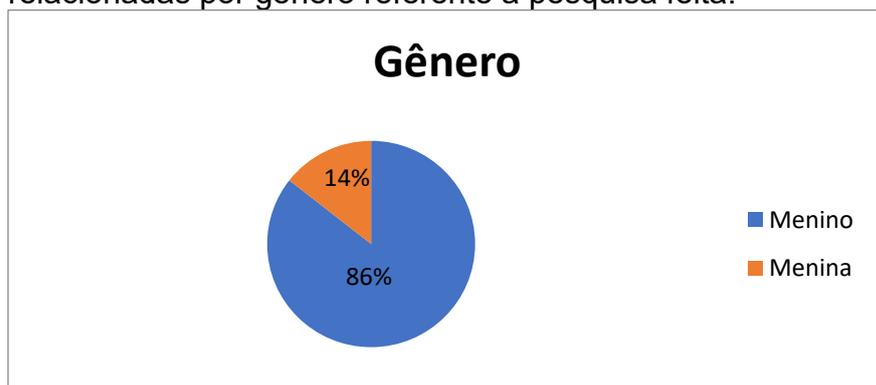
Foi realizada também com os alunos do 6º ano do ensino fundamental do CEF 14, uma atividade de produção textual, a fim de analisar alguns traços e poder identificar as dificuldades citadas ao longo do trabalho. Essa atividade foi feita com 30 alunos.

O tema da produção solicitada foi a seguinte: Trabalho infantil. Os alunos tinham que escrever no mínimo 15 linhas e no máximo 30. Foram analisadas entre os alunos as seguintes dificuldades:



Percebe-se que uma criança num processo de aprendizagem da escrita apresenta, de maneira natural, dificuldades no traçado das letras e no desenvolvimento das palavras. Assim, durante esse processo, o professor precisa revelar atenção especial e fornecer as necessárias orientações para que os alunos de maneira adequada realizem a escrita, evitando, deste modo, na ausência de outras problemáticas associadas, a permanência de traçados incorretos que, conseqüentemente, poderão evoluir para um quadro evoluído de disgrafia.

De acordo com o segundo gráfico abaixo, vemos a questão das dificuldades relacionadas por gênero referente a pesquisa feita:



As dificuldades foram apresentadas mais em meninos e existem autores que confirmam que os desvios de aprendizagem são mais comuns e evidentes em indivíduos do gênero masculino; contudo, Shaywitz (2003, cit. por Cruz, 2009) sugere que essas conclusões estão relacionadas com a forma como os indivíduos são identificados: conseqüentemente as mulheres, pelo seu comportamento mais calmo e sossegado, passam mais despercebidas e, geralmente, a dificuldade não é tão facilmente identificada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 70, o sistema educativo passou a ser heterogêneo por incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais nos estabelecimentos de ensino regular. Por isso, ficou definido a necessidade de as escolas disporem de um conjunto de recursos (espaços físicos, professores especializados e outros técnicos) que permita um sistema de apoio adequado a esses alunos.

Atualmente, esse continua a ser o grande desafio que se coloca às escolas: encontrar, para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que disponíveis.

Partindo do princípio de que os docentes de todas as disciplinas de ensino regular e também do ensino especial, os psicólogos, os psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estes alunos, estejam totalmente preparados para realizarem uma intervenção adequada às necessidades dos alunos. É papel dos pais também, em articulação com os esses profissionais, reconhecer a importância do desenvolvimento dos educandos, embora a criança fique grande parte do dia na escola, precisa de compreensão e auxílio, buscando em casa, esse auxílio para as suas dificuldades.

É importante ressaltar que esses alunos precisam de maneira direta ou indireta, de um apoio reforçado em momentos cruciais para seu percurso escolar, tornando indispensável a reunião de ferramentas, que possibilitem seu acompanhamento para que identifiquem essas etapas e respondam de maneira eficaz às atividades propostas por meio das estratégias de ensino., o que poderá fazer toda a diferença no futuro desses alunos. É preciso compreender, enfim, que apesar de todos os papéis ou funções diferentes, devem todos os relacionados partilharem um mesmo objetivo: o de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e assim, dos resultados por ele alcançados.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD. **Dislexia**. Acessado no dia 06 de maio de 202 em: <http://www.dislexia.org.br>, 2013.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS. **Disgrafia**. Acedido a 28 de abril de 2021 em <http://www.appdae.net/disgrafia.html>, 2011.

CAMARGO, M. J. G. **Disgrafia Motriz**. Acedido a 9 de abril de 2021 em [http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93:disgrafia-motriz&catid=59:transtornodeaprendizagemescolar&Itemid=147](http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93:disgrafia-motriz&catid=59:transtornodeaprendizagemescolar&Itemid=147), 2008.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura e matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa**. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos. Coleção Educação Especial**. Porto: Porto Editora, 1999.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. 2009.

FONSECA, V. D. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GÓMEZ, MIR, SERRATS. **Como criar uma boa relação pedagógica**. 2. Ed. Asa, 1990.

HENNIGH, K. A. **Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

KIRK e CHALFANT. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1984.

LOPES, J. **Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem**. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2010.

MOURA, O. **Portal da Dislexia**. Acedido a 19 de maio de 2019 em <http://www.dislexia-pt.com>, 2011.

PERRAUDEAU, M. **As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica. Tradução de Estela dos Santos Abreu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

REBELO, J. A. da S. **Dificuldades da Leitura e da Escrita: em alunos do ensino básico. Coleção: Horizontes da Didáctica**. Portugal: Edições ASA, 1993.

RIEF, S. & HEIMBURGE, J. **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para**

**ensinar alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas (vol. I).** Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2000.

ROMBERT, J. **O gato comeu-te a língua?** A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013.

SILVA, F. T. G. T. **Lado a Lado – Experiências com a Dislexia.** Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, 2004.

SHAYWITS, S. **Overcoming dyslexia: A new and complete Science-based program for Reading problems at any level.** New York: Knopf, 2003.

TELES, P. **Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário.** Lisboa: Distema, 2009.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia.** Amadora: McGrawHill, 2001.