

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me fazer crer que tudo é possível.

À minha família pela paciência, incentivo, dedicação, compreensão pela minha ausência durante o período de férias.

Aos familiares, pelo apoio recebido.

Aos meus pais, que um dia sonharam em me ver formada e ainda os tenho em meu convívio.

Aos colegas de trabalho, especialmente à professora Marilete e aos colegas de curso pelo incentivo, ajuda, pela amizade compartilhada e pelo conhecimento adquirido.

Às coordenadoras do curso e da turma, Sônia e Cecília, pela paciência, competência e companheirismo.

À minha orientadora professora Laura Ceretta Moreira, que sempre esteve sanando dúvidas, pela capacidade de repassar seus conhecimentos, pela paciência ao receber-me para orientação.

Enfim, a todos que de um modo ou de outro fizeram parte da minha história, nesta trajetória.

RESUMO

Através de um estudo de caso, pretende-se compreender as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita encontradas nas crianças da primeira série, como e quando isso interfere no aprendizado, tornando-se para as professoras em sintomas ou indícios de algum problema de aprendizagem. Analisando a fala das professoras, os informes de repetência, a fala das mães e o que se observou em sala de aula, inferimos a concepção de alfabetização das professoras, descrevemos como identificam as dificuldades das crianças, na prática escolar, e como isto favorece o surgimento dos distúrbios de aprendizagem no processo da aquisição da leitura e da escrita. A pesquisa foi realizada em uma primeira série de uma escola do campo, situada no campo, na cidade de Dois Vizinhos, no Paraná.

Palavras chaves: Educação, Educação do Campo e Dificuldades de Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 CONSIDERAÇÕES GERAIS EDUCAÇÃO DO CAMPO	7
2.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	9
3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LEITURA, ESCRITA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	17
3.1. A APRENDIZAGEM E AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO.....	17
3.2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA LEITURA E A ESCRITA.....	19
3.2.1. Tópicos Gerais sobre o Processo da Escrita	19
3.2.2 Tópicos Gerais sobre o Processo de Leitura.....	20
3.2.3 Dificuldades na Aquisição da Leitura.....	25
3.2.4 Principais Dificuldades na Escrita.....	28
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: O ESTUDO DE CASO.....	31
4.1 O LOCAL DA PESQUISA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.....	31
4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
4.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	34
4.4 O ESTUDO DE CASO - ANÁLISE DA REALIDADE ENCONTRADA.....	35
4.41 Dados sobre a situação pregressa das crianças estudadas	35
4.4.2 Percepção da família com relação às dificuldades de aprendizagem das crianças.....	35
4.4.3 Parecer da família com relação à socialização das crianças.....	35
4.4.4 A VISÃO DOS PROFESSORES.....	36
4.4.5 Caracterização dos professores (perfil)	36
4.4.6 Atuação Docente.....	37
4.4.7 Aspectos Educacionais e Familiares.....	37
4.4.8 Informações Pedagógicas.....	38
4.4.9 Observações do Pesquisador.....	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS.....	44

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, são manifestadas precocemente na escola e podem ser considerados problemas educacionais enfrentados por um número considerável de crianças. Sabe-se que, de forma inadequada, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem foram encaminhados para o ensino especial; isto fez com que esses alunos se tornassem parte do histórico de fracasso escolar brasileiro, pois foram vistos como deficientes circunstanciais e, infelizmente, rotulados como deficientes mentais.

As escolas brasileiras, sobretudo as escolas que se encontram no campo, enfrentam inúmeras mazelas com relação ao ensino e aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, trazer a tona esta problemática é um dos caminhos para trazer a baila questões relacionadas ao processo de inclusão e exclusão escolar.

Tendo em vista esta realidade, a presente monografia dedica-se ao estudo de duas crianças que freqüentam uma escola municipal de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do município de Dois Vizinhos (PR), que possuem dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

Desta feita, o objetivo central deste estudo foi o de identificar as principais dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos em estudo, bem como, trazer a tona fundamentação teórica sobre essa temática e, por fim, reflexões sobre a temática das DA na escola.

O estudo de caso constitui-se como uma pesquisa qualitativa, isto é, busca compreender a realidade através da interpretação de dados coletados, tendo como sujeitos dois alunos da escola em estudo.

Os procedimentos de análise dos dados buscaram embasamento de autores como Ferreiro (1986), Ferreiro & Teberoski (1985), Petry & Quevedo (1994), e Bassedas et al (1996), entre outros.

As etapas desenvolvidas para este estudo foram as seguintes:

- Observação da realidade: teve como objetivo coletar os primeiros dados sobre o sujeito e sua(s) dificuldade(s) por meio dos relatórios escolares;

- Entrevista com as professoras: objetivando um maior conhecimento sobre as crianças, suas capacidades e dificuldades de aprendizagem;
- Entrevista com os pais: pretendeu obter mais informação sobre a situação familiar da criança, expor a situação dela na escola;
- Observação do aluno em sala de aula e no intervalo: serviu para ter uma visão de seu processo de socialização e de ensino e aprendizagem;
- Observação do aluno no intervalo: perceber as atitudes da criança.

Em linhas gerais, a presente monografia apresenta a seguinte estrutura organizativa. No segundo capítulo descreve as linhas gerais da educação básica e educação do campo de acordo com a LDB. Já no terceiro capítulo apresenta *O Processo de Ensino Aprendizagem e as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e Escrita*, de acordo com vários autores. O quarto capítulo, intitulado *Análise e Discussão de Dados: O Estudo de Caso*, apresenta e analisa dados coletados através das entrevistas e observações dos alunos pesquisados. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as conclusões a que se chegou diante do caso estudado.

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9394/96, art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Portanto, para a lei, a educação não é uma mera transmissão de conhecimentos e informações. Ela abrange toda a formação do ser humano. A pessoa é educada para o seu desenvolvimento, para sua cidadania.

Entendendo a educação desta maneira, a escola precisa ser um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos forneça a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais e culturais.

Para Freire (1999, p. 110), “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]”. O que significa dizer que, ao ser educado, um indivíduo tem condições de intervir na sociedade, podendo até transformá-la. Ele compreende a sua realidade e pode encontrar soluções para os problemas existentes.

Desta forma, a educação escolar deve criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para compreender a realidade e para participar de relações sociais, políticas e culturais, atividades fundamentais para o exercício da cidadania.

No entanto, a educação escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e no convívio social, por tratar-se de uma ação intencional, sistemática e planejada. A escola, com o objetivo de formar cidadãos, deve abranger conteúdos que estejam de acordo com as questões sociais, para que os alunos possam compreender seus direitos e deveres e para que se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

Construir conhecimentos, criar conexões, relações fatos, analisar argumentos, duvidar de algumas verdades, descobrir ou inventar outras são alguns movimentos fundamentais na educação. Podemos entender educação como o estado de espírito, a disposição interior de aprender, de descobrir, de relacionar, de construir. É um estado de permanente

Sendo assim, o processo educativo é movimento. Movimento que faz crescer e faz do educando, não um ser que recebe conhecimentos e, sim, o sujeito que constrói o seu conhecimento e desenvolve suas potencialidades.

A educação é uma prática social que tem por objetivo de contribuir direta e intencionalmente no processo de construção histórica das pessoas, e, nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Segundo Freire (1978. p. 30. p.), "humanização e desumanização, dentro da história são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão". O problema central do ser humano é, pois, sua construção humana, e essa é a finalidade social dos processos educativos formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva, temos uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola, mas transpõe seus muros, conforme posto no art. 1º da LDB:

"A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais". (LDB art.1º)

Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra-escolares são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação. Entretanto, precisarmos reconhecer que ao falar em educação vem logo em nossa mente a escola, mostrando a supremacia que a escola adquiriu, o que parece contraditório numa sociedade que não conseguiu universalizar seu acesso a todos e todas, nem tampouco assegurou uma permanência com sucesso e uma continuidade com qualidade às populações do campo e das periferias urbanas.

Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria escola, os fatores supostamente geradores da atual crise são hoje mais amplos e heterogêneos. A crescente visibilidade social do campo da educação não-formal (e, igualmente, do campo da educação informal) não é separável das representações e dos discursos em torno da chamada crise da educação escolar.

Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto atual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes econômicos, sociais e político-ideológicos muito diversificados e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias.

Os processos educativos que se realizam fora da instituição escolar têm ocupado espaço na reflexão educacional e sociológica do nosso país e de outros países da América Latina. Pesquisas, publicações, espaços de debates nos órgãos governamentais e não-governamentais e órgãos multilaterais, como a Unesco, vão implementando as distinções e as tipologias que começam a circular na literatura, buscando definir a educação não formal.

2.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), tem uma flexibilidade no que se refere ao tempo, espaço e aos conteúdos que são organizados e delimitados de acordo com os interesses e objetivos do grupo a que se destina; amplia a possibilidade de convivência com as diferenças do sujeito humano em todas as suas dimensões e modulações.

Para Gohn (1999), a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, um processo grupal, ainda que o resultado do que se aprenda seja absorvido também individualmente, desenvolvendo um processo educativo onde os assessores (as) e educadores (as) desenvolvem um papel de mediadores no entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, das experiências anteriores e as condições históricas culturais determinadas.

Ao destacarmos a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo e o papel estratégico desses movimentos, como expressão organizada da sociedade civil, reconhecemos os desafios que trazem para a construção de uma política pública da educação, pois, de alguma forma, “reeducam o pensamento educacional brasileiro e a teoria pedagógica” (Arroyo, 2003), levando a educação escolar a passar por transformações pedagógicas, organizacionais e culturais. A educação como contribuição à humanização do ser humano pautada no pressuposto de que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossas vidas, de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivemos, acreditando, como diz Freire (1978. p. 34), na capacidade ontológica do humano de ser mais, porque “ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”.

Para resgatar essa concepção, resgatamos a definição formulada por Souza (2000): “O eu (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (nós)”. A humanização implica, então, na construção de idéias, pensamento, artes (pensar); afetos, vontades, paixões (emocionar-se); bem como atividades, ações, práticas e experiências (fazer), no interior de determinadas relações sociais e naturais (meio natural e social). Assim, precisamos resgatar a concepção de educação no sentido amplo de processo de construção da humanização do ser humano e do planeta, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando uma humanidade mais plena e feliz.

Para Souza (2000), o processo de humanização requer uma ressocialização dos seres humanos, implicando em transformações de nossas formas de pensar, de fazer, de sentir. Essa ressocialização se dá por dois processos: a reconhecimento, que são as mudanças nas nossas formas de pensar, de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura, as instituições sociais; enfim, ressignificar o mundo possibilitando a desconstrução de idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão dos assuntos e problemas e a reinvenção, que são as mudanças nas emoções, nas formas de agir, no gosto de viver e conviver. Sendo assim, a aprendizagem acontece a partir do confronto entre as diferentes formas de pensar, emocionar-se e agir, no diálogo, na escuta, na comparação entre as idéias, saberes, valores, construindo novos saberes e sentires que busquem contribuir para a humanidade do ser humano.

Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que, no presente, colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos, nos remete a construir um futuro solidário; portanto, a luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo.

Assim, o ponto de partida da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Essa aprendizagem tem sido fundamental para a concepção de escola do campo.

Quando se coloca o problema da educação do campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação partem do princípio de que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. Porém, o grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo. Ou para serem explorados, espoliados e nada mais.

Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparam jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio, o que resta da educação no campo se afirma como uma espécie de desaprovação do conjunto de sentimento sócio-cultural que faz parte da comunidade camponesa. Não se mostra ou não se visualiza, nas escolas camponesas, as contradições presentes entre os que se afirmam donos das terras e os explorados nas relações capital trabalho. Impõe-se aos trabalhadores do campo uma visão de campo puramente capitalista: ou se produz e se reproduz a agricultura baseada no uso intensivo de fertilizantes químicos, de máquinas pesadas, agro-exportadora, com muita terra a disposição e mão-de-obra especializada e não especializada, ou então não há agricultura sustentável. Isso é o que a mídia mostra todos os dias.

Fazer a Reforma Agrária e organizar outro modo de vida no campo, com políticas públicas voltadas para os desafios postos pelas diferentes realidades culturais presentes nos diferentes sujeitos camponeses, são significados sociais e culturais que fogem a lógica do mercado neoliberal. Esse caminho não é moderno, nem produz patrão e empregado, não trabalha com máquinas pesadas, não compra muitas sementes, nem insumos, não favorece a concentração da terra, não cria graves impactos ambientais, não cria autonomia nas pessoas e nem ajuda desenvolver pesquisas nas pequenas propriedades, enfim, gera apenas grandes negócios para grandes empresários da terra. (Derli Casali, 2004)

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das Comunidades Eclesiais de Base. Foi exatamente no interior destas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas.

Fazem parte do patrimônio cultural as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras. O Brasil precisa se dar ao trabalho de reconhecer seu profundo descaso em relação ao saber popular camponês. Saberes profundos que se originaram de nossas três matrizes sócio-culturais: afro, indígena e europeu.

Estes saberes estão alicerçando continuamente o processo de construção do existir do povo brasileiro. Eles aparecem em festas populares, na agricultura, tratamentos de doenças com plantas medicinais, nos conhecimentos matemáticos e químicos que aparecem nas formas de plantios, nas observações das fases da lua, no ceifar e no guardar os produtos e nos tempos de cada plantio.

Não se pensou, infelizmente, uma política de educação, nem linhas pedagógicas que respeitem estes saberes e aproximem de outros saberes. Entendemos o processo educativo como um conjunto de ações pedagógicas, de organizações curriculares desde o ensino infantil ao ensino superior, envolvendo todos os responsáveis pela construção deste novo ser humano camponês. A luta pela terra requer de nós uma política pedagógica que ajude ao campesinato a garantir tudo o que foi acumulado em seus imaginários, nas frestas lendárias onde os saberes se afirmam como identidade e como legado histórico.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Art 5º Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo 04/12/2001)

Entre seus objetivos está a valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento. A formação de professores do campo é discutida e trabalhada pela coordenação de Educação do Campo, como principal estratégia.

A Educação no Campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Na evolução do sistema de ensino brasileiro, tem sido determinante o fator da localização da população no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização, podendo ser considerada muito alta a correlação positiva entre urbanização e oferta de ensino. Em contrapartida, em que pesem todas as transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pelas Constituição e Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades, com exceção, em certa medida, ao primeiro segmento do nível fundamental.

Na causa de tão evidente descompasso encontra-se a compreensão de que o meio rural, do princípio da nossa história até a metade do século XX, se caracterizava pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares, podendo prescindir da educação e mesmo da alfabetização.

A educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares com a intensificação do processo de industrialização e a transferência da mão-de-obra dos setores tradicionais para o moderno, o que ocorre a partir de 1930.

Surgem, nessa época, os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado. Dada a forma como se desenvolveu a agricultura no Brasil, com ausência da provisão de recursos públicos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda

escolar só se desenvolveu nas áreas em que mais avançaram as relações de produção capitalistas, de caráter espoliador dos povos do campo e do meio ambiente.

Finalmente, a partir dos anos 90, os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito. E o Ministério da Educação, a partir do atual Governo, finalmente abre-se à construção de uma política nacional de Educação do Campo, que vem sendo construída em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e, na sua estrutura, é criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo que está a coordenar um “movimento nacional” de construção dessas políticas de educação para o campo.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia aos interesses da metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759 -, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as Humanidades e as Letras.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi

claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Os artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988 - são inspirados, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

Art. 28. "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, e pode, por meio dela, colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais que se preocupam com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da Educação do Campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo. É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é

fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LEITURA, ESCRITA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

3.1. A APRENDIZAGEM E AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO

"A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece". (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, P. 20)

Todos nós estamos continuamente aprendendo e em toda parte, na escola e fora dela, de forma sistemática, organizada, mas aprendemos também de forma assistemática. O indivíduo não aprende apenas na escola, mas também através da família, dos amigos, de pessoas do seu convívio, dos meios de comunicação, das experiências do cotidiano, enfim, da sociedade como um todo.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário que o indivíduo se envolva com ela, estabelecendo relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Deve haver uma disposição interna para a aprendizagem, uma vontade de aprender. E, ao aprender, o sujeito estará aprendendo não só sobre o conteúdo em si, mas também sobre o modo como aprende.

[...] Aqui está o grande segredo da aprendizagem: o aprendiz não só aprende o ponto, mas aprende a aprender. A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar à sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber. Quanto mais cedo o aprendiz chegar a essa autonomia, melhor será para ele: aprenderá melhor, mais rapidamente, mais dados. [...]. (CAGLIRI, 1992, P. 56-57)

A aprendizagem é um processo construtivo na mente do indivíduo, processo este que envolve tentativas, levantamento de suposições, ações de pensamento e muitos usos da linguagem. O que um sujeito pode aprender em determinado momento de sua vivência depende das possibilidades do pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL. SECRETARIA de EDUCAÇÃO Fundamental. 1997 P.52)

Sendo assim, o indivíduo constrói seu conhecimento, partindo de conhecimentos que já possui e relacionando-os com novas informações.

Existem três concepções diferentes que explicam o desenvolvimento humano. Na concepção inatista as capacidades básicas do ser humano já estão prontas por ocasião do nascimento e praticamente não sofrem transformação ao longo da vida. “A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento”. (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, P. 27)

Desta forma, a personalidade do indivíduo, seus valores e hábitos, sua forma de pensar, suas reações emocionais e suas ações sociais já estariam prontas ao nascer. Para esta concepção, a aprendizagem só encontra sucesso em sujeitos que “nascem” inteligentes.

Já a concepção ambientalista atribui grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. A aprendizagem, nesta visão, é entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência. Os seres humanos são vistos como criaturas passivas frente ao ambiente, que podem ser manipuladas e controladas pela alteração das situações que se encontram.

Nesta concepção, o papel do ambiente é muito importante do que a genética. Os estímulos presentes numa dada situação levam ao aparecimento de um determinado comportamento. A aprendizagem é, portanto, o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado das experiências. De acordo a concepção ambientalista “aprendizagem é igual a condicionamento. Isso significa que, se queremos que uma pessoa aprenda um novo comportamento, devemos condicioná-la a essa aprendizagem”. (PILETTI, 1989, p. 50)

Para a concepção interacionista, o indivíduo constrói seu conhecimento por meio de sua interação com o meio, e, nesta interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente.

Os interacionistas destacam que o organismo e meio exercem ação recíproca. Um influencia o outro e essa interação acarreta mudanças sobre o indivíduo. É, pois, na interação da criança com o mundo físico e social que as características peculiares desse mundo vão sendo conhecidas. Para cada criança, a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, p. 36)

Desta forma, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia, também não é algo que indivíduo constrói independente de suas próprias capacidades pessoais. É uma construção histórica e social, na qual interferem fatores culturais e psicológicos.

“Quando aprende, o aluno constrói significados, e isso ocorrerá quando ele for capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrarias entre aquilo que aprende e o que já conhece”. (BASSEDAS et al, 1996, p. 17). Portanto, essa concepção apóia-se na idéia de interação entre o sujeito e o meio e vê a aprendizagem como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem adquirido passivamente em contato com o meio.

3.2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA LEITURA E A ESCRITA

3.2.1. Tópicos Gerais sobre o Processo da Escrita

Segundo Poppovic (1981, p. 29),

A fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional de linguagem. A fala, a leitura e a escrita resultam do harmônico desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem desde o início de sua organização.

O ser humano apresenta basicamente três sistemas verbais segundo Topczewski (2000. p. 17): auditivo (palavra falada), visual (palavra lida) e escrito. O primeiro que se adquire é o auditivo, porque é o mais fácil de aprender e também o que exige menos maturidade psiconeurológica. O mesmo não ocorre com a palavra lida e escrita.

Quando se fala das dificuldades de leitura e escrita, e especificamente do processo de alfabetização, é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que inicia, verificando se ela já adquiriu suficientemente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as habilidades e funções necessárias para aprender.

Segundo Poppovic & Golobi (1966, p. 05), “prontidão para alfabetização significa ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica, que é a leitura, e sua transposição gráfica, que é a escrita”.

O preparo para iniciar a leitura e a escrita (alfabetização) depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas, como percepção, esquema corporal, lateralidade, entre outros.

3.2.2 Tópicos Gerais sobre o Processo de Leitura

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo que cada pessoa tem. As atividades de leitura sempre têm uma finalidade. Na vida diária lê-se para alguma coisa, por algum motivo e assim determina-se o modo de ler. Há várias situações diferentes de leitura: jornal, receita culinária, dicionário, livro e tantas outras. Em cada situação, a maneira de ler é diferente e determinada pela finalidade da leitura. “Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não lêem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento”. (CAGLIARI, 1992, p.150)

A leitura ajuda a desenvolver potencialidades intelectuais e espirituais. Sendo, portanto, uma forma de aprendizagem. O indivíduo que lê cresce individual e socialmente, pois a leitura proporciona conhecimentos, informações, prazer, recreação, além de despertar o interesse pela literatura.

A leitura foi outrora considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje em dia, porém, a pesquisa nesse campo definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. (BAMBERGER, 1991, p. 10)

Sendo assim, a pessoa que está regularmente em contato com o mundo da leitura possui maiores condições de reflexão e expressão.

A leitura é uma atividade fundamental que a escola desenvolve na formação dos alunos. E, como é que acontece o processo do ensino-aprendizagem da leitura? “É lendo que a criança aprende a ler”. (BARBOSA, 1992, p. 118) Não se ensina à criança o que é ler, porque a leitura não é um saber, e sim uma prática. É preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender.

As crianças, ao chegarem à escola, têm suas hipóteses sobre a leitura. Cabe ao professor oferecer condições para que os alunos reflitam sobre a leitura e coloquem em jogo duas hipóteses.

As crianças precisam encontrar sentido na leitura, portanto os professores devem garantir que a leitura – e sua aprendizagem – faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura, os professores devem ajudá-las a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la. (SMITH, 1999, p. 127)

Sendo o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender diferentes tipos de textos, é preciso que experimentem e aprendam com eles na própria escola. Os alunos devem ter contato com materiais escritos de qualidade, pois o trabalho com a diversidade textual propicia a formação de leitores competentes.

Mesmo que a criança não saiba ler convencionalmente, ela possui idéias sobre a escrita e a leitura, e o professor deve criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de novos conhecimentos. Em seus estudos, Ferreira & Teberoski (1985) demonstram as hipóteses sobre leitura que as crianças têm antes de lerem convencionalmente. Em uma fase inicial encontram-se crianças para quem as letras não têm função de representar objetos. Imagens e textos podem compartilhar o mesmo espaço sem que isso indique que haja qualquer relação entre ambos. Letras são apenas letras. Em uma próxima fase, as crianças costumam pensar em qualquer coisa que esteja escrita perto de uma figura deve ser o nome da figura.

Pensar que a escrita representa os “nomes” não é ainda concebê-la como a expressão gráfica da linguagem, porém, é um passo importante nessa direção. A escrita se constitui como registro de nomes que servem como indicação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quantos objetos existam na imagem. Qualquer outra forma lingüística fica excluída, o efetivamente escrito são somente os nome. (FERREIRO & TEBEROSKI, 1985, P. 275)

Além disso, para as crianças desta fase, uma palavra precisa de, no mínimo, três letras para ser lida. Menos do que isso não se pode ler, são somente letras. E também as palavras precisam ter variedade de caracteres, elas não podem ser lidas se houver repetição de letras.

Segundo Ferreiro (1986, p. 47), “exigir três letras como no mínimo, além da variedade de caracteres são exigências puramente formais, sistematizações feitas pelas crianças ao operarem com base no próprio raciocínio”.

Em torno dos quatro e cinco anos, as crianças costumam pensar que em uma oração apenas os substantivos precisam estar escritos para que possa acontecer um ato de leitura. Mais tarde, elas percebem que os substantivos e o verbo devem estar representados em uma oração. E por fim, elas concluem que os artigos também devem estar escritos para acontecer a leitura. Estas três fases são descritas nos estudos de Ferreiro & Teberoski (1985), baseados em experiências com crianças que não sabiam ler convencionalmente. A criança ouvia a leitura apontada de um adulto.

A criança, ainda sem saber decifrar chega a situar todas as palavras escritas corretamente, guiando-se por uma dupla suposição: que inclusive os elementos da linguagem sem conteúdo pleno (as “palavras-nexo” ou os funtores) estão escritos, e que a ordem de escrita corresponde, termo a termo, à ordem de emissão. (FERREIRO & TEBEROSKI, 1985, p. 162)

E como a criança aprende a ler convencionalmente? Há certos fatos da aprendizagem da leitura que a criança só poderá descobrir através de suas próprias reflexões. Desde cedo está em contato com materiais escritos: placas, televisão, rótulos, revistas, jornais, livros e vê pessoas lendo ou escrevendo. A criança observa e constrói suas próprias hipóteses. “Pouco a pouco, através de pedidos de ‘ajuda’ de quem sabe ler, a criança chega a compreender as bases do nosso sistema alfabético”. (PETRY & QUEVEDO, 1994, p. 24)

Nesse sentido, não se ensina a criança a ler, ela aprende sozinha. O professor deve ajudá-la a ter esse tipo de comportamento. Essa ajuda baseia-se em

um ambiente rico e variado que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. “A sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura (e escrita) significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração”. (SMITH, 1999, p. 127)

A escola e, mais precisamente o professor, deve dar bastante importância ao ambiente da sala de aula, para que os alunos tenham motivação para aprender. A leitura necessita de um lugar de destaque na educação escolar, uma vez que a não-aprendizagem da leitura dificulta a aprendizagem de outros conteúdos escolares.

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. (...) (CAGLIARI, 1992, p.169)

O professor é o item básico no ambiente da sala de aula que promoverá a aprendizagem da leitura. É muito importante que o professor leia para as crianças e também leia com elas. E são fundamentais diversos tipos de material escrito: livros, revistas, cartazes, folhetos e outros. Esses materiais podem ajudar as crianças a aprender mais sobre leitura e oferecem oportunidade de encontrar sentido neles.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato, é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, Secretaria de Educação. Fundamental, 1997, P. 56)

Para ler é necessário que o indivíduo utilize os conhecimentos que já possui para descobrir o que ainda não sabe. Essa situação leva a criança a uma atividade reflexiva, favorecendo sua aprendizagem. As idéias dos alunos sobre a leitura evoluem de acordo com as oportunidades de contatos com materiais escritos diversos e a intervenção direta do professor durante as atividades é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos.

Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, situações essas que sirvam a objetivos específicos, nas quais seus alunos possam encontrar sentido, e que ajudem também as próprias crianças a encontrarem seus objetivos com a leitura. (BARBOSA, 1992, p. 138)

Para tornar os alunos bons leitores, desenvolvendo não só a capacidade de ler, mas também o gosto pela leitura, o professor terá de mobilizá-los internamente, ou seja, motivá-los. O professor precisa convencer seus alunos de que a leitura é algo interessante e desafiador. Em sua prática pedagógica o professor deve despertar e cultivar o desejo de ler nos alunos, utilizando textos interessantes e diversificados.

Para realizar todo esse trabalho com a leitura durante a alfabetização, é necessário que o professor esteja preparado, que tenha formação adequada para exercer o papel de alfabetizador.

[...] É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação. (FERREIRO, 1986, P. 102)

O professor deve, então, ter um profundo conhecimento sobre leitura e sobre seus alunos. Deve estar regularmente, estudando, pesquisando e se aprimorando. Deve ter, afinal, formação continuada. “O professor que não leva sério a sua formação que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...)” (FREIRE, 1999, p. 103)

O professor precisa compreender como acontece processo de aquisição de conhecimento e como acontece o desenvolvimento de uma criança para ter condições de encaminhar de forma produtiva e agradável o processo de aprendizagem, principalmente, da leitura.

3.2.3 Dificuldades na Aquisição da Leitura

Há crianças que demonstram, durante o processo de alfabetização, dificuldades de aprendizagem na leitura. Essas dificuldades apresentadas pelos educandos preocupam os professores, que tentam de diversas maneiras fazer com que seus alunos superem esse tipo de obstáculo à aprendizagem.

Crianças aparentemente saudáveis têm dificuldades na aquisição da leitura, mesmo tendo acesso a materiais escritos e convivendo com pessoas leitoras. Por que algumas crianças demoram mais do que outras para aprender a ler convencionalmente?

Todas as crianças têm dificuldades na aprendizagem da leitura, que é uma atividade complexa. Até certo ponto, o ritmo que elas superam essas dificuldades pode ser antecipado através de seu nível de inteligência. No entanto algumas crianças vencem essas dificuldades mais rapidamente e outras mais lentamente do que esperaríamos com base no seu nível de inteligência. (NUNES, BUARQUE & BRYANT, 1994, p. 11)

O fato de crianças que se mostram inteligentes serem lentas na aprendizagem da leitura aflige muito os professores alfabetizadores, que buscam diversas formas para alfabetizar seus alunos e se sentem impotentes quando suas ações parecem não surtir resultado.

É importante que o professor tenha consciência que, mesmo embasado numa teoria adequada, ele encontrará crianças que enfrentarão grandes dificuldades, evoluirão devagar e terão de estender o processo de alfabetização por mais de um ano. O professor precisa levar em conta ainda que a alfabetização envolva um esforço grande da criança e que, portanto, ela precisa de muito apoio. Não são apenas os aspectos cognitivos que estão em jogo, mas também os aspectos emocionais, que podem retardar ou bloquear o desenvolvimento. (SILVA, 1994, p. 72)

Em se tratando de aspectos emocionais, o indivíduo desenvolve então emoções negativas em relação a alguém que pode ser o professor, colegas ou um familiar. Essas emoções negativas atrapalham sua aprendizagem e conseqüentemente ele terá emoções negativas em relação a si mesmo.

A não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintonia está cumprindo uma função positiva. Por exemplo, a maioria das crianças conserva o carinho dos pais gratificando-os através de sua aprendizagem, mas há casos nos quais a única maneira de contar com tal carinho é precisamente não aprender. (PAIN, 1992, p. 28)

Essa atitude de não aprender em troca de carinho e atenção pode acontecer não somente em relação aos pais, mas também em relação ao professor e talvez até em relação a colegas. Agindo assim, a criança percebe que as pessoas de seu convívio dedicam mais tempo a ela e se sente querida.

Em um marco referencial piagetiano, a alfabetização é vista como a construção de um conhecimento, construção de um conceito do que é ler e escrever, que tem suporte não só na criatividade e no raciocínio lógico das crianças, mas também nas suas relações sócio-afetivas. (PETRY & QUEVEDO, 1994, p. 17)

Portanto, se o professor entender que o que está atrapalhando a aprendizagem do seu aluno são problemas emocionais, a sua prática pedagógica deve conter momentos de afetividade entre professor/aluno e aluno/aluno. O professor tem grande influência na sala de aula, positiva ou negativamente. E essa influência pode atingir as atitudes e até a aprendizagem dos alunos.

O professor, então, é o responsável por criar, na sala de aula, um clima psicológico que favoreça a aprendizagem. Um clima de muita afetividade e, conseqüentemente, de respeito e carinho entre os alunos e a relação professor-aluno. Para isso, o professor deve ser bastante compreensivo com seus educandos, analisando os motivos que o levam a ter certas atitudes.

Para que a interação professor-aluno possa levar à construção de conhecimentos, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental. Ele precisa estar atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita compreender que aspectos de sua personalidade – seus desejos, preocupações e valores – influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe. (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, p. 84)

Além do professor, a família da criança precisa contribuir com a escola no que diz respeito à afetividade, afinal, problemas familiares podem influenciar negativamente a aprendizagem de um indivíduo. “Os sentimentos que os pais têm em relação à criança, durante os anos anteriores à escola, são de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar”. (PILETTI, 1989, p. 275) No entanto, os problemas emocionais podem não ser a causa da dificuldade que uma criança tem na

leitura. A afetividade é muito importante, porém, não se pode dizer que todo aluno com dificuldade apresenta um problema emocional.

(...) Obviamente, a afetividade exerce um papel importante na vida da criança e dificilmente se encontra alguém que negue a possibilidade de obstrução advinda de descompassos afetivos no sistema cognitivo de qualquer sujeito cognoscente. Entretanto, ser ela a causa de todo e qualquer problema de aprendizagem parece colocar o afetivo como centro de todo processo de aquisição do conhecimento, capaz de permitir ou não o progresso cognitivo. (SISTO et al., 1996, p. 42)

Há outros fatores que prejudicam a aprendizagem da leitura. A criança pode considerar sem utilidade o ato de ler, ou, simplesmente, não achar interessante, ou, ainda, acreditar que ler é uma atitude difícil demais.

Há mesmo o caso de crianças "brilhantes" que não conseguem aprender a ler. Esta dificuldade não é forçosamente devida a uma disfunção orgânica: uma criança não aprenderá ler se ela não tem interesse ou não vê significado no ato de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acredita que esta seja uma aprendizagem muito difícil. (BARBOSA, 1992, p. 140)

O professor precisa encontrar as razões da dificuldade da criança e uma forma de intervir. O que importa é que a criança progrida na leitura e que encontre prazer e sentido no contato com a língua escrita.

Há muitas razões para que as crianças possam parecer estar progredindo pouco no início da aprendizagem da leitura. Elas podem não ter entendido ainda o que é leitura, podem não estar interessadas na leitura, podem estar apreensivas em relação ao professor ou aos outros adultos que querem que elas leiam, ou podem rejeitar a idéia da escola como um todo. (SMITH, 1999, p. 131)

Se uma criança está assim, ela se sente muito desmotivada para aprender ou muita ansiosa, prejudicando a aquisição da leitura. Essa atitude, conseqüentemente, leva a um avanço mais lento ou a uma paralisação. É necessário que o professor desperte nesta criança o desejo de ler, demonstrando no cotidiano escolar como a leitura é prazerosa e útil. Afinal, qualquer criança tem hipóteses sobre a leitura e a escrita desde muito cedo. É certo que já viu pessoas lendo ou escrevendo e já teve contato, mesmo mínimo, com material escrito.

Nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 6 anos, as crianças "sabem" muitas coisas sobre a escrita e resolveram sozinhas numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita. Talvez não estejam resolvidos todos os problemas, como a escola o espera, porém, o caminho se iniciou. (FERREIRO & TEBEROSKI, 1985, p. 291)

É importante que o professor investigue em que nível do conhecimento sobre leitura e escrita e o aluno se encontra, e a partir daí planeje atividades que envolvam a criança, de tal maneira que ela tenha interesse em ler e escrever. A leitura e a escrita precisam ter um significado.

É naturalmente necessário que o professor conheça os materiais e técnicas pedagógicas, assim como os programas de ensino. Mas para decidir como e quando utilizar cada um é fundamental que o professor além destes conteúdos conheça o próprio aluno. Enfim, para ajudar uma criança a aprender a ler é necessário estar sensibilizado pelas complexidades da infância e da leitura. (BARBOSA, 1992, p. 1390)

Se, mesmo assim, a leitura não for interessante para a criança, o professor deve mostrar-lhe outros tipos de leituras, até que a criança sinta interessante a ler. O professor pode informar-se sobre o que a criança gosta e assim oferecer a ela uma leitura atrativa e prazerosa.

3.2.4 Principais Dificuldades na Escrita

Basicamente, segundo Paula, (2004. p. 98e 99) são três os tipos de distúrbios na escrita: as disgrafias, as disortografias e os erros de informação e sintaxe.

A disgrafia é a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são ilegíveis.

A criança disgráfica não possui deficiência visual nem motor, e tampouco qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual.

A disgrafia possui vários níveis, desde a incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas.

Segundo José & Coelho, 1999, os principais erros das crianças disgráficas são: apresentação desordenada do texto; margens malfeitas ou inexistentes; espaço irregular entre palavras, linhas e entrelinhas; traçado de má qualidade; distorção da forma das letras "o" e "a"; substituição de curvas por ângulos; movimentos contrários aos da escrita convencional; separações inadequadas das letras; ligações defeituosas de letras na palavra; irregularidade no espaçamento das letras na palavra; direção da escrita oscilando para cima ou para baixo; dificuldade na escrita e no alinhamento dos números na página

A disortografia caracteriza-se pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Essas trocas são normais durante a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. A partir daí os professores devem avaliar as dificuldades ortográficas apresentadas por seus alunos, principalmente por aqueles que trocam letras ou sílabas de palavras já conhecidas e trabalhar em sala de aula.

Os principais tipos de erro que a criança com disortografia costuma apresentar são: confusão de letras; confusão de sílabas com tonicidade semelhante; confusão de palavras com configurações semelhantes; e, uso de palavras com um mesmo som para várias letras. Além dessas trocas podem surgir dificuldades em recordar a seqüência dos sons das palavras, que são elaboradas mentalmente.

Os erros de formulação e sintaxe são casos em que a criança consegue ler com fluência e apresenta uma linguagem oral perfeita, compreendendo e copiando palavras, mas não consegue escrever cartas, histórias e nem dar respostas a perguntas escritas em provas. Na forma escrita, comete erros que não apresenta na forma falada. Além disso, não consegue transmitir para a escrita conhecimentos adquiridos na linguagem oral.

A criança que apresenta desordem na formulação da escrita tem dificuldade em colocar seu pensamento em símbolos gráficos (letras), numa folha de papel. Apesar de sua linguagem oral ser superior e de ter boa compreensão do que lê, ela fica parada, sem condições de produzir um texto próprio.

Nos distúrbios de sintaxe, que podem aparecer independentemente dos de formulação, ocorrem erros como omissão de palavras, ordem errada das palavras, uso incorreto dos verbos e dos pronomes, terminações incorretas das palavras e falta de pontuação.

Os distúrbios de formulação e sintaxe escrita são muito frustrantes. A criança sente que é capaz de competir com os outros em atividades escolares até o momento em que é solicitada a transferir seu conhecimento oral para a escrita.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: O ESTUDO DE CASO

O LOCAL DA PESQUISA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

A pesquisa de campo, como já referenciado anteriormente, foi desenvolvida numa escola rural municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na comunidade de Alto Empossado, Município de Dois Vizinhos, no Estado do Paraná. A escola começou a funcionar no início dos anos 50 (cinquenta), para onde vieram de outras regiões as famílias: Meia Casa, Mileski, Rosa, Antunes e Moreno. Percebendo a necessidade de seus filhos aprenderem a ler e escrever, o Sr. Avelino Meia Casa, junto com os demais, construíram a primeira escola, em madeira lascada, no ano de 1954, sendo que até a própria cobertura era de tábuas lascadas. A primeira aula realizada oficialmente foi no dia 10 de maio de 1954, tendo o Sr. Avelino Meia Casa como sendo o primeiro professor, iniciando seu funcionamento com 45 alunos. Tanto o prédio quanto a parte humana era mantida com recursos da própria comunidade, até mesmo o salário do professor.

Em 1965, foi construída uma sede para a escola, também de madeira. Em 1979, foi construído um prédio de alvenaria, com duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e dois banheiros, com recursos provenientes de convênio entre a Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos e o Governo do Estado do Paraná. A escola foi oficializada pela Resolução nº. 2950/82 de 02/12/1982, autorizando o funcionamento para 1ª a 4ª série, e Resolução 400/99 de 26/01/1999, autorizando o funcionamento de Educação Infantil.

Em 1995, com a nuclearização, passaram a freqüentar a escola os alunos provenientes das comunidades de Linha Colônia Nova, Barra Verde, Linha São Lourenço. Em 1997, a comunidade de Linha Lambari. Em 1996, foi construído mais um prédio com duas salas de aula, dois banheiros e um pequeno saguão que, logo em seguida, por falta de espaço físico, foi fechado e transformado em sala de aula.

A escola trabalha com Tema Gerador, pelo qual os educandos, educadores e pais participam na elaboração dos eixos temáticos que são trabalhados com grande êxito. Os alunos que freqüentam a escola são filhos de pequenos agricultores, arrendatários, oriundos das comunidades vizinhas. Esses alunos, na maioria, se utilizam transporte escolar mantido pela Prefeitura Municipal para chegar até a

escola. No ano de 2007, a escola recebeu uma aluna incluída, vinda da APAE de Dois Vizinhos, Estado do Paraná.

A escola funciona no horário vespertino, as turmas são seriadas e a reprovação acontece quando o aluno não consegue atingir a média 6,0 ou quando o aluno possuir frequência inferior a 75%.

Quanto ao espaço físico, a escola possui seis salas de aula, uma biblioteca pequena, uma sala para direção, três banheiros, um masculino e um feminino e um para uso exclusivo dos funcionários, uma cozinha, um saguão grande com cobertura onde os alunos fazem lanche e uma quadra de esportes ainda não coberta.

Hoje a escola conta com cento e cinco alunos matriculados, uma diretora, nove professores, duas serventes para os serviços gerais e para fazerem a merenda escolar.

Os professores que atuam na escola são cinco concursados, todos com graduação e pós-graduação. Os outros quatro são estagiários e estão cursando Pedagogia. As duas serventes são concursadas.

Além do quadro de funcionários, a escola possui auxílio de coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação, uma psicóloga trabalha juntamente com uma psicopedagoga na sede do município, que visita a escola quando necessário para realizar avaliação e diagnóstico, em algum aluno caso este apresente alguma defasagem de aprendizagem.

4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

As crianças observadas são ambas do sexo masculino, uma com 8 oito anos de idade e a outra com 10 dez anos. Ao referir-me às crianças usarei pseudônimos: há de oito anos a chamarei de Leonardo, a de dez anos chamarei de Dante.

Dante é o caçula da casa, é o décimo primeiro filho do casal. Por ser o último filho, sempre recebeu tudo pronto, tendo dificuldades em executar atividades sozinho; começou a falar com 4 anos de idade, devido à família não incentivar, achando que o mesmo era mudo. Somente após ter começado a freqüentar a escola e encaminhado à fonoaudióloga é que começou a falar, mas com muita dificuldade de pronúncia.

A criança foi avaliada por um neurologista, uma pedagoga, uma psicóloga e encaminhada à sala de classe especial. Por ter que se levantar cedo para tomar o ônibus escolar e encaminhar-se até a cidade, a mãe pôs diversos obstáculos e acabou tirando o filho da escola que dava atendimento especial com profissionais formados na área.

Esse atendimento não existe nas escolas do campo. Dante voltou a freqüentar a classe normal, com todas suas dificuldades de aprendizagem e com educador sem formação para trabalhar as suas necessidades, e sem poder dar o atendimento individual de que ele necessita, como apoio para o desenvolvimento das atividades, pois não consegue realizar sozinho o que lhe é proposto no coletivo.

Quanto ao relacionamento inter-pessoal, Dante é um menino tímido, mas sempre está com os coleguinhas, faz amizades facilmente. O menino é bastante apegado aos pais, principalmente à mãe, que faz tudo o que ele quer, e muitas vezes acaba atrapalhando.

É oriundo de uma família de pouco poder aquisitivo, tendo uma pequena propriedade na comunidade, onde a criança vai à escola com mais uma irmã. Dante freqüenta a mesma escola há cinco anos; a Educação Infantil em 2003, e desde 2004 está na 1ª série do Ensino Fundamental. Apresenta pouco progresso na alfabetização e já está um menino crescido junto com os menores, ficando constrangido em determinadas situações.

A segunda criança é Leonardo, tem oito anos, freqüenta a mesma escola, a mesma sala de alfabetização; é o segundo ano consecutivo na mesma série e encontra-se com defasagem no aprendizado.

Leonardo é desatento nas aulas, presta atenção em tudo ao seu redor e tem dificuldade de concentração para realizar as atividades que lhe são propostas. Neste ano, teve progresso no seu aprendizado em relação ao ano anterior, mas mesmo assim seu desempenho não condiz com o aprendizado de uma criança de sua idade, percebendo-se defasagem de aprendizagem.

É o segundo filho do casal, tem dois irmãos, vive com os pais biológicos no campo, onde possuem um pequeno sítio. Para vir à escola utiliza-se do ônibus escolar que passa na frente da sua casa, vem com o irmão mais velho que também tem sérios problemas na aprendizagem; é o quinto ano que está freqüentando a escola e se encontra na 2ª série do Ensino Fundamental.

Leonardo gosta muito de contar histórias e assistir televisão, mas na hora da escrita as dificuldades surgem e ele consegue ter seqüência das idéias, necessitando do apoio da professora para realizar suas atividades. É emotivo, chora com facilidade, tem facilidade em fazer amizades.

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos de análise dos dados buscaram embasamento de autores como Ferreiro (1986), Ferreiro & Teberoski (1985), Petry & Quevedo (1994), Bassedas et al (1996), entre outros.

As etapas desenvolvidas para este estudo foram as seguintes:

- Observação da realidade: teve como objetivo coletar os primeiros dados sobre o sujeito e sua(s) dificuldade(s) por meio dos relatórios escolares;
- Entrevista com as professoras: objetivando um maior conhecimento sobre as crianças, suas capacidades e dificuldades de aprendizagem;
- Entrevista com os pais: pretendeu-se obter mais informação sobre a situação familiar da criança, expor a situação dela na escola;
- Observação do aluno em sala de aula e no intervalo: serviu para ter uma visão de seu processo de socialização e de ensino e aprendizagem;
- Observação do aluno no intervalo: perceber as atitudes da criança.

O ESTUDO DE CASO - ANÁLISE DA REALIDADE ENCONTRADA

Dados sobre a situação pregressa das crianças estudadas

Segundo as duas entrevistas realizadas, observou-se que ambas as crianças não tiveram problemas sérios de desenvolvimento tanto no período de gestação quanto nos primeiros anos da fase de desenvolvimento.

O desenvolvimento de ambas ocorreu dentro da fase normal com um diferencial: Dante tem medo de ficar só e depende muito da mãe para realizar até mesmo as tarefas mais simples; quanto ao seu desenvolvimento psicomotor começou falar com 4 anos de idade; talvez isso tenha prejudicado o seu desenvolvimento na aprendizagem.

Percepção da família com relação às dificuldades de aprendizagem das crianças

Quanto às famílias, os dois educandos necessitam de ajuda constante para a realização das tarefas escolares; porém, Dante tem maior dificuldade e se irrita facilmente no momento em que está sendo auxiliado nas atividades, esquece facilmente e não consegue memorizar o que lhe é repassado. Leonardo tem dificuldades de concentração, distrai-se facilmente de suas tarefas escolares.

Os professores mantêm ambas as famílias informadas quanto ao aprendizado dos alunos, dando sugestões de que forma trabalhar para auxiliar nas atividades extra-classe.

4.4.3 Parecer da família com relação à socialização das crianças

Em seus relatos, ambas as famílias vêem seus filhos com grande facilidade em fazer amizades, apesar da timidez e de gostarem de estar com pessoas de seu convívio no cotidiano.

Dante é carinhoso com todos os membros da família, chora com facilidade é muito nervoso se irrita por qualquer motivo que o desagrade. É um menino envergonhado, por esse motivo prefere a companhia de pessoas conhecidas.

As crianças ajudam nos afazeres da casa, principalmente cuidar dos bezerros pequenos levando-os de um lugar para outro na pastagem.

Leonardo gosta de assistir programas animados, e se deixar ele fica diante da televisão o dia todo; é necessário lembrá-lo de suas atividades escolares. É tímido, teimoso, mas mesmo assim tem muitas amizades.

4.4.4 A VISÃO DOS PROFESSORES

Segundo os professores, as crianças apresentam defasagem de aprendizagem, especialmente na área da leitura e da escrita; isso ocorre devido os pais terem pouco estudo e não serem comprometidos com a educação de seus filhos como deveriam.

Mesmo tendo defasagem na aprendizagem os professores se dedicam para que as crianças consigam aprender. É necessário mais empenho de todo o corpo docente e discente da escola para que se consiga atingir os objetivos e metas na educação.

Muitas vezes temos em nossas mãos crianças com problemas de aprendizagem e não sabemos como lidar com a situação; é preciso buscar informações através de leituras e/ ou procurar participar de formações que nos orientem de que forma podemos agir perante tal situação.

Percebe-se que diante de tal dificuldade apresentada pelos educandos sentimo-nos despreparados, sem saber que rumo deveríamos tomar, qual decisão seria a melhor e a mais correta.

4.4.5 Caracterização dos professores (perfil)

Professora: Doranilce J. Meia Casa, atua há 27 anos na educação, tem formação no magistério, Pedagogia no nível superior, possui pós-graduação em Psicopedagogia. A professora sempre atuou na mesma escola do campo,

trabalhando com educandos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Professora: Marilete B. Rossetto, 22 anos de magistério, 16 anos atuando na escola do campo. Sua formação superior é na área de História, possui Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais em Séries Iniciais. A professora sempre trabalhou com educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.4.6 Atuação Docente

Ambas as professoras citadas acima, todos os anos em que trabalham em sala de aula, se defrontam com alunos com dificuldades de aprendizagem; são obstáculos que precisam ser superados, e para os quais elas encontram dificuldade, devido não terem formação específica na área.

É preciso usar metodologia diferenciada, buscar alternativas para que os educandos consigam assimilar os conteúdos que lhe são repassados.

Sentem a necessidade de se ter profissionais específicos na área, atuando nas escolas, dando apoio aos educadores nos momentos em que perceberem que as crianças apresentem qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, ajudando-as a superá-las.

4.4.7 Aspectos Educacionais e Familiares

As educadoras sentem a falta de comprometimento dos familiares com relação ao aspecto educacional dos filhos, algumas vezes por não terem interesse e atribuírem toda responsabilidade à escola, outras vezes por terem poucas informações, conhecimento e capacidade de ajudarem.

A escola oferece algumas aulas de reforço no mesmo período da aula normal; isso dificulta o trabalho e acaba sendo pouco proveitoso. Seria conveniente que se houvesse aulas de contraturno em horário diferenciado ao das aulas normais.

4.4.8 Informações Pedagógicas

Segundo as professoras, o educando Dante nem sempre consegue localizar-se no tempo, principalmente nas horas e dias da semana; raramente completa as tarefas sem auxílio da professora ou mesmo dos colegas e, às vezes, toma decisões e estabelece prioridades.

Dante gosta de jogos e brincadeiras, mas nem sempre consegue executá-los com seqüencialização. Apresenta coordenação motora fina muito boa e coordenação ampla boa.

Nem sempre a sua fala condiz com o que deveria ser em relação à sua idade; isso atrapalha e nem mesmo consegue contar histórias, raramente segue ordens e instruções que lhe são repassadas; Com isso, fica impaciente e acaba se distraindo, não consegue aprender conceitos matemáticos, sempre trabalha em cooperação com os demais colegas e tem facilidade em fazer novas amizades.

Leonardo sempre consegue localizar-se no tempo identificando: manhã, tarde, noite, horas, dias, mas raramente executa tarefas sem auxílio da professora ou de seus colegas. Executa planos para jogos e brincadeiras, mas nem sempre consegue realizar as atividades com seqüência e, às vezes, gosta de jogos e brincadeiras. Apresenta a motricidade fina regular e a ampla é considerada boa. Sua fala é normal e está de acordo com a sua idade; mesmo assim; muitas vezes não consegue seguir ordens e instruções que lhe são atribuídas.

Leonardo é um menino que gosta muito de contar histórias, principalmente o que acontece no cotidiano familiar; porém, nem sempre consegue esperar pela sua vez, fica impaciente e acaba distraindo-se. Às vezes consegue aprender alguns conceitos matemáticos.

A criança sempre trabalha em cooperação com as professoras e colegas, faz amizades com grande facilidade, por isso sempre está na companhia de alguém, nunca permanece sozinho.

4.4.9 Observações do Pesquisador

O objetivo deste estudo de caso foi investigar e compreender algumas das causas que levam os alunos observados e analisados a terem tantas dificuldades na leitura e na escrita.

Percebi que as duas crianças muitas vezes não estavam interessadas em algumas atividades escolares, que não despertavam nelas o interesse e a reflexão na leitura e na escrita, bem como a faltava-lhes confiança em si e motivação, pois não demonstravam interesse em aprender, usando, em alguns casos, “chute” para participar das reflexões.

Acredita-se, também, que a família possui em parte uma grande responsabilidade pela falta de incentivo. A falta de acompanhamento nas atividades extra-classe e a cobrança de um pouco mais de dedicação da parte dos familiares interfere no aprendizado desses educando. Sabe-se que a família é a primeira instituição que coloca o indivíduo diante das relações sociais, portanto, o seu papel perante o aprendizado dos filhos é fundamental.

Quanto às professoras, percebi muita dedicação e esforço em procurar diferenciar as atividades para prender a atenção dos alunos e fazer com que consigam assimilar o que lhes é repassado.

Como a escola é no campo, nem sempre recebe a atenção que seria necessária, causando, assim, dificuldades para quem ali trabalha em desempenhar um bom trabalho na área da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das políticas educacionais, sobretudo na última década evidenciarem propostas para atenuar os problemas do fracasso escolar no Brasil, há muito que se fazer para minimizar esta problemática.

A Educação do Campo faz parte do processo de constituir-nos como sujeitos de direito e saberes; mesmo assim, encontra dificuldades em firmar-se como espaço de aprendizagem, pois nem todo conhecimento transmitido pela escola é o conhecimento socialmente construído.

Concluimos que os problemas de insucesso escolar, principalmente decorrentes das dificuldades de aprendizagens, não são responsabilidades exclusivas do aluno, mas são decorrentes de um conjunto de situações que só poderão ser modificadas com um esforço coletivo.

O fracasso é indicador de inúmeros problemas, incluindo-se aqueles relativos ao sistema escolar, condições ambientais em que se processa o ensino-aprendizagem e a atuação dos professores. Portanto, esses profissionais e toda equipe pedagógica devem avaliar suas propostas de trabalho, estratégias e atualizar seus conhecimentos, revendo o compromisso com a qualidade de seu desempenho nessa função de educadores.

É preciso que o professor, principalmente das primeiras séries do Ensino Fundamental, diferencie deficiência de dificuldades de aprendizagem, do mesmo modo deve conhecer as principais tipologias dessas dificuldades. Professor, psicopedagogo, equipe pedagógica e família são elementos indispensáveis para o sucesso escolar e podem colaborar para um sistema escolar menos excludente. Porém, para que isso aconteça, será necessário fomentar modalidades educacionais condizentes com as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a formação dos educadores deverá enfatizar amplos princípios e processos de ensino e aprendizagem, retirando o caráter meramente tecnicista e instrumental das metodologias e procedimentos didáticos.

É evidente que a falta de condições e recursos adequados ao atendimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo, as crianças oriundas do campo, associada a uma formação segmentada dos educadores, justifica o

despreparo, mobilizando inclusive mecanismos de resistência em trabalhar com os alunos considerados “problemáticos”.

Sendo assim, caberá também à escola propor alternativas e soluções, instrumentalizando-se de todas as formas para lidar com as diferenças. Alunos, professores, técnicos, especialistas, pais, agentes do poder público e comunidade, todos devem assumir o desafio da descoberta e a superação de limites, construindo novas competências que busquem uma escola mais justa, democrática e com uma real inclusão. Esse alvo longínquo deverá mover nossas ações e intenções como uma utopia a ser conquistada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles.(2003). **Pedagogias em movimento-o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** In: Currículo sem Fronteiras, v 3 n.1, pp.28-49, Jan/Jun. Minas Gerais.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARBOSA, José Juvêncio.**Alfabetização e leitura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BASSEDAS, E: et. Al. **Intervenção educativa e diagnóstica psicopedagógico.** 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 1 e 2. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 5ª ed. São Paulo Scipione, 1992.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 1999.

JOSÉ, E. A & COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB**. Lei , 9394 de 20 de dezembro de 1996.

NUNES, T.; BUARQUE, L; BRYANDT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAULA, Jairo de, 1965 - **“Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social”**. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

PETRY, R. M. & QUEVEDO, Z. **A magia dos jugos na alfabetização**. 3ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

PILITTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 7ª ed. São Paulo: Ática. 1989.

POPPOVIC, A. M. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas**. 3ª ed. São Paulo: Vetor. 1981.

POPPOVIC, A. M. & GOLUBI, G. de M. **Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas**. São Paulo: Vetor, 1996.

SILVA, Maria Alice S.S. **Construindo a leitura e a escrita. Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

SISTO, Fermio Fernandes et al. **Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas habilidades: como lidar?** / Abram Topczewski. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS MÃES

1. Comente como ocorreu seu processo de gestação:
- 2) Comente sobre algumas fases do desenvolvimento de seu/sua filho (a):
 - a) Conseguiu mamar no peito com facilidade
 - b) Idade começou a sentar e engatinhar:
 - c) Com quantos meses começou a andar:
 - d) Com que idade começou a falar:
 - e) Quando foi que parou de fazer xixi e cocô nas fraldas:
3. Seu /sua filha (a) consegue fazer suas atividades escolares? Quando necessita de ajuda como procede?
4. Em sua opinião seu/sua filho apresenta alguma dificuldade na aprendizagem? Solicitar que comente.
5. A escola lhe mantém informada acerca de como está ocorrendo a aprendizagem e a socialização de seu/sua filho (a)
6. Como é o relacionamento familiar de seu/sua filho (a)?
7. Seu/sua filho (a) participa das atividades familiares?
8. Como seu/sua filho (a) relaciona com os amigos?
9. Informações adicionais. (descrever informações extras relevantes mencionadas pelo entrevistado)

ENTREVISTA PARA PROFESSORA

I) Identificação

Nome:

Anos de magistério:

Possui formação do magistério do ensino médio?

1.4 Qual sua formação de nível superior?

1.5 Possui Pós-graduação? Qual?

II) Atuação Docente

- 2.1 Em seus anos de magistério tem trabalhado com frequência com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem (DA)?
- 2.2 Você recebeu na sua formação inicial ou continuada algum tipo de capacitação nessa área?
- 2.3 Você já buscou conhecimentos na área das DA?
- 2.4 Você encontra dificuldades para atuar com crianças com DA? Comente sua resposta.
- 2.5 Seu planejamento sofre algum tipo de alteração ao trabalhar com crianças com DA? Quais?
- 2.6 O que você considera que poderia minimizar as dificuldades que você encontra para trabalhar com alunos com DA?

III. Aspectos Educacionais e Familiares

- 3.1 As crianças com DA recebem outro tipo de reforço na escola?
- 3.2 Comente acerca do papel da família dessas crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar?

IV. Informações Adicionais:

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA:

Identificação:

Informações sobre o aluno:

Série:

Idade:

Data de aplicação:

Informações Pedagógicas sobre o aluno em estudo

Consegue localizar-se no tempo? (manhã, tarde, noite, horas, dias)

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

1. Completa tarefas sem auxílio?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

4. Executa planos para jogos e brincadeiras?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

5. Toma decisões e estabelece prioridades?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

6. Consegue executar jogos e atividades com seqüencialização?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

7. Desenvolve aptidões de independência social?

- sempre

- às vezes
- raramente
- não consegue

8. Gosta de brincadeiras e jogos?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

9. A motricidade fina do aluno pode ser considerada:

- muito boa
- Boa
- regular
- insatisfatória

10. A motricidade ampla do aluno pode ser considerada:

- muito boa
- Boa
- regular
- insatisfatória

11. A fala do aluno esta de acordo com sua idade?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

12. Consegue seguir ordens e ou instruções?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

13. Gosta de contar histórias?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

14. É paciente, consegue esperar com calma sua vez?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

15. Mantém-se atento ou distrai-se facilmente?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

16. Consegue lembrar-se de instruções e fatos já passados?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

17. Aprende conceitos matemáticos?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue

18. Trabalha em cooperação e mantém amizades?

- sempre
- às vezes
- raramente
- não consegue