

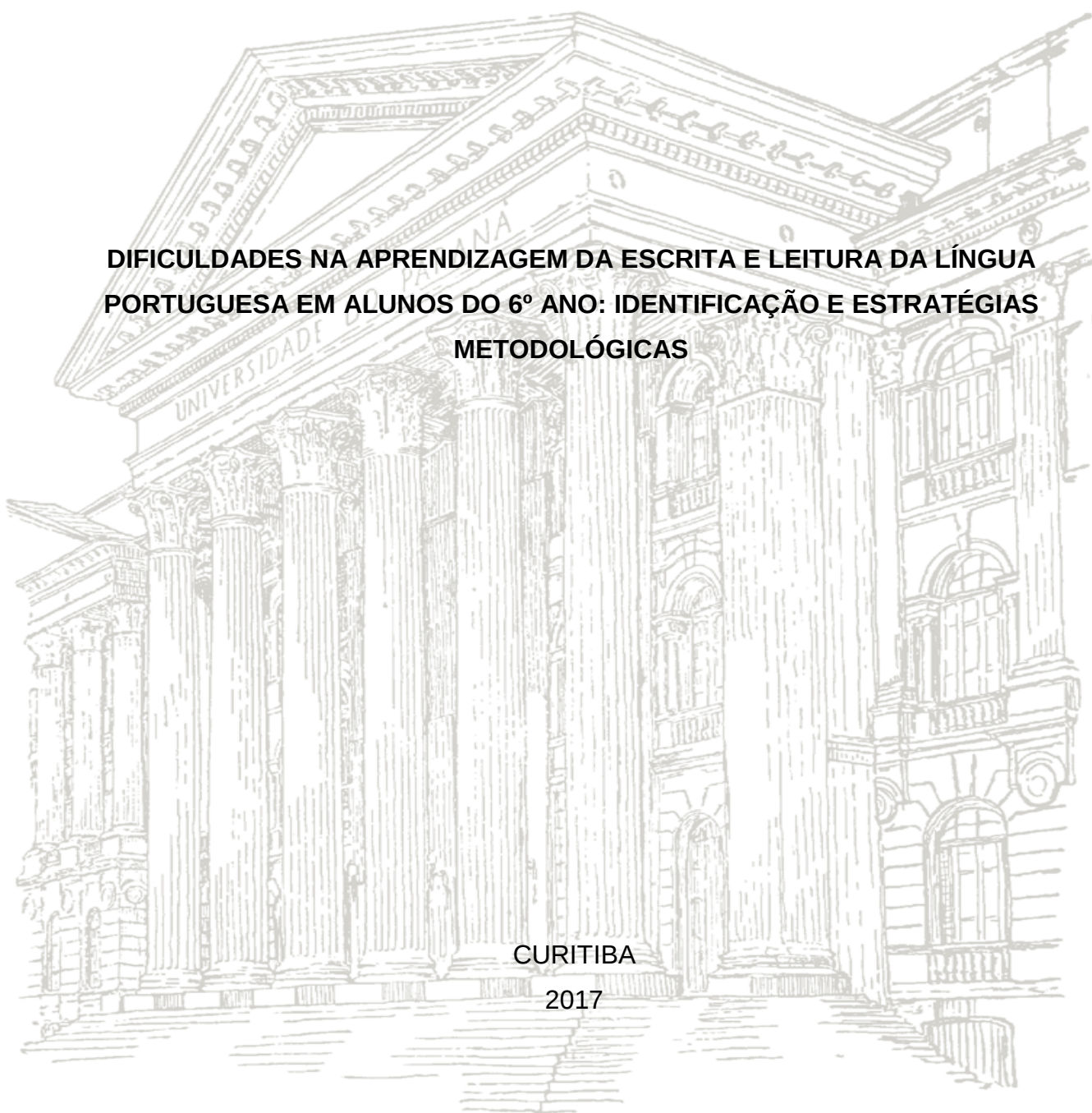
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCI ERIÉTE BARBOSA DOS SANTOS SOCOLOSKI

**DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA E LEITURA DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM ALUNOS DO 6º ANO: IDENTIFICAÇÃO E ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS**

CURITIBA

2017



LUCI ERIÉTE BARBOSA DOS SANTOS SOCOLOSKI

**DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA E LEITURA DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM ALUNOS DO 6º ANO: IDENTIFICAÇÃO E ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do
Paraná como requisito à obtenção do grau de
Pedagoga.

Professora Orientadora: Adriane Knoblauch

CURITIBA

2017

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa em alunos do sexto ano do ensino fundamental II constituem um dos graves problemas que enfrentam os alunos das escolas brasileiras, configurando como fonte de reflexão para educadores, pesquisadores em educação e toda a sociedade. Enquanto a LDB art. 32, inciso I assegura “a formação do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita e do cálculo”, a realidade educacional aponta crianças e jovens que, por motivos intrínsecos ou extrínsecos à escola, enfrentam dificuldades em ler e escrever, o que na maioria das vezes implica em experiências escolares fracassadas. O enfoque desta produção acadêmica está na composição de elementos que permeiam essa dificuldade de aprendizagem da escrita e leitura, buscando através da pesquisa de campo identificar os critérios e estratégias metodológicas, estabelecendo um diálogo teórico do processo de leitura e escrita em alunos do sexto ano. O campo escolhido para a pesquisa foi uma escola estadual da cidade de Curitiba. Os resultados dessa pesquisa indicam que: a maior dificuldade dos alunos é na escrita, que a afetividade na relação aluno professor, a transição de ciclos e a relação familiar são elementos que também permeiam a aprendizagem do aluno do sexto ano na língua portuguesa.

Palavras-chaves: Dificuldades de aprendizagem, Escrita, Leitura, Língua Portuguesa, Estratégias metodológicas.

ABSTRACT:

The difficulties of learning the Portuguese language in students of the sixth year of elementary school are one of the serious problems faced by students in Brazilian schools, forming a source of reflection for educators, education researchers and the whole society. While the LDB art. 32, item I ensures "the formation of the citizen by developing the capacity to learn, having as basic means the full domain of reading and writing and calculation", the educational reality points to children and young people who, for reasons intrinsic or extrinsic to the School, they face difficulties in reading and writing, which most often implies failed school experiences. The focus of this academic production is on the composition of elements that permeate this difficulty of learning to write and reading, searching through the field research to identify the criteria and methodological strategies, establishing a theoretical dialogue of the process of reading and writing in students of the sixth year. The field chosen for the survey was a state school in the city of Curitiba. The results of this research indicate that: the greater difficulty of the students and in the writing, that the affectivity in the teacher student relationship, the transition of cycles and the family relationship are elements that also permeate the learning of the sixth year student in the portuguese language.

Key-words: Learning difficulties, Writing, Reading, Portuguese Language, Methodological strategies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. CAPÍTULO I – MULTIFATORES QUE COMPÕEM AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO SEXTO ANO – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	10
2.1. APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VIGOTSKI.	10
2.2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO SEXTO ANO.	12
2.2.1. Dificuldades na Leitura e na Escrita.	16
2.2.2. A Afetividade na Relação Professor e Aluno Como Elemento que Permeia a Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.	20
2.2.3. Transição de Ciclos – Fator de Relevância no Processo de Aprendizagem da Língua Portuguesa do Aluno do Sexto Ano.	21
2.2.4. Relação Familiar como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.	23
3. CAPÍTULO II - SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NA LÍNGUA PORTUGUESA EM ALUNOS DO SEXTO ANO.	25
4. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E CORRELAÇÃO DOS DADOS COLETADOS COM O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.	29
4.1. METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA PARA COLETA DE DADOS.	29
4.2. DADOS LEVANTADOS.	32
4.2.1. Caracterização dos Alunos do Sexto Ano, da Referida Escola, que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita na Língua Portuguesa.	32
4.2.2. Dados Referentes a Dificuldades Específicas, de Escrita e Leitura da Língua Portuguesa na matéria de português.	37
4.2.3. Dados Levantados Quanto as Estratégias Metodológicas Aplicadas, Junto a Alunos do Sexto Ano Identificados com Dificuldades na Leitura e na Escrita na Língua Portuguesa.....	43
4.2.4. Percepção dos professores sobre as dificuldades dos alunos.	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	50

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	52
--	-----------

1. INTRODUÇÃO

Podemos questionar: porque as crianças não aprendem como nós aprendemos a anos atrás? Talvez porque a comunicação anos atrás era mais restrita e a informação menos acessível por outros meios a não ser a escola. Nos dias atuais e por questões políticas as salas de aulas contam com muitos alunos e o professor não consegue atender as necessidades individuais de todos da classe.

Este cenário pedagógico traz em seu bojo histórico, muitas inquietações acerca da aprendizagem da escrita e da leitura dos alunos. Desta agonizante problemática do ambiente escolar, recorta-se uma faceta dos temas que a compõem, qual seja, remete a conflitos e obstáculos enfrentados por alunos que ingressam no sexto ano, relativos à aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo Weiss (2009) para minimizar as dificuldades de aprendizagem da escrita e da leitura é preciso localizar as principais causas desse déficit no ensino para, depois, buscar soluções.

Weiss (2009, p. 98) afirma que:

Para a professora é fundamental a compreensão de que seu aluno não é uma criança neutra ou abstrata, desprovida de valores e desejos, mas uma criança que, através de suas relações familiares, desenvolveu vínculos afetivos que se encontra em estreita relação com os valores de seu grupo familiar, por sua vez, influenciados pela classe a que pertencem.

Além dessas indicações, este trabalho, apoia-se nas reflexões de Possenti (2008), que conduz a temática desse trabalho, a olhar para a aprendizagem da língua portuguesa sob a ótica de que as crianças, mesmo aquelas com menos condições materiais, aprendem línguas e vêm para a escola com alguns procedimentos comunicativos bem sucedidos.

É mister, na visão do citado autor que o professor considere esse conhecimento prévio e não insista em ensinar aquilo que o aluno já sabe, pois isso criaria, no mínimo, uma desmotivação pela aprendizagem. Em relação a alunos já alfabetizados, Possenti (2008) defende que o professor deve também ensinar apenas o que eles ainda não sabem e insistir nisso.

Delineada a temática, a hipótese a ser testada na realização da pesquisa é que a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa de alguns alunos pode acontecer ainda nos anos iniciais, mas muitas vezes só é detectada quando esses alunos chegam ao sexto ano do ensino fundamental.

O problema desta pesquisa foi assim definido – Quais as dificuldades de leitura e escrita dos alunos que são encaminhados para a sala de apoio à aprendizagem? Como a escola se organiza para trabalhar com tais dificuldades?

O interesse pelo tema é acalentado em minhas reflexões profissionais há vários anos, como sou funcionária do Estado e desempenho minhas funções administrativas na secretaria de uma escola de ensino fundamental de Curitiba/PR, há 09 anos, período que venho acompanhando o drama do sexto ano, especificamente sobre a questão da língua portuguesa. Nessa minha trajetória de observar o sexto ano me deparo com a dicotomia do aprender o português/e do se debater com o português. Por um lado um contexto de demandas e expectativas em torno daquele que “aprende” e por outro, um cenário de ansiedade e angústia proporcionado pela ausência de compreensão sobre aquele que ocupa o lugar do não saber ou daquele que apresenta dificuldades para aprender. Revelando-se assim dificuldades que permeiam a aprendizagem da língua portuguesa em alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se ainda a escolha da temática, por ter presenciado o alcance negativo na vida desses alunos com dificuldade de aprendizagem na língua portuguesa do sexto ano, que pode se estender para todos os campos de sua vida.

Ao longo dos anos na mesma instituição de ensino, tendo a oportunidade de acompanhar a progressão desses alunos ao longo do Ensino Fundamental II, é possível citar que muitos dos que se destacavam com dificuldades no sexto ano, continuaram, lamentavelmente, apresentando problemas nos anos subsequentes.

Na perspectiva de Ferreiro (1986), as dificuldades de aprendizagem não sanadas ou não amenizadas podem deixar marcas negativas nos alunos, tais como a insegurança e a baixa autoestima, além do próprio atraso no aprendizado. Por essas colocações justifica-se a escolha desse tema.

Mediante a contextualização da temática central desta produção acadêmica define-se o objetivo geral deste trabalho: Identificar as principais dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura da língua portuguesa, por alunos do sexto ano de uma escola Estadual de Curitiba/Pr.

Os objetivos específicos são: 1 - Revisão bibliográfica das dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa em alunos do sexto ano; 2 - Apresentar dados que caracterizem a situação dos alunos do sexto

ano, da referida escola, com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa; 3 - Identificar as estratégias metodológicas aplicadas a esses alunos, pelos professores das salas de apoio à aprendizagem.

A metodologia utilizada para compor o referencial teórico foi a pesquisa bibliográfica, considerando conforme explicam, Marconi e Lakatos (2010) que, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. A partir dessa abordagem efetuou-se levantamento de material acerca do tema central, em ambiente virtual e bibliotecas específicas, passando a identificação das obras de mais relevância, e a definição dos autores que estruturaram o corpo do trabalho.

Ao lado da pesquisa bibliográfica, foram realizadas análises documentais, sobre a trajetória dos alunos e suas notas. Entrevistas com professores de língua portuguesa do sexto ano e também da sala de apoio, a fim de verificar o que pensam a respeito das dificuldades dos alunos e como encaminham seu trabalho. Esses dados foram complementados com observações das aulas.

2. CAPÍTULO I - MULTIFATORES QUE COMPÕEM AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO SEXTO ANO – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Antes de discorrer sobre os multifatores que compõem as dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, se faz necessário entender o que é aprendizagem. Apresenta-se então, a perspectiva de Piaget e Vigotski, sobre aprendizagem.

2.1. APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VIGOTSKI

Conforme Freire (2011) a aprendizagem converte-se no objetivo maior, de toda e qualquer instituição de ensino. Independente da modalidade que se trabalhe, os alunos ou a faixa etária que tenham ou sob qual sua intencionalidade institucional. Há que se considerar, entretanto, que a aprendizagem não se restringe a uma determinada limitação do saber e, ou fazer do aluno. Nesta perspectiva, para conceituação da aprendizagem, elegeu-se as obras de Piaget e Vigotski para composição desse item, do qual se almeja, compreender o papel pedagógico da escola e dos professores frente ao processo de aprendizagem dos alunos do sexto ano.

PIAGET	VYGOTSKY
A aprendizagem é entendida como um processo de desenvolvimento intelectual, que acontece por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, através das seguintes etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio, nesta perspectiva o citado autor define assimilação como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto, sendo a equilíbrio o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.	Aprendizado e desenvolvimento se relacionam de maneira complexa e dinâmica. Para o citado autor esse processo se dá de tal forma, que a aprendizagem converte-se em desenvolvimento no decorrer da vida social da criança, ou seja, o desenvolvimento da criança e a aprendizagem são elementos de um processo que se retroalimenta. Advoga a favor de que a aprendizagem ocorre nas seguintes esferas de desenvolvimento: 1. O real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém e que esta relacionada ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança; 2.O potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém são a suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação, o autor acrescenta que entre estes níveis existe a zona de desenvolvimento proximal, que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em

	colaboração de colegas mais capazes. O autor defende que a aprendizagem acelera processos superiores internos que são capazes de atuar quando a criança se encontra em interação com o meio ambiente e com outras pessoas. Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em dois planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram.
Sobre o desenvolvimento intelectual no processo de aprendizagem da criança, Piaget afirma que este provém de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a sequência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa, processando a aprendizagem.	Vigotski (1991) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos. Sendo assim, qualquer situação de aprendizado apresenta uma história prévia e, consequentemente, as crianças já possuem suas primeiras hipóteses sobre os conteúdos a serem trabalhados, o aprendizado e o desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos – ideia que sugere a importância de uma atitude de responsividade frente à diversidade permeando as práticas pedagógicas, em vez da imposição da mesma na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.
Defende a aprendizagem no sentido estrito e aprendizagem no sentido amplo. No primeiro caso, aprendizagem compreende o conhecimento adquirido por meio da experiência. No sentido amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo que vai se desenvolvendo no tempo e que se confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibração, O autor acrescenta que, na perspectiva desta última concepção, a aprendizagem não parte do zero, mas de esquemas anteriores.	A aprendizagem não começa na escola, toda situação de aprendizagem escolar se depara sempre com uma história de aprendizagem prévia. Vigotski (1991) retoma o tema da zona de desenvolvimento proximal e sua relação com a aprendizagem. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (p.41-42).
O próprio desenvolvimento é a força propulsora. Piaget tinha a concepção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem, onde cada pessoa tem um ritmo, não podendo ir além daquele estágio adquirido.	Aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual.
As interações sociais são consideradas, como efervescente fonte do conflito cognitivo, portanto, de desequilíbrio e, consequentemente, de desenvolvimento, promovendo a construção do conhecimento social, que resulta na aprendizagem. - a interação com os colegas e adultos são entendidas como funções e habilidades intelectuais.	Os fatores sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, pois para o citado autor, a cultura estabelece um conhecimento que é internalizado e construído pelas crianças. As crianças por sua vez vão tornando-se indivíduos e o ambiente social é a fonte de modelos dos quais as construções devem se aproximar. É a fonte do conhecimento socialmente construído que serve de modelo e media as construções do indivíduo. A aprendizagem, e o desenvolvimento são adquiridos por modelos e pela motivação da criança. Conforme Vigotski (1991, p.18), "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual".

Quadro 1 Fonte Piaget (1974), Vigotski (1991) .

Para Freire (2011) a aprendizagem escolar refere-se ao processo de conhecimentos e modos de ação física e mental, organizada e orientada em um

processo de ensino onde os resultados se manifestam em modificações na atividade interna e externa, onde o sujeito nas suas relações com o ambiente físico e social se encontra. Freire (2011) defende que a relação de afeto entre professor-aluno interfere diretamente nas disposições emocionais para enfrentar as tarefas escolares, o que contribui ou dificulta a formação de atitudes positivas frente às suas capacidades, aos problemas e às situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (2011) entender as diferentes concepções acerca da aprendizagem significa buscar compreender a prática educativa vigente de forma que ao refletir sobre a mesma seja possível o movimento da discussão da ação e da transformação das práticas pedagógicas nas salas de aula.

Entende-se, que na abordagem da aprendizagem as concepções de Piaget e Vigotski, se entrelaçam na teia do ensinar, em algumas situações se comunicam em algumas situações são identificadas de formas isoladas, o ambiente da sala de aula não é estático é dialético, portanto, as concepções apresentadas dos referidos autores compõem esse ambiente de acordo com cada situação, que são novas a cada dia que vão sendo formada a partir da relação professor aluno, não podendo então determinar que essa ou aquela concepção é única nesse processo dialético e de movimento contínuo.

2.2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO SEXTO ANO.

De acordo com Brandão e Vieira (1992) o termo dificuldade de aprendizagem começou a configurar no cenário educacional na década de 1960 e ainda hoje na sociedade contemporânea é ponto de equívocos para pais e professores, concebido como uma simples desatenção em sala de aula ou utilizado para rotular alunos que causam problemas em sala de aula. Mas os autores defendem que a dificuldade de aprendizagem é um elemento de grande importância no cenário educacional, acrescentando que as dificuldades na aprendizagem, referem-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos; emocionais ou neurológicos; que podem afetar qualquer área do desempenho escolar.

O termo aprendizagem e suas implicações tratam conforme os autores, de uma defasagem entre o desempenho real e o observável de uma criança e o que é esperado dela quando é comparada com a média das crianças de uma mesma faixa etária; tanto no aspecto cognitivo como em uma visão psicossomática.

Gusmão (2001) defende que ser alfabetizado é mais do que processar o significado da mensagem que o autor pretende transmitir ou ainda traduzir o texto escrito, é principalmente, compreender o que está escrito. Sendo assim, ingressa nos PCNs o eixo pedagógico da alfabetização sob a perspectiva do letramento, possibilitando conforme cita Ferreiro (1986) com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado, sendo realmente um interlocutor do texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo do que lê. "Provavelmente, é através de uma participação ampla e firme nesse tipo de situações sociais que a criança chega a entender alguns usos sociais da escrita". (p. 28).

Ferreiro (1986, p.29) afirma que:

Tradicionalmente as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos: fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não pratica rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

A dificuldade de aprendizagem se estende de forma complexa no âmbito pedagógico, Gusmão (2001) explica que esta análise requer a leitura dos fatores socioculturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares bem como está relacionada com a diversidade dos problemas educacionais. A autora, ao estudar as dificuldades que os alunos de 5ª série apresentam,¹ explica que:

Abordando as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de 5ª série há a necessidade de analisar a fase de mudanças constantes pelas quais enfrentam, a fim de clarificar que a dificuldade de aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas abrangendo uma série de fatores que inviabilizam a assimilação e retenção das informações. (GUSMÃO 2001, p.8).

¹Conforme Brasil (2005) a Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, altera a 5ª série para sexto ano, sendo que onde se lê 5ª série leia-se sexto ano.

Para Brandão e Vieira (1992) a discussão sobre a dificuldade de aprendizagem relança os olhares para questões sociais, emocionais e comportamentais. Essa perspectiva dos autores aponta para o pensamento de Freire (2011),

A necessidade de considerar dificuldade de aprendizagem uma falha no processo da aprendizagem que originou o não aproveitamento acadêmico. Pensando não somente em termos de falhas na aquisição do conhecimento (aprendizagem), mas também no ato de ensinar, este problema não se traduz somente como um problema inerente ao sujeito aprendiz no sentido de competências e potencialidades, mas sim em uma constelação maior de fatores e de sua inter-relação, que envolvem direta ou indiretamente esta complexa teia. (p. 33).

Ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal porque depende da ação do aluno sobre o objeto e deste sobre o aluno, o que é resultado da interação. Sendo assim, aprendizagem diz respeito às mudanças que vem de algum tipo de ação como reflexão, treinamento, repetições, exercício, prática, segundo Weiss (2009, p.35) trata-se de um “processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido.”

A autora pontua que o processo de desenvolvimento de uma criança tem seu início no seio familiar, sendo responsabilidade primária dos pais perceberem as primeiras dificuldades dessa criança, é no ambiente familiar que a criança forma o seu mapa cognitivo.

A autora enfatiza que é comum o equívoco de configurar dificuldades de aprendizagem com insucesso escolar, ainda que ambos possuam causas e conceitos distintos, o insucesso escolar é sinônimo de insucesso social, causado muitas vezes pelas dificuldades de aprendizagem presente nos estudantes.

Freire (2011) defende que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “re-escrito”, essa colocação de Freire aponta para a releitura da questão das dificuldades de aprendizagem, o autor indica, que ao ler esse espaço pedagógico seja considerado os efeitos emocionais que envolvem as dificuldades na aprendizagem, reconhecendo que essas dificuldades fazem parte de um sistema biopsicossocial que envolve a criança, a família, a escola e o meio social em que vive.

O autor explica que, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o

desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. As dificuldades de aprendizagem continuam existindo e não podem ser ignoradas, mas sim desafiadas.

Gusmão (2001) elenca alguns elementos que delineiam as dificuldades de aprendizagem: envolvimento familiar frustrado e com pouca estimulação e interação sócio linguística que dificultam ou impedem que a criança não alcance a maturação exigida pela escola; formação deficiente do professor para detectar precocemente déficit no desenvolvimento de aprendizagem do aluno, a própria escola que com sua metodologia acaba preparando os mais dotados e deixando de lado os menos dotados e ainda um ambiente escolar desproporcional às necessidades das crianças como clima, higiene, carteiras escolares confortáveis.

No atual cenário social, conforme explica Freire (2011) a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos. Muito mais que isso, a escola tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, proporcionando ao aluno que seja o criador e protagonista do seu conhecimento.

Freire é categórico em afirmar que cabe à escola instigar o pensar do aluno, e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal. É essencial, então, que a equipe pedagógica considere as dificuldades de aprendizagem, não como fracassos, mas como desafios e serem enfrentados, e ao se trabalhar essas dificuldades, trabalha-se respectivamente as dificuldades existentes na vida, promovendo a oportunidade, de serem independentes e capazes de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo.

Elementos apontados como responsáveis pela dificuldade de aprendizagem da escrita e leitura, perfazem um universo extenso. Para identificar essas dificuldades com mais precisão, elegeu-se através da revisão bibliográfica as obras de Cruz et al (2014) (apresenta pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem para a Revista Crátilo, do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM), e de Furlan e Szymanski (2008) (apresentam pesquisa pela UNICAMP Universidade de Campinas). Ambas apresentam dados coletados com corpo docente, alunos e pais de alunos do sexto ano do ensino fundamental. A partir dessas obras, elenca-se cinco fatores de dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa para alunos do sexto ano: 1- dificuldades na leitura e na escrita 2- ênfase na questão da gramática,

3 - afetividade na relação professor aluno, 4 - transição de ciclo, 5 - relação familiar dos alunos que chegam ao sexto ano com dificuldades na escrita e na leitura.

2.2.1. Dificuldades na Leitura e na Escrita.

Possenti (2008) explica que a linguagem oral, se não for refletida e diferenciada da linguagem escrita, pode ocasionar algumas dificuldades. Mas se trabalhada com maior atenção, pode auxiliar no desenvolvimento da aquisição da língua padrão e no desenvolvimento da criatividade.

Para o autor, o aluno aprende a ler e escrever por meio da prática de leitura e escrita, correção e re-escrita de textos comentados, pois dessa forma o aluno poderá verificar a sistematização dos textos. O autor explica que ao utilizar a linguagem oral na sala de aula, os educandos podem formar um arcabouço que auxiliará a fundamentar o conhecimento da língua e de suas regras que auxiliará nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na aquisição da linguagem.

Cruz et al (2014) e Furlan e Szymanski (2008), apontam que o maior déficit na aprendizagem, está relacionado à escrita, pois muitos alunos conseguem ler possuem boa capacidade de expressão oral, mas sentem deficiência na hora de escrever.

Para Ferreiro (1986), a gravidade das dificuldades na escrita é relativa à dificuldade no desenvolvimento das habilidades da escrita (disgrafia) e, pode ir desde erros na soletração até erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos.

Já Gusmão (2001), entende que a grande dificuldade de leitura e escrita apresentada por esses alunos está diretamente ligada à falta de interesse e estímulo dos mesmos pela leitura. Além disso, os estudantes se sentem atraídos mais pela internet com jogos e redes sociais do que pelas aulas e livros que lhes são apresentados pela escola.

Segundo a autora, os conteúdos apontados pelos professores do sexto ano como sendo os conteúdos com maior grau de dificuldade para esses alunos, são: 1- Gramática, 2 - Produção de Textos (produção de textos desconexos e incoerentes), 3 - Ortografia, 4 - Leitura Interpretação de Textos. A análise sintática foi o conteúdo apontado por professores e alunos como o conteúdo de maior dificuldade (a

confusão de alterar a terminação do verbo, para se adequar ao sujeito e adjetivos artigos, numerais se adequar ao substantivo da frase, foram indicados como o maior obstáculo). Consequentemente a produção de texto acaba encabeçando a categoria das dificuldades em português.

Para Fonseca (1999), crianças que apresentam problemas no desenvolvimento da escrita têm como características recusarem ou relutarem em frequentar a escola, fazer a lição de casa, bem como apresentam desinteresse geral pelo trabalho escolar, em alguns casos são indisciplinados, podendo ficar até agressivos em suas relações no ambiente escolar.

Conforme o Ministério da Educação (2004) os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998) preconizam que os “os alunos devem chegar ao sexto ano com um nível de criticidade que os ajudem a compreender o contexto histórico, realizando questionamentos e com domínio de noção de tempo” (p.55-56).

Porém, conforme defende Cruz et al (2014) a realidade escolar está muito distante desse ideal. Para Ferreira (1986), se o aluno apresenta dificuldades para ler e escrever não tem condições de desenvolver reflexões crítica a respeito de determinados conteúdos, uma vez que a escrita é um fator que se faz necessário para a aprendizagem nas séries inseridas no ensino fundamental.

Cruz et al (2014) e Furlan e Szymanski (2008), apresentam os problemas detectados pelos professores, em alunos com dificuldade na leitura e na escrita: 1- Alunos (as) lentos; 2 - Dificuldades leitura/interpretação; 3 - Ortografia letra ilegível; 4 - Dificuldade de concentração e atenção.

Atividades pedagógicas que, conforme Cruz et al (2014), despertam mais interesse nos alunos nas aulas de português: 1 - aulas expositivas, 2 - aulas com vídeos e/ou filmes 3 - aulas com jogos e/ou debates.

Conforme Paraná (2008), os PCN`s propõem que o ensino de língua portuguesa se organize em torno da língua: do ensino da leitura, da produção de textos, e da gramática, sendo esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para o desenvolvimento dos alunos na leitura e na produção de textos.

Possenti (2008) define gramática, como conjunto de regras que pode ser entendido como:

1. Conjunto de regras que deve ser seguido	• Esta categoria se refere a gramáticas normativas ou prescritivas. O domínio das regras por elas explicitadas visa à aquisição da variedade padrão tanto na produção oral quanto escrita. A gramática normativa faz uma representação da língua considerando as escolhas das pessoas cultas e de prestígio social, sobretudo na modalidade escrita
2. Conjunto de regras que são seguidos	• Abarca as gramáticas descritivas, que não têm preocupações normativas e procuram explicar o que as pessoas falam. Essas gramáticas norteiam o trabalho dos linguistas, que tentam “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas.” (p. 65) Destaca-se que nas gramáticas normativas aparecem alguns tópicos descritivos, mas esses submergem por força do tom fortemente prescritivo que as conceituações carregam.
3. Conjunto de regras que o falante domina	• Refere-se a hipóteses que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (p. 69) Como exemplo, o autor cita, o eu di, para o pretérito perfeito do indicativo do verbo dar, comum no processo de aquisição linguística e resultado da analogia com outros verbos: vendi, parti, caí, escondi, fugi, etc.

Quadro 2 – Fonte – Possenti (2008, p.64 - 69).

Essas colocações do autor enaltecem a relação entre o ensino de gramática e a ideia de certo e errado. Saber gramática não tem o valor de mais ou menos “sofisticação mental ou comunicativa” (POSSENTI, 2008, p.74). A gramática conforme defende o autor, é importante desde que ela possa ser praticada, usada. Fora isso, ela é mera exibição de regras.

Possenti (2008) advoga na defesa deque o papel da gramática no ensino de língua portuguesa é ampliar a capacidade do aluno usar a sua língua, desenvolvendo a competência comunicativa, pois ele irá se deparar ao longo de suas atividades sociais ou profissionais com as mais diversas situações de comunicação. Logo, cabe ao docente o discernimento acerca da forma de trabalhar a gramática na escola e transformar o seu ensino em um processo de reflexão que leve a compreensão do uso da língua.

Possenti (2008, p.86) cita que se faz necessário o ensino de gramática descritiva objetivando preparar os alunos para se inserirem de modo mais efetivo e eficaz na sociedade, fazendo com que o uso da linguagem seja adequada as mais diversas situações comunicativas em que eles estiverem inseridos, com base na utilização de recursos diversos inerentes à própria estrutura da língua. Nessa perspectiva o autor afirma:

é preciso superar a visão do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. Há que se acrescentar aí algo novo: ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso.

Possenti (2008, p.60) explica acerca do equívoco que se alastra pelo

cenário educacional de que:

ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua. Além disso, por ensino de gramática entende-se, frequentemente, a soma de duas atividades, que, eventualmente, se interrelacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente. As duas atividades são a) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos etc. b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos), análise sintática da oração e do período, especialmente se isso se faz com a utilização de metalinguagem.

O autor acrescenta que, as duas atividades podem ou não estarem relacionadas sendo que em princípio, pode-se realizar a primeira sem socorrer-se da segunda, por exemplo:

pode-se ensinar uma forma padrão da língua sem recorrer às razões explícitas que justificam tal forma. É o caso de quando se ensina que o correto é dizer "prefiro x a y" e não "prefiro x do que y", pura e simplesmente, sem justificar a regra com uma análise do conteúdo semântico de "preferir". Atividades como essa são correntes (ou deveriam sê-lo). Mas, podem-se realizar atividades do primeiro tipo também com o auxílio da metalinguagem sem a qual não se podem realizar atividades do segundo tipo. É o caso, por exemplo, de quando se ensina que o *verbo concorda com o sujeito* (ao invés de ensinar apenas, por exemplo, que a forma correta é "os livros são" e não "os livros é"). Num caso, utilizam-se termos metalinguísticos (*verbo, concorda e sujeito*); no outro, apenas se propõe a substituição de uma forma por outra. (POSSENTI, 2008, p 61)

O autor destaca os principais problemas no ensino de gramática: objetivos mal colocados, metodologias inadequadas e falta de organização lógica da matéria. São pontos de extrema importância nas aulas de português, pois assim o professor consegue identificar a necessidade de seus alunos e ministrar aulas mais produtivas e satisfatórias, onde os alunos possam fazer o uso da língua a partir de uma perspectiva descritiva.

Possenti (2008) explica que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido". (p. 33). Segundo o autor, não há o que discutir nesse aspecto, pois não ensinar o padrão seria descaracterizar a função do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Então, para se ter um ensino eficiente que contemple o ensino do português padrão, é preciso que se tenha clareza quanto à realidade dos alunos e da concepção de língua.

2.2.2. A Afetividade na Relação Professor e Aluno Como Elemento que Permeia a Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.

Os vínculos afetivos entre professores e alunos são bem presentes até o quinto ano do ensino fundamental onde está presente uma relação mais direta entre professor e aluno. Já no sexto ano essa relação de distância e o contato se tornam mais distante e menos caloroso.

Na perspectiva de Freire (2011, p.138):

afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.

O aspecto afetivo a que o autor se refere, diz respeito ao trabalho do professor com o educando não significando deixar de lado o aspecto humano existente entre professor e aluno. A afetividade quando expressada de maneira séria e autêntica auxilia positivamente no desenvolvimento educacional do educando. O autor acrescenta, ainda que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. (p. 138). Além disso, defende que, esse bom relacionamento trará pontos positivos nas suas aulas e facilitará alcançar os objetivos desejados na aprendizagem.

Conforme explicam Cruz et al (2014) no quinto ano o aluno é visto como criança, a professora tem ainda um olhar maternal e acolhedor, o que gera um ambiente no qual o aluno se vê mais protegido. Já no sexto ano os alunos não são vistos mais como crianças por seus professores, perde-se o apego com um professor, pois agora são vários, um para cada matéria. Esse novo ambiente da escola demonstra para o aluno que os laços afetivos ficaram em segundo plano, e o que importa agora é somente o seu desempenho intelectual.

Ao analisar os processos de desenvolvimento mental da criança, Piaget (1974) explica que a inteligência e a afetividade são indissociáveis. Caminhando em direção a estruturas de funcionamento integrado a criança reinventa o mundo e desenvolve a inteligência e a afetividade por meio da construção do próprio conhecimento.

Na visão de Cruz et al (2014) as atividades que são desenvolvidas nas salas de aula do sexto ano, na maioria das vezes se concentram apenas na mera transmissão de conhecimento, num relacionamento distante entre os envolvidos. Esse espaço no qual as relações deveriam ser de troca de experiências, ajuda, amizade, onde as dificuldades poderiam ser percebidas e sanadas torna-se um espaço meramente acadêmico e mais distante. O respeito e as relações de convívio se estreitam e se fecham. Conforme caracteriza Freire (2011, p.139 -140):

É preciso, por outro lado, re-insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Paulo Freire (2011) defende que a prática pedagógica desvinculada da afetividade gera uma prática de caráter desesperançoso, fatalista, anti-utópico que constrói uma educação friamente tecnicista. O educador assume tarefa de acomodação ao mundo e não de sua transformação, ou seja, “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (FREIRE, 2011, p.140).

Fonseca (1999, p. 378) afirma que “sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados”.

Cruz et al (2014) explicam em sua pesquisa, que o fato do professor do sexto ano do Ensino Fundamental ficar 50 minutos em cada sala faz com que o mesmo não se sinta responsável pela formação social dos alunos. Considerando que no sexto ano, esses alunos ainda precisam de “alguém que se responsabilize” por eles instaura-se um ambiente de insegurança que pode levará dificuldade no aprendizado culminando na repetência e evasão.

2.2.3. Transição de Ciclos – Fator de Relevância no Processo de Aprendizagem da Língua Portuguesa do Aluno do Sexto Ano.

A transição do quinto para o sexto ano traz intrinsecamente mudanças pedagógicas que afetam o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do aluno.

Cruz et al (2014) explicam que o processo de ruptura entre os dois denota insatisfação por parte do professor que se depara com alunos com dificuldades de aprendizagem e de adaptação com o espaço e com situações novas, bem como são alunos que manifestam grande dependência do professor. Para o aluno, a situação é ainda mais complexa, pois estes vêm de um lugar seguro com professor unidocente e são lançados a um meio ao qual não estão preparados para enfrentá-lo, concomitantemente esses alunos estão adentrando na pré-adolescência situação essa que já acalenta seus próprios conflitos.

Hauser (2007) apresenta uma pesquisa sobre a transição da 4ª para a 5ª série,² e afirma que:

a transição da 4ª para a 5ª série [...], deveria se caracterizar mais como uma passagem dentro de um mesmo nível de ensino do que uma transição propriamente dita, considerando o sentido etimológico dessa palavra. Mas, na prática, o termo que melhor exprime essa passagem é mesmo transição, marcada por uma ruptura que parece ser responsável, entre outras coisas, pela reprovação ou pela evasão escolar (HAUSER, 2007, p.13).

Para a autora, o aluno concluinte da 4ª série (quinto ano), que ingressa na 5ª série (sexto ano), sente de imediato algumas diferenças entre essas duas séries, ou seja, percebe que não se trata apenas de uma passagem, ainda que não as compreenda. A autora acrescenta que a dinâmica da 5ª série (sexto ano) requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 4ª série (quinto ano). Muitos professores entram e saem de salas e turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 5ª série sentirem certo saudosismo pela série e, principalmente, pela professora anterior.

Hauser (2007) pontua que na 4ª série (quinto ano), as trocas afetivas estão presentes pelo fato da permanência do professor na sala de aula durante todo o período de aula, onde alunos e professor, geralmente participam juntos das correções dos cadernos de tarefas, na apresentação das atividades de classe.

Cruz et al (2014) explicam que quando o aluno do sexto se depara com todas essas questões diferenciadas a sua realidade anterior marcadas por todas essas mudanças com imposições na nova estrutura curricular nota-se muitas vezes

²Conforme BRASIL (2005) a Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, altera a 4ª série para quinto ano e a 5ª série para sexto ano, sendo que onde se lê 4ª série leia-se quinto ano e onde se lê 5ª série leia-se sexto ano.

queda no seu rendimento escolar e os problemas evidenciam dificuldades de aprendizagem nas aulas de português.

Freire (2011) defende que nos processos de transição que podem prejudicar o processo de aprendizagem o professor deve buscar entender o momento vivido pelo aluno, o repensar do processo do ensinar. Realizar as devidas adaptações e articulações necessárias com um olhar pedagógico diferenciado e respeitando o momento que seus alunos vivenciam.

2.2.4. Relação Familiar como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.

Conforme Gusmão (2001) a aprendizagem escolar tem vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida, como a relação com a escola e os estudos. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social e familiar das crianças. Um bom relacionamento familiar e desejo pelo conhecimento são fatores determinantes para o progresso do desempenho da criança na escola.

Para a autora, a influência dos pais sobre o comportamento do aluno no ambiente escolar, provém da maneira como eles encaram a aprendizagem escolar. No caso da leitura, por exemplo, os pais podem estranhar o atraso do filho nesta atividade e este atraso está relacionado com a atitude dos pais em relação a esta. Se os pais não têm o hábito de leitura, provavelmente o filho não terá uma atividade positiva em relação a esta. Certos pais preferem ver televisão, assistir algum filme, passear etc., mas nunca pegam o livro para ler, influenciado na falta de interesse dos filhos.

Esse exemplo demonstra, claramente, como os pais podem influenciar a aprendizagem que os filhos vão ter na escola através das atitudes e valores que passam aos filhos, sem a intenção de ensinar.

Cruz et al (2014) e Fonseca (1999) explicam que se o ambiente familiar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará uma criança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o ambiente familiar abriga um clima autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre

erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, ou dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o ambiente familiar emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente.

Furlan e Szymanski (2008) referem que das crianças que apresentaram dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, apenas em 21% desses casos, a família estava presente na escola. Entretanto, em 32% registravam-se problemas tais como: ausência dos pais, superproteção, não aceitação da retenção do filho (a). E, em 47% dos casos a família não era citada nos relatórios e fichas de acompanhamento.

Diante deste cenário, conforme explica Freire (2011) cabe ao professor saber identificar em qual nível se encontra seu aluno, percebendo a aprendizagem como influenciada por características peculiares de cada um, e ou do próprio meio em que ele conviva (escolar ou não). Atentando-se assim, para a individualidade de ritmos, comportamentos e percepções, para só então se afirmar que a não correspondência aos chamados "padrões de linguagem", na leitura e na escrita, seja de fato uma dificuldade de aprendizagem.

3. CAPÍTULO II - SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA FRENTE A DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA NA LÍNGUA PORTUGUESA EM ALUNOS DO SEXTO ANO.

a criação da Sala de Apoio tem como finalidade resolver problemas relativos ao ensinar/aprender. Ao oferecer aulas no contraturno em duas áreas do conhecimento entendidas como básicas, tenta sanar as defasagens de aprendizagem que os alunos apresentam, consideradas imprescindíveis para avançar na apropriação do conhecimento e como forma de evitar o fracasso escolar ou mesmo a evasão escolar. (Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. PARANÁ, 2011).

Trata-se de modalidade de atendimento pedagógico a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem e que não são portadores de deficiência ou de problemas de conduta. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de multirrepetência, analfabetismo ou comportamento hiperativo. Os serviços prestados nessas salas não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com as atividades inerentes à orientação educacional, que estão mais voltadas ao trabalho da escola como um todo. (Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. PARANÁ 2011).

Um dos objetivos da orientação pedagógica é de proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa, por meio da sala de apoio à aprendizagem, ajuda/acompanhamento no processo de ensino e de aprendizagem, (oralidade, leitura, escrita), buscando amenizar ou acabar com a defasagem em seu processo de aprendizagem. Nesse intuito, esse recurso, trabalha com os alunos a sua realidade, envolvendo a escola, a família e o seu meio social. Sob essa abordagem metodológica, desenvolve-se temas transversais, os quais favorecem aos alunos uma reflexão sobre valores éticos, morais e de civismos, a promoção da saúde e a valorização das raízes e heranças culturais.

Conforme documento da Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional / PARANÁ, (2011), a (SEED) implantou no ano de 2004 o programa denominado “Sala de Apoio à Aprendizagem”, para atender aos alunos do sexto ano (quinta série) do Ensino Fundamental que frequentam as escolas estaduais e apresentam dificuldades de aprendizagem com o objetivo de diminuir os índices de reprovação e evasão nesta série.

Os documentos que instruíram e regulamentaram a criação das Salas de Apoio à Aprendizagem foram a LDBEN nº 9394/96, com o princípio de flexibilidade,

referente à função do sistema de ensino de criar condições favoráveis para que o direito do aluno à aprendizagem seja garantido, o parecer CNE nº 04/98, a deliberação nº 007/99-CEE e a Resolução Secretarial nº 371/2008.

As Salas de Apoio à Aprendizagem destinam-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. São oferecidas na proporção de uma sala de apoio para cada três turmas do sexto ano, quatro horas semanais por disciplina e uma hora atividade para o professor. Sua oferta deverá ser para no mínimo 15 alunos, no turno contrário ao qual os alunos estão matriculados.

Para o ensino da língua portuguesa nessas salas as ações pedagógicas devem focar nas práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita e análise dos aspectos linguísticos com prioridade nas práticas sociais. Além disso, os conteúdos precisam ser expostos de forma lúdica, atrativa e significativa, dentro das matérias específicas, com critérios de trabalho que foquem em organizar e reorganizar os aspectos da diminuição da defasagem dos alunos. Nos métodos utilizados podem estar incluídos também mídias tecnológicas e jogos, desde que foquem em primeiro lugar a situação histórico-cultural do sujeito, os conhecimentos e ideias trazidas por eles em sala de aula, diferentes caminhos de elaboração e os benefícios de aprendizagem dentro destas utilizações SEED/ (PARANÁ, 2011).

A contratação do professor da sala de apoio à aprendizagem é determinada pela Resolução nº 175/2008 – GS/SEED. De acordo com o Art. 24(a), o perfil desejado do professor é ser habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio e participado de cursos de capacitação do Programa. Na ausência da condição experiência em anos iniciais, os requisitos exigidos são: professor habilitado, em Língua Portuguesa ou Matemática, e com experiência em Salas de apoio à aprendizagem. SEED (PARANÁ, 2011).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional / PARANÁ (SEED), (2011), a função do Professor da sala regular e da sala de apoio à aprendizagem, no que se refere ao professor regente, é normatizada pela Instrução nº 07/2011 – SUED/SEED que lhe confere, dentre outras, a tarefa de diagnosticar os problemas apresentados pelos alunos em conteúdos básicos de Língua Portuguesa e/ou Matemática, bem como de

auxiliar na definição de ações que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos. Para encaminhar os alunos para a participação do referido programa a SEED/DEB disponibiliza ao professor regente uma ficha, constituída de vinte itens, denominados “conteúdos básicos”, que proporcionam uma visão geral a respeito da situação em que o aluno se encontra em relação à oralidade, à leitura e à escrita. No preenchimento da ficha, o professor apenas assinala cada um dos itens, informando se o aluno domina o conteúdo, domina-o parcialmente ou não o domina.

A Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional / PARANÁ, (SEED), (2011), explica que a SEED/DEB disponibiliza também uma ficha a ser preenchida pelo professor da sala de apoio à aprendizagem, na qual devem ser especificadas as dificuldades do aluno, conforme ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa, as intervenções realizadas e os resultados alcançados.

Conforme Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional / PARANÁ, (SEED), (2011), o documento Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de Educação, em 2005, a SEED/PR passou a distribuir materiais didáticos para as salas de apoio à aprendizagem. Para o aluno, a “Coletânea de textos” e, para o professor, o caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa”.

O material do aluno consiste numa coletânea ilustrada, composta por cinquenta e seis textos retirados de diversos suportes textuais, como revistas, jornais, sítios da internet, livros e outros. Identificam-se na obra vinte gêneros discursivos diferentes, dentre eles fábulas, charges, mapas, poemas, divulgação científica, reportagens, instruções etc., distribuídos ao longo de onze unidades didáticas. Cada unidade aborda um tema que se relaciona aos interesses mais comuns ou à vivência cotidiana das crianças, como, por exemplo, aventuras, pipa, adolescência, dentre outros. SEED (PARANÁ, 2011).

Na apresentação da “Coletânea de textos”, expõe-se que a obra que visa a proporcionar aos alunos a leitura de textos reais e diversificados que, somado ao material disponibilizado ao professor, possa contribuir para momentos de discussão

e leitura, abrindo seus horizontes, incentivando a pesquisa e a busca contínua de informações significativas para sua vida e para o prosseguimento de seus estudos.

Nas atividades desenvolvidas na sala de apoio à aprendizagem, são utilizados os referidos materiais disponibilizados pela SEED, o professor da sala de apoio à aprendizagem trabalha com a coletânea de textos na oralidade, na leitura bem como a produção escrita destes através de atividades lúdicas e de histórias. São aplicados jogos como: quebra-cabeça, jogo da memória, dominó de frases.

Com a exploração de textos infantis, os alunos são oportunizados a ler, ouvir, falar e escrever de forma natural, neste contexto de comunicação emergem ideias e conceitos interdisciplinares, através das histórias infantis o aluno se expressa sem se preocupar com os erros e acertos, pois: A literatura infantil representa um contexto significativo para a aprendizagem. Nesse contexto, o aluno se expressa de maneira natural e informal, permeada de ludicidade e livre do medo e do erro. Ainda nesse ambiente são criadas oportunidades para que o aluno acione seus conhecimentos em diferentes situações comunicativas estabelecendo relações entre a linguagem usual, familiar.

A literatura infantil proporciona que as crianças estabeleçam relações de acordo com os seus interesses, suas curiosidades, aquilo que já sabem com conceitos os quais são apresentados nos livros em contextos sociais e culturais.

A literatura infantil oferece um contexto significativo para a resolução de problemas pelo processo de investigação envolvido: seleção de informações, levantamento de hipóteses, escolha de estratégias de resolução, tomada de decisões, conexão entre diferentes conceitos.

Quanto à avaliação, sobre se essa estratégia da sala de apoio à aprendizagem tem eficácia no auxílio a aprendizagem do aluno, não é possível avaliar, pois seria necessário acompanhar esses alunos até o final do ano para então avaliar a trajetória desse aluno e então saber o grau de eficácia da sala de apoio à aprendizagem junto a alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como o foco desta pesquisa é levantar as estratégias apresentadas pela escola e não avaliar essas estratégias, o que demanda mais tempo de acompanhamento desses alunos.

4. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E CORRELAÇÃO DOS DADOS COLETADOS COM O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.

4.1. METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA PARA COLETA DE DADOS

Nesta fase da pesquisa, buscou-se forma a atender os objetivos deste trabalho, o levantamento dos seguintes dados:

1. Caracterização dos alunos do sexto ano de uma escola Estadual de Curitiba/PR, que apresentam dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura da língua portuguesa;
2. Identificação das dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, desses alunos;
3. Reconhecimento das estratégias metodológicas aplicadas junto a esses alunos;

A realização dessa pesquisa ocorreu no período de Junho e setembro de 2017, tendo as devidas autorizações para sua realização.

O primeiro passo foi o levantamento da realidade da população do sexto ano na matéria da língua portuguesa. Iniciamos o processo com a análise dos boletins, e de documentos da equipe pedagógica através dos quais foi possível identificar os alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita na língua portuguesa, esses documentos são impressos oficiais da Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino Fundamental - Sala de Apoio à Aprendizagem Estado do PR.

Dentre esses alunos, identificou-se, alunos que já vieram do quinto ano com laudos de identificação de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na língua portuguesa, - esses alunos no ano letivo de 2016, completaram o quinto ano e, apresentaram dificuldades na escrita e na leitura da língua portuguesa ingressando no sexto ano já com esse encaminhamento (laudo de identificação, conforme resolução 371/2008, referenciada no capítulo III deste trabalho), expedido pela escola em que o aluno cursou o quinto ano, esse processo está em consonância com a resolução 371/2008. (conforme capítulo II deste trabalho).

Nesse encaminhamento apresenta-se a evolução do aluno (no caso do ano letivo de 2016), e identificação de suas dificuldades na leitura e na escrita da língua portuguesa, esse processo dá a esse aluno o direito de automaticamente no início

do ano receber intervenção de estratégia metodológica que venha sanar suas dificuldades na leitura e na escrita da língua portuguesa, conforme explicado no capítulo II deste trabalho.

Outros documentos analisados nesta fase da pesquisa foram as fichas de encaminhamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, para a sala de apoio à aprendizagem. Essas fichas são impressos oficiais da Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino Fundamental- Sala de Apoio à Aprendizagem Estado do PR. Esse procedimento obedece à resolução 371/2008, (conforme referendado no capítulo II deste trabalho).

O acesso a essa documentação só foi possível mediante a liberação da direção e da equipe pedagógica da referida instituição de ensino, tendo a observância de que tanto alunos como professores e a escola teriam suas identidades preservadas, e também porque a direção e equipe pedagógica da escola entenderam que a pesquisa poderia reverter em benefício para a instituição, que pode utilizar os dados levantados para referendar estratégias metodológicas frente à necessidade pedagógica desses alunos.

Esclarecemos ainda, que o acesso a essa documentação só foi permitido em tempo de horário de funcionamento da escola e somente na escola, não sendo permitida a retirada da documentação da escola. Ela era disponibilizada mediante outro funcionário que conferia o número de fichas na retirada e na entrega, as fichas não poderiam receber nenhuma anotação ou rasura, pois trata-se de documento oficial e confidencial da vida escolar dos respectivos alunos.

Neste momento da pesquisa, foi possível identificar os alunos com dificuldades na leitura e na escrita da língua portuguesa, o que permitiu identificar as turmas a que esses alunos pertenciam, para então estabelecer contato com os professores de modo a definir os professores que iriam participar da pesquisa. Nessa fase efetuou-se também o contato com os professores das salas de apoio à aprendizagem.

Depois do contato com os respectivos professores e definição de 04 professores da sala regular e 02 da sala de apoio à aprendizagem, procedeu-se, à pesquisa de abordagem qualitativa. Esse procedimento também foi devidamente autorizado pela direção da escola.

Para a realização dessa fase da pesquisa, elegemos como modelo de abordagem a investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) permite coletar dados diretamente no ambiente natural, ou seja, a coleta direta junto ao cotidiano dos alunos selecionados no ambiente escolar.

Os autores citados explicam que nessa abordagem os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Essa colocação vem ao encontro ao anseio principal desse trabalho que é entender o tema principal na perspectiva de contribuir para a melhora da situação desses alunos.

De acordo com Bell (2008, p.20) “os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”. Essa abordagem de pesquisa possibilitou uma compreensão mais fidedigna da realidade do tema central desta produção acadêmica.

Acredita-se que o objetivo geral assim elaborado _ Identificar as principais dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura da língua portuguesa por alunos do sexto ano de uma Escola Estadual de Curitiba/PR foi contemplado na sessão 4.2.2 desta pesquisa que traz a indicação de dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura da língua portuguesa, especificamente na categoria escrita e leitura, esses dados foram correlacionados com o referencial teórico do capítulo I e II, desse trabalho.

No item 4.2.3 apresenta-se, outras dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos, esses dados foram correlacionados com o referencial teórico do capítulo I e II, desse trabalho.

Objetivos Específicos:

1. Revisão bibliográfica das dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa em alunos do sexto ano. - Essa questão está contemplada no capítulo I, deste trabalho acadêmico.

2. Apresentar dados que caracterizem a situação dos alunos do sexto ano, da referida escola, com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na língua portuguesa - Para compor essa questão apresenta-se a sessão 4.2.1 correlacionando os dados levantados, com o referencial teórico deste trabalho.

3. Identificar as estratégias metodológicas aplicadas a esses alunos pelos professores das salas regulares e das salas de apoio à aprendizagem. Para contemplar essa questão, apresenta-se a sessão 4.2.2, onde os elementos levantados são correlacionados com o referencial teórico do trabalho do capítulo I e II.

4.2. DADOS LEVANTADOS

4.2.1. Caracterização dos Alunos do Sexto Ano, que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita na Língua Portuguesa.

A referida escola conta no ano letivo de 2017, com 06 turmas de sexto ano no total de 183 alunos, dos quais 55 participam em sistema de contraturno das 2 salas de apoio à aprendizagem, perfazendo um total de 30% dos alunos do sexto ano que apresentam dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa (conforme gráfico 1).

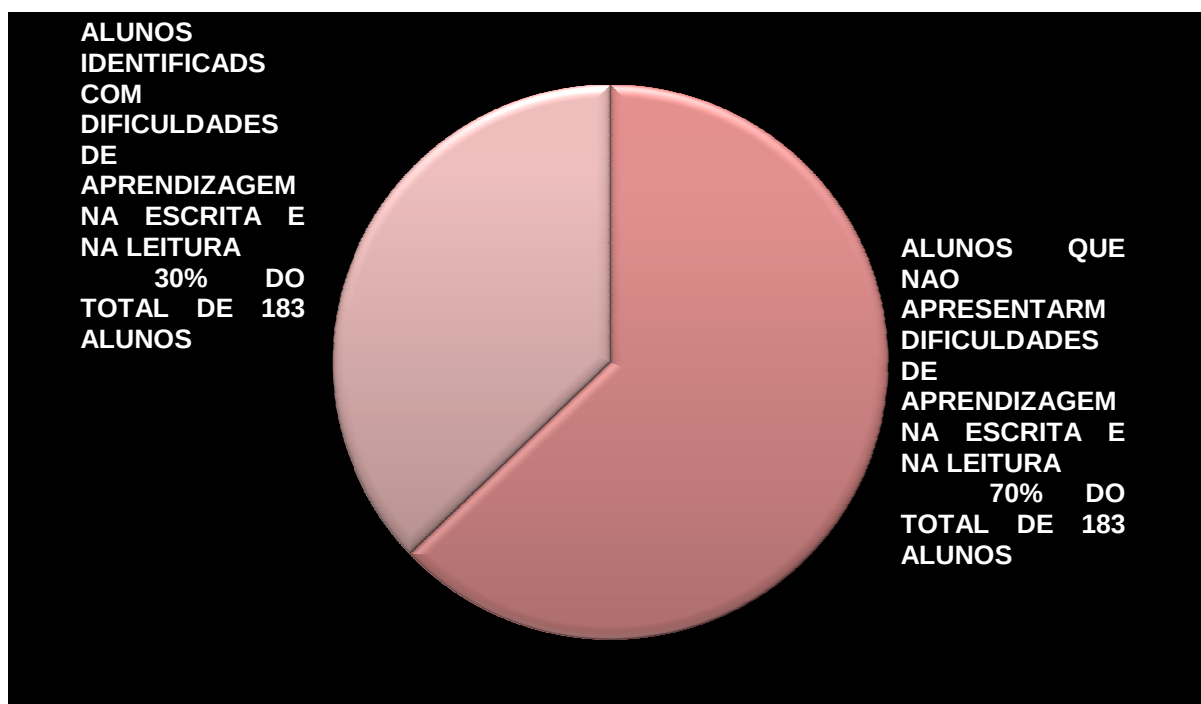


Gráfico 1 – Fonte - Dados – Pesquisa efetuada em documentos administrativos da referida escola/Pesquisa 2017.

Desses alunos que frequentam as salas de apoio à aprendizagem 27 já vieram com laudo de indicação do quinto ano.

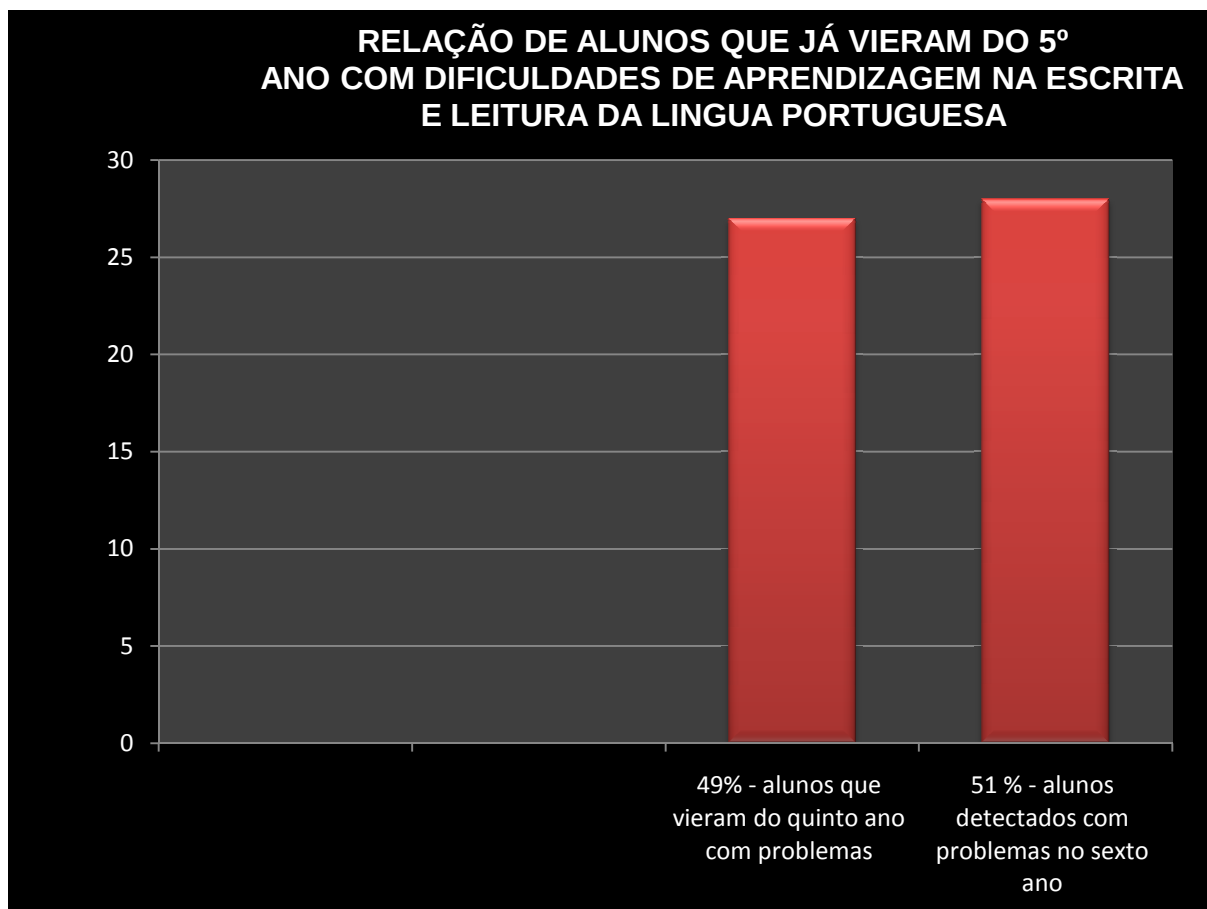


Gráfico 2 – Fonte – Dados da pesquisa efetuada em documentos administrativos da referida escola/Pesquisa 2017

Todos os alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem contam com ficha de acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação, onde são registradas as intervenções realizadas pelo professor da sala de apoio à aprendizagem, estas fichas se encontram sob responsabilidade da equipe pedagógica, e deverão ao final do ano letivo ou no ato do desligamento do aluno do programa ser arquivadas na pasta individual do aluno, conforme determina a deliberação nº 007/99-CEE e a Resolução Secretarial nº 371/2008.

Desses 55 alunos que frequentam as salas de apoio somente 09, contam com o laudo de encaminhamento da Secretaria de Estado da Educação, o que não atende a determinação deliberação nº 007/99-CEE, que preconiza que todos os alunos devem ser encaminhados a sala de apoio à aprendizagem com esse laudo.

Esse laudo é um impresso da secretaria, onde constam elementos pedagógicos que identificam quais as dificuldades que o aluno apresenta na escrita e na leitura da língua portuguesa, esse laudo é preenchido pelo professor da turma regular, assinado por esse professor e pela pedagoga da escola o documento é

encaminhado ao serviço administrativo da escola, que faz os devidos registros e catalogações.

Questionada a equipe pedagógica e direção da escola fomos informados que esses laudos não foram efetuados no ato de encaminhamento desses alunos por que o sistema está sendo informatizado, mas que esta situação tem prioridade nos encaminhamentos pedagógicos da equipe.

Sendo que esses alunos foram encaminhados só com fluxo interno da escola, ou seja, o aluno depois de identificado com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa, através dos registros efetuados pelo professor da sala regular, em documento da escola, foram encaminhados à pedagoga que preencheu os documentos (impressos da secretaria em questão), necessários para encaminhar e regularizar a situação do aluno na sala de apoio à aprendizagem, conforme descrito no capítulo II.

Esses alunos contam com documentação regularizada, referentes à sua permanência e acompanhamento nas salas de apoio à aprendizagem conforme estabelece a resolução 371/2008. (referendada no capítulo II deste trabalho).

Desses 55 alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem na disciplina da Língua Portuguesa, 22 tiveram evolução nas notas do primeiro semestre, 17 não apresentaram nenhuma evolução nas notas do primeiro semestre, e 16 tiveram regressão nas notas do primeiro semestre. Entende-se, no entanto, que o período de um semestre é pouco para se ter uma leitura mais fidedigna do processo de aprendizagem do aluno.

Mas é possível também levantar uma hipótese a ser testada em trabalhos futuros: A sala de apoio estaria falhando na forma como encaminha suas atividades?

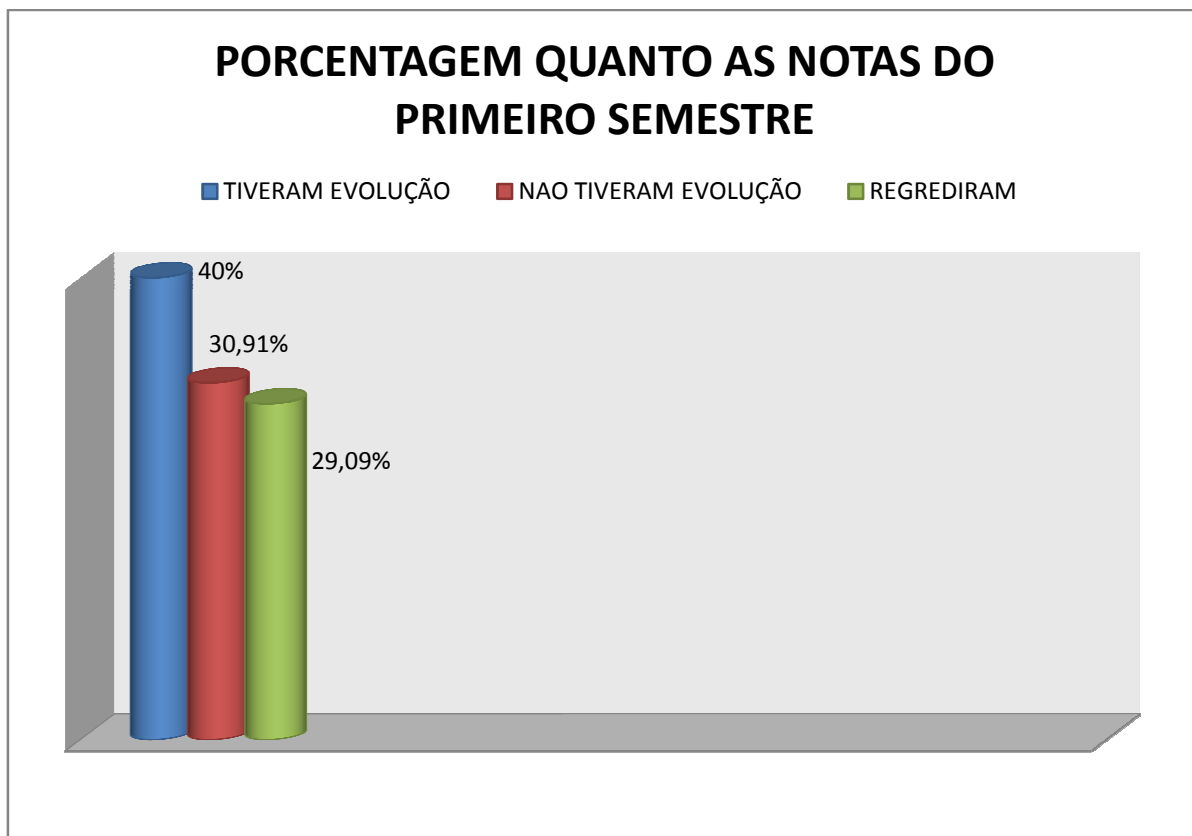


Gráfico 3 – Fonte -Dados – Pesquisa efetuada em documentos administrativos da referida escola/Pesquisa 2017

O levantamento desses dados se deu através do boletim escolar dos respectivos alunos. A análise deste quadro de evolução desses alunos nos remete a colocação de Piaget (1974) de que o desenvolvimento intelectual no processo de aprendizagem da criança provém de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a sequência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa, processando a aprendizagem, pois constatou-se pelo boletim escolar alguns alunos conseguiram ter uma evolução na aprendizagem.

Quanto aos alunos que não apresentaram evolução nas notas ou que apresentaram regressão, apoia-se em Freire (2001) para entender esse quadro, o autor explica que entender as diferentes concepções acerca da aprendizagem, significa buscar compreender a prática educativa vigente de forma que ao refletir sobre a mesma seja possível o movimento da discussão da ação e da transformação das práticas pedagógicas nas salas de aula. Conforme citou-se anteriormente nesse trabalho que a direção e equipe pedagógica da escola em

questão se interessaram, por essa pesquisa, acalentamos, então, o anseio de que esses dados sobre esses alunos possam impulsionar novas práticas dentro das salas de aula.

Entende-se, porém, que esse quadro, não se refere só à prática pedagógica aplicada a esses alunos que não apresentaram evolução nas notas ou que apresentaram regressão na notas, considerando o que explicam Brandão e Vieira (1992) que as dificuldades na aprendizagem, podem também decorrer de distúrbios que podem ser gerados por problemas cognitivos, emocionais ou neurológicos. O termo aprendizagem e suas implicações (dificuldades e distúrbios) tratam conforme os já citados autores, de uma defasagem entre o desempenho real e o observável de uma criança e o que é esperado dela quando é comparada com a média das crianças de uma mesma faixa etária.

Citamos ainda, conforme os autores, que ser alfabetizado é mais do que processar o significado da mensagem que o autor pretende transmitir ou ainda traduzir o texto escrito, é principalmente, compreender o que está escrito. Sob essa perspectiva, fazer a leitura das notas dos boletins desse aluno requer que entendamos que essas notas são parâmetros reguladores da condição do aluno, mas que temos que olhar para cada um desses alunos, conforme explica Ferreira (1986) entendendo que:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (p.29)

Essa colocação me anima, pois olhando individualmente para cada um desses alunos, e não só para a nota que o representa, posso ter boas expectativas quanto ao desenvolvimento de cada um desses alunos, pois conforme explica Freire (2011), ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal porque depende da ação do aluno sobre o objeto e deste sobre o aluno, o que é resultado da interação.

Ao ter lido os dados desses alunos, que não tiveram evolução nas suas notas, mesmo recebendo atendimento na sala de apoio à aprendizagem, mesmo recebendo intervenção metodológica aplicada às suas dificuldades, confesso que

fiquei desanimada, achando que com o passar do semestre talvez fosse mais difícil a recuperação desses alunos, mas ao longo da confecção desse trabalho essa ideia pesada e quase suicida da prática pedagógica foi sendo dissolvida. Não quero ter visão pessimista olhando apenas para as dificuldades que permeiam o aprendizado desse aluno, “como uma falha no processo da aprendizagem que originou o não aproveitamento acadêmico, pensando tão somente em termos de falhas na aquisição do conhecimento” (Freire, 2011, p.33), também não quero ter visão unilateral eximindo minha responsabilidade como futura professora desses alunos que serão sim representados também pela nota dos seus boletins. Mas quero entender o que explica o professor Freire (2011) que este problema não se traduz somente como um “problema inerente ao sujeito aprendiz no sentido de competências e potencialidades, mas sim em uma constelação maior de fatores e de sua inter-relação”.

4.2.2. Dados Referentes a Dificuldades Específicas de Escrita e Leitura da Língua Portuguesa.

Para coletar esses dados, foi elaborado um quadro com conteúdos da escrita e da leitura, onde cada professor participante assinalava o número de alunos em cada uma das categorias com os indicativos – atende, não atende e atende parcialmente – a elaboração desse quadro teve como base o formulário de encaminhamento à sala de apoio à aprendizagem da Secretaria do Estado da Educação, que traz elementos pedagógicos específicos da escrita e da leitura da língua portuguesa, mantendo assim, o padrão pedagógico apresentado pela escola na aplicação dos conteúdos da língua portuguesa para o sexto ano, buscando estreitar essa pesquisa com a realidade pedagógica aplicada nessas turmas.

Os professores receberam o impresso do referido quadro, e os preenchiem com base em dados que eles já possuíam, pois fazem o acompanhamento da evolução destes alunos com base nos registros destes dados.

Essa estratégia facilitou aos professores identificarem os elementos de dificuldade, bem como facilitou a catalogação dos dados.

Posteriormente elaborou-se um único quadro com todos os dados coletados, elaborando então os gráficos, para então efetuar a análise dos dados e a correlação

destes com os conteúdos do referencial bibliográfico, levantados no corpo deste trabalho conforme segue.

Junto aos dados apresentados estão inclusos os alunos que já vieram do quinto ano com dificuldades de aprendizagem de forma que os dados perfaçam o perfil pedagógico dos 55 alunos que foram identificados com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa, conforme segue:

PRÁTICA DA ESCRITA				
CATEGORIA	CONTEÚDO	Atende	Atende parcial	Não Atende
1	Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).	-	23	32
2	Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas.	-	21	34
3	Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.	-	26	29
4	Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.	-	28	27
5	Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (Fonemas) e entre a fala e a escrita.	-	29	26
6	Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas).	-	23	32
7	Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme O contexto de produção.	-	28	27
8	Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação	-	13	42

Quadro 3 – para confecção do quadro. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. PARANÁ (2011). Dados – Pesquisa realizada com professores em 2017

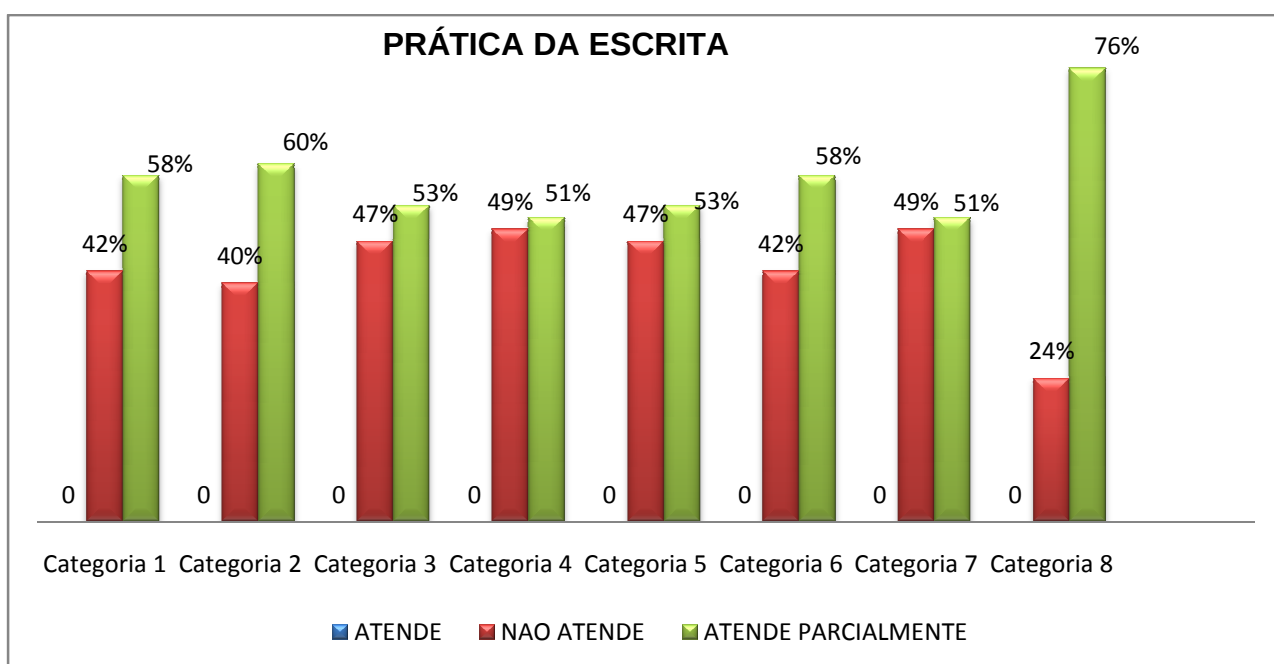


Gráfico 4 – Dados Pesquisa com professores/2017.

Em um primeiro momento quando foi efetuado a catalogação dos dados no quadro 3, entendi que a categoria atende parcialmente e não atende, estavam equilibradas, ainda que nenhum dos alunos conseguissem alcançar a categoria atende, porém quando foi elaborado o gráfico 4 que demonstra a porcentagem desses dados, compreendi que os dados são muito graves pois a categoria não atende e atende parcialmente, demonstra índices altos se analisarmos sob a ótica de que esses alunos estão no sexto ano e que a deficiência na escrita vai ficando cada vez mais difícil de ser sanada, pois nos anos subsequentes serão tratados conteúdos e não alfabetização. Esses dados justificam ainda os dados do gráfico 3 no que tange aos alunos que não tiveram evolução e regrediram nas notas do primeiro semestre. Bem como reforça o que explica Gusmão (2001), pois os alunos que já vieram do quinto ano com problemas de aprendizagem na escrita continuam tendo problemas de aprendizagem na escrita.

PRÁTICA DA LEITURA				
CATEGORIA	CONTEÚDO	Atende	Não atende	Atende Parcialmente
1	Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.	25	7	23
2	Reconhecer a ideia central de um texto identificando o tema.	48	3	4
3	Formular hipótese sobre o conteúdo do texto com apoio de outros elementos textuais (título, imagens).	42	6	7
4	localizar informações explícitas no texto.	44	7	4
5	Perceber informações implícitas no texto.	48	3	4
6	Identificar a finalidade e os objetivos de gêneros discursivos próprios dos conteúdos dos anos iniciais.	42	6	7
7	Identificar as informações principais e secundárias dos textos.	41	3	11
8	Reconhecer os diferentes efeitos de sentido do uso conotativo e denotativo das palavras.	38	3	14
9	Fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.	38	3	14
10	Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não verbal dos textos.	33	16	6

Quadro 4 – para confecção do quadro. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. PARANÁ (2011). Dados – Pesquisa realizada com professores em 2017

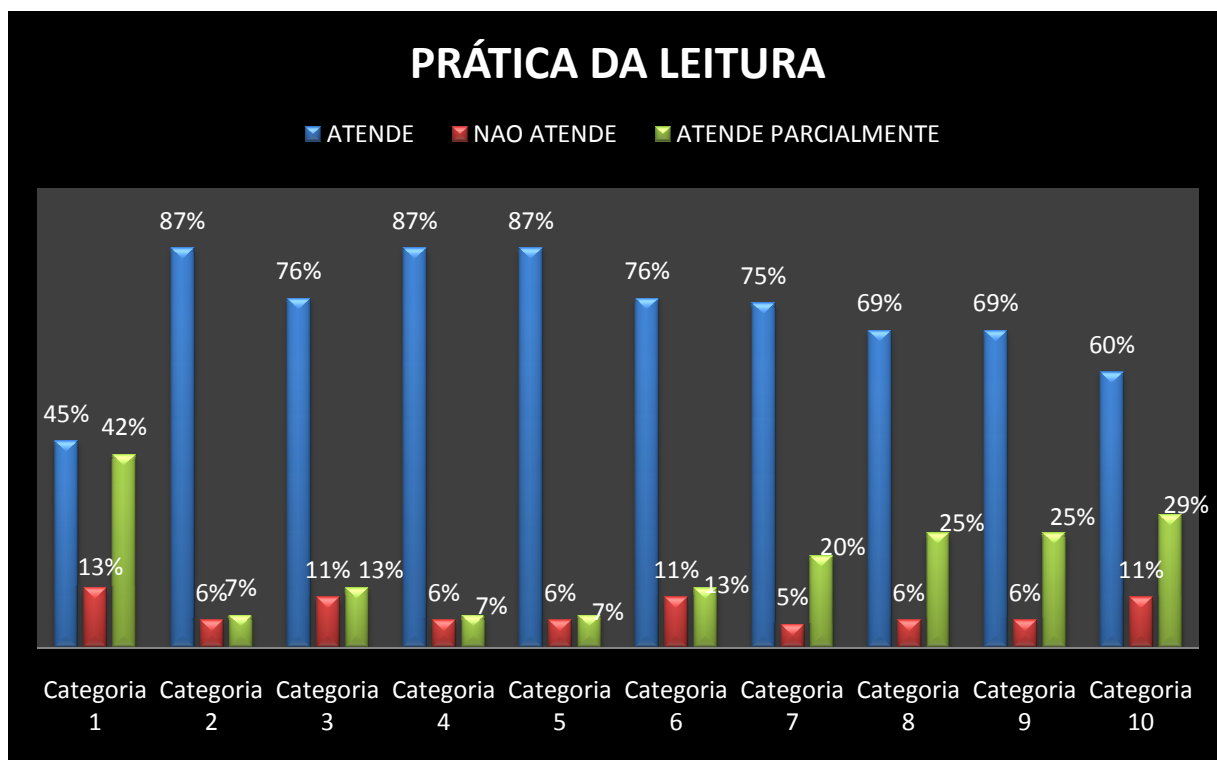


Gráfico 5 – Dados Pesquisa com professores/2017.

Os gráficos 4 e 5 demonstram que a categoria não atende e atende parcialmente tem maior incidência na prática da escrita.

A análise dos dados levantados, conforme demonstra os gráficos acima, leva a constatação que a maior dificuldade de aprendizagem dos alunos pesquisados está relacionada à escrita, conforme explicam os professores muitos conseguem ler, mas apresentam dificuldades para escrever. Esses dados confirmam a colocação de Cruz et al (2014) e de Furlan e Szymanski (2008), que apontam que o maior déficit na aprendizagem, está relacionado a escrita, os referidos autores explicam que muitos alunos, possuem boa capacidade de expressão oral, mas sentem deficiência na hora de escrever. Importante lembrar que Vigotski (1991), explica que as dificuldades na escrita são um problema que não significa falta de capacidade de uma criança, mas sim, um problema onde a mesma tem o desenvolvimento da escrita obstaculizado por algum tipo de déficit.

Os dados do quadro acima confrontam a colocação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (1998), o qual preconiza que “os alunos devem chegar ao sexto ano com um nível de criticidade que o ajudem a compreender o contexto histórico, realizando questionamentos e com domínio de noção de tempo” (p.55-56), pois os dados revelam que os alunos apresentam dificuldades significativas na

leitura e na escrita, sendo mais grave na escrita. Assim confirmam as colocações de Cruz et al (2014) de que a realidade escolar está muito distante do ideal preconizado pelos PCNs.

Nessa leitura precisamos também valorizar as vivências e conhecimentos extra escolar desses alunos, pois conforme Possenti (2008) o que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). Por isso, a importância de valorizar o conhecimento do aluno em cada uma dessas atividades, para então entender o que permeia essas dificuldades.

Para entender as dificuldades de aprendizado da escrita e da leitura, devemos fazer uma leitura analítica desses dados apoiada também na colocação de Gusmão (2001), ou seja, se faz necessário, descobrir onde está o erro, pois mesmo diante de uma proposta pedagógica que visa à melhoria destes alunos, porque estes alunos não conseguem avançar na escrita e alguns nem conseguem desvendar o código linguístico.

Quanto aos conteúdos gramaticais, que são parcialmente alcançados ou não alcançados pelos alunos estudados, destacamos o que explica, Possenti (2008) que o papel da gramática no ensino de língua portuguesa é ampliar a capacidade do aluno usar a sua língua desenvolvendo a competência comunicativa, pois ele irá se deparar ao longo de suas atividades sociais ou profissionais com as mais diversas situações de comunicação. Logo, cabe ao docente o discernimento acerca da forma de trabalhar a gramática na escola e transformar o seu ensino em um processo de reflexão que leve à compreensão do uso da língua.

Outro dado apresentado pela pesquisa é de que há 27 alunos que, já ingressaram no sexto ano com dificuldades na aprendizagem na língua portuguesa, (que representa 49% dos alunos pesquisados – conforme gráfico 2 – isso demonstra um índice alto e alarmante), que nos remete as colocações de Gusmão (2001), que explica que esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não foram devidamente diagnosticados nos anos anteriores, demonstrando uma preocupante realidade educacional, pois ainda que tenhamos como sociedade alcançado avanços legais (conforme vimos nesta produção acadêmica), diante deste dado fica evidente que nossas escolas mesmo tendo bons planejamentos necessitam, rever novas estratégias, transformar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos que sofrem com o atraso na aquisição da leitura e escrita, de forma

a garantir que todos eles possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. Cita-se como amparo para essa colocação a argumentação de Freire (2011, p.25). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Gusmão (2001) explica ainda que as crianças que ingressam no ensino fundamental II com dificuldades de aprendizagem, geralmente não conseguem um bom desempenho na vida escolar. Eles se sentem inferiores, discriminados e acabam perdendo a motivação para aprender.

Esse dado responde a delimitação do problema que traz como hipótese a ser testada na realização da pesquisa - que a dificuldade desses alunos se dá em decorrência do trabalho que ocorreu ainda nos anos iniciais, mas muitas vezes só são detectados quando esses alunos chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental.

Saber pontuar as dificuldades de aprendizagem desses alunos que já vieram com problemas de aprendizagem do quinto ano, não se limita a pontuar somente referências de gramática, linguística ou leitura, mas sim conforme explica Weiss (2009) os problemas nesse processo de aprendizagem podem ser de ordem, social, psicoafetiva, psico-cognitiva, orgânica e pedagógica.

Ao analisar esse dado, para compreender porque esse aluno chegou ao sexto ano com dificuldade de aprendizagem que não foram detectadas e ou sanadas em sua vida escolar pregressa, precisamos considerar o que explica Freire (2011) que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

O citado autor indica que ao ler esse espaço pedagógico, seja considerado os efeitos emocionais que envolvem as dificuldades na aprendizagem, reconhecendo-se que essas dificuldades fazem parte de um sistema biopsico-social que envolve a criança, a família, a escola e o meio social em que vive. Freire explica que, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Nesta perspectiva as dificuldades de aprendizagem continuam existindo e não podem ser ignoradas, mas sim desafiadas.

4.2.3. Dados levantados quanto às estratégias metodológicas aplicadas junto aos alunos do sexto ano identificados com dificuldades na leitura e na escrita na língua portuguesa.

Para levantamento deste dado foi realizado uma entrevista com uma pedagoga da escola que respondeu as seguintes perguntas:

1. Quais estratégias metodológicas aplicadas aos alunos identificados com dificuldades na leitura e na escrita na língua portuguesa em alunos do sexto ano?

A pedagoga da escola em questão informou que em consonância com o documento da SUED/SEED - Paraná (2011), a Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED) que implantou no ano de 2004, a resolução 371/2008, o parecer CNE nº 04/98, a deliberação nº 007/99-CE, a Resolução Secretarial nº 371/2008 e a instrução nº 022/2008 (conforme referendado na sessão 2.4 desse trabalho). O aluno identificado com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa deve ser encaminhado à sala de apoio à aprendizagem, de modo a atender o que preconiza a Instrução nº 007/2011 (conforme referendado na sessão 2.4 desse trabalho), ou seja, aplicar ações pedagógicas que favoreçam práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita e análise dos aspectos linguísticos com prioridade nas práticas sociais, bem como apresentar conteúdos de forma lúdica, atrativa e significativa, dentro das matérias específicas, com critérios de trabalho que foquem em organizar e reorganizar os aspectos da diminuição da defasagem desses alunos.

2. Quais encaminhamentos pedagógicos são aplicados na sala de apoio junto a esses alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita da língua portuguesa?

Na escrita

Atividades em grupos ou em duplas que solicitam reflexões sobre as convenções do texto escrito (ortografia e pontuação);

Atividades que levam o aluno a pensar, analisar e comparar “palavras”, “frases”, “orações” e/ou “parágrafos” para que possam refletir sobre certas características (sonoras, morfológicas, sintáticas ou estilísticas);

Atividades pedagógicas com “pronomes”,

Atividades que exploram a ludicidade como um recurso que auxilia na aprendizagem da norma ortográfica.

Na leitura

Exploração de textos com atividades de comparação;

Exploração da intertextualidade.

Leitura silenciosa;

Leitura compartilhada;

Interpretação textual, vinculadas às etapas do processo de leitura.

O processo de leitura segue as seguintes estratégias pedagógicas: atividades antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. - nas atividades antes da leitura, estimulam-se as previsões a respeito do texto e estabelecem-se relações entre essas previsões e o texto; bem como estimula-se a participação do aluno desde o início do processo, enfatizando as ideias principais do texto e, assim, permitindo a progressão de informações ao aluno; após a leitura, oferecem-se questões que envolvem o reconhecimento de informações, a compreensão inferencial e a interpretação, atrelando-as às etapas do processo da leitura - há sequenciação e ordenamento mais adequados a produção dos sentidos, partindo-se da localização de informações, passando pela produção de inferências, chegando à interpretação - orienta-se o aluno quanto à modalidade das perguntas oferecidas - as perguntas interpretativas não desconsideram as etapas anteriores do processamento do texto e não cerceiam a criatividade do aluno.

É certo que o universo de dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita abre um leque de situações, conforme explica Freire (2011), podendo ir desde - a disciplina da sala, a forma como é ensinada a matéria e a afinidade com o professor.

4.2.4. Percepção dos professores sobre as dificuldades dos alunos.

Certamente que se pedíssemos para os professores entrevistados elencarem problemas de aprendizagem no universo do sexto ano, teríamos uma grande lista, conforme defende Gusmão (2001), mas de acordo com a temática central desse trabalho, e conforme apresentamos no corpo desse trabalho elementos para embasamento teórico utilizou-se para essa pesquisa os seguintes parâmetros 1 - A Afetividade na relação Professor e Aluno como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano; 2 - Transição de Ciclos, como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do

Sexto Ano; 3 - Relação Familiar como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.

A Afetividade na relação Professor e Aluno como elemento que permeia a aprendizagem do aluno do sexto ano. - 04 professores relatam ser essa situação, uma situação de dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

Transição de ciclos (mudança de ciclo) - 03 professores reconhecem essa situação como dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

Relação Familiar como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do aluno do Sexto Ano. - 06 professores citaram essa situação como uma situação de dificuldades que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

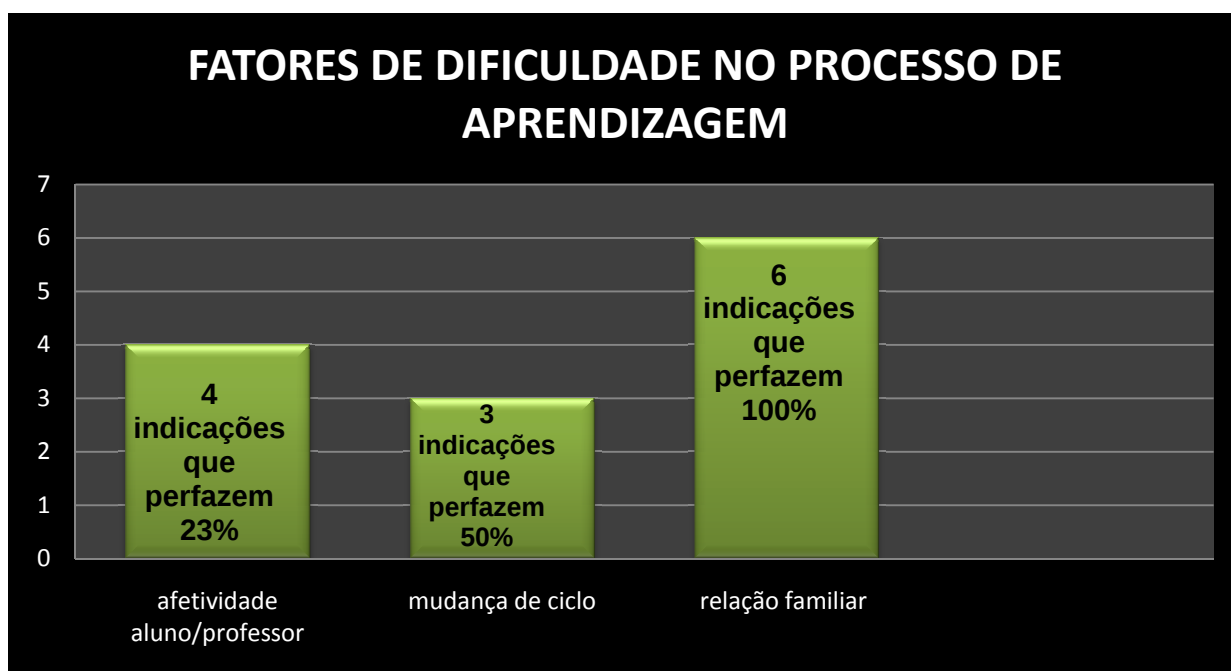


Gráfico 6 - Fonte – Dados da Pesquisa efetuada com professores da sala regular e sala de apoio à aprendizagem da referida escola/Pesquisa 2017.

Análise dos dados

► A Afetividade na relação Professor e Aluno como elemento que permeia a aprendizagem do aluno do sexto ano.

Relato dos professores

Relato professor 1

“esses alunos são ainda imaturos, e necessitam da aprovação e de atenção individualizada, isso diminui um pouco o rendimento das aulas”

Relato professor 2

“eles sentem falta do ambiente, do quinto ano, lá eles recebiam mais atenção, fica mais difícil eu dar essa atenção, por causa da dinâmica das aulas, que é mais puxada”

Conforme Cruz et al (2014), no quinto ano o aluno é visto como criança, a professora tem ainda um olhar maternal e acolhedor, o que gera um ambiente no qual o aluno se vê, mais protegido, já no sexto ano os alunos não são vistos mais como crianças por seus professores perde-se o apego com um professor, pois agora são vários, um para cada matéria, esse novo ambiente da escola demonstra para o aluno que os laços afetivos, ficaram em segundo plano, e o que importa agora é somente o seu desempenho intelectual.

A colocação desses autores, vem ao encontro com o que cita o professor 2 que esses alunos sentem a falta do ambiente do quinto ano, bem como relata o professor 1 que eles ainda são imaturos, mas os citados autores explicam, que agora no sexto ano, já vai ser exigido mais desse aluno, o conjunto desses elementos pode então tornar-se em um elemento dificultador de aprendizagem para esses alunos, pois conforme o professor 1 não é possível pela dinâmica do sexto ano, atender a esse aluno com o mesmo acolhimento do quinto ano.

Acrescentamos para reflexão desses relatos, a colocação dos já referidos autores que explicam em sua pesquisa, que o fato do professor do sexto ano do Ensino Fundamental ficar 50 minutos em cada sala faz com que o mesmo não se sinta responsável pela formação social dos alunos, ou seja, o professor deve promover o desenvolvimento das habilidades e competências para prepará-las para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Considerando que no sexto ano, esses alunos ainda precisam de “alguém que se responsabilize” por eles instaura-se um ambiente de insegurança que pode levar a dificuldade no aprendizado culminando na repetência e evasão.

Relato professor 3

“eles gostam de ficar em volta da mesa, estar a minha volta, gostam de abraçar e de beijar, eu também gosto desse ambiente, mas nem sempre é possível dar esse carinho aos alunos”

Freire (2011) encoraja os professores a não se assustarem com a afetividade entre professor e aluno, mas ao contrário reforça que os professores devem expressar essa afetividade, pois “esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”. (p.138). Entendemos e concordamos com a colocação do professor Freire (2011), mas vimos pelo relato do professor que talvez não seja essa a realidade das nossas salas de aula.

Relato professor 4

“gosto de trabalhar com o sexto ano, esses alunos são muito carinhosos, é recompensador, mas o tempo das aulas não permite essa relação mais afetuosa”

O aspecto afetivo citado por Freire diz respeito ao trabalho do professor com o educando não significando deixar de lado o aspecto humano existente entre professor e aluno. A afetividade quando expressada de maneira séria e autêntica auxilia positivamente no desenvolvimento educacional do educando, tendo em vista que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. (Freire 2011, p. 138). O autor defende que, esse bom relacionamento trará pontos positivos nas suas aulas e facilitará alcançar os objetivos desejados na aprendizagem desse aluno.

Entendemos a partir dessas colocações, que a prática educativa vivida com laços afetivos não se distancia da formação científica, bem como, de que, essa prática afetiva se valoriza a medida que o professor a realiza como um todo harmonioso, envolvendo, capacidade científica, domínio técnico, alegria, afetividade, buscando um objetivo comum: aprendizagem do aluno.

Observamos, na jornada que foi a realização dessa pesquisa, que lamentavelmente muitas vezes, as atividades que são desenvolvidas dentro da sala de aula concentram apenas na mera transmissão de conhecimento, num relacionamento distante entre os envolvidos. Nesse espaço onde as relações deveriam ser de troca de experiências, ajuda e amizade onde as dificuldades poderiam ser percebidas e sanadas se tornam uma atividade cada vez mais problemática.

► Transição de ciclos.

Relato professor 1

“alguns demoram mais para se adaptarem, se retraem com esse novo ambiente, se não cuidar até se isolam”

Freire (2011), explica que nos processos de transição que podem prejudicar o processo de aprendizagem o professor deve buscar entender o momento vivido pelo aluno, e repensar o processo do ensinar. Realizar as devidas adaptações e articulações necessárias com um olhar pedagógico diferenciado e respeitando o momento que seus alunos vivenciam.

Relato professor 2

“no início do ano letivo, precisamos ter mais paciência com eles, para se adaptarem a essa nova realidade, mas também não podemos descuidar, se não perdemos o domínio da turma”

Hauser (2007), explica que o aluno concluinte da 4ª série (quinto ano), que ingressa na 5ª série (sexto ano), sente de imediato algumas diferenças entre essas duas séries, ou seja, percebe que não se trata apenas de uma passagem, ainda que não as compreenda. A referida autora acrescenta que a dinâmica da 5ª série (sexto ano) requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 4ª série (quinto ano). Muitos professores entram e saem de salas e turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 5ª série sentirem certo saudosismo pela série e, principalmente, pela professora anterior.

Relato professor 3

“Tem alunos que apresentam mais dificuldades para entender as mudanças, isso prejudica o andamento de toda a turma”

Cruz et al (2014), explicam que quando o aluno do sexto se depara com todas essas questões diferenciadas a sua realidade anterior marcadas por todas essas mudanças com imposições na nova estrutura curricular, nota-se muitas vezes queda no seu rendimento escolar e os problemas evidenciam dificuldades de aprendizagem nas aulas de português.

Essa pesquisa buscou mostrar porque a transição do quinto para o sexto ano pode ser um elemento que permeia a dificuldade de aprendizagem desse aluno. Pelos relatos, pelo referencial teórico e pelo envolvimento com o tema, vimos que essa transição causa nos alunos ansiedade, medo, desconforto podendo sim influenciar no processo de aprendizagem.

Entendemos que as diferenças entre as duas séries são pontuadas nos procedimentos, organização didática e também na interação professor-aluno, o que contribui com a ruptura entre Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

A entrada no sexto ano perpassa a situação de conhecer novos colegas e professores ou mudar de sala. Constatou-se que uma das maiores dificuldades para os alunos nessa fase é a capacidade de organização necessária para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos e também com aumento na quantidade de matéria a ser estudada.

► Relação Familiar como Elemento de Dificuldade no Processo de Aprendizagem do Aluno do Sexto Ano.

Relato Professor 1

“Falta o apoio e o interesse dos pais pela vida escolar do seu filho”

Conforme Gusmão (2001) a aprendizagem escolar tem vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida, como a relação com a escola e os estudos. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social e familiar das crianças. Um bom relacionamento familiar e desejo pelo conhecimento são fatores determinantes para o progresso do desempenho da criança na escola, se esse aluno não tem como cita a professora, apoio dos pais como poderá ter bom desempenho em seu processo de aprendizagem?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar minhas considerações finais, quero compartilhar da dificuldade que tive para a realização da pesquisa com os professores. Os professores apresentaram forte resistência para participarem da pesquisa, talvez pela questão do tempo que precisam empregar o que significa diminuir o tempo para hora atividade. Observei que os professores se interessavam pela temática do trabalho e demonstravam simpatia com a questão bem como a entendem como importante, porém se esquivavam da participação.

Inicialmente pretendia apresentar 10 entrevistas, o que não foi possível, acredito que os 06 entrevistados conseguiram retratar a realidade da questão pedagógica estudada.

A execução deste trabalho acadêmico me possibilitou observar que a preocupação mais latente das professoras tanto da sala regular como da sala de apoio à aprendizagem é focada em atividades que envolvam sempre letras, sílabas e palavras.

Observei que nas salas de apoio as atividades eram feitas ora em pequenos grupos, ora individualmente, atendendo a resolução 371/2008 (descrita neste trabalho). Entendo, no entanto que esse espaço da sala de apoio poderia explorar mais jogos e materiais pedagógicos.

Constatei que há envolvimento afetivo tanto da professora da sala regular como da sala de apoio com esses alunos, ambas demonstram interesse pelos alunos, conhecem um pouco da história desses alunos. Arrisco-me a dizer que existe um vínculo importante entre esses professores e esses alunos.

A fala dos professores entrevistados, é de que 40% desses alunos que frequentam as salas de apoio, apresentaram algumas melhoras na sua aprendizagem, apresentando inclusive melhora no comportamento, na disciplina e no relacionamento com demais alunos.

Entende-se, que a melhoria na aprendizagem dessas crianças deveria incentivar a escola a uma reflexão crítica e profunda sobre quais os fatores que contribuíram para a sua não aprendizagem dentro da sala de aula e quais os fatores que contribuíram para a melhora desses alunos em seu processo de aprendizagem.

Observou-se ainda que, em algumas situações, a sala de apoio mostrou-se limitada ou impossibilitada de atender as necessidades pedagógicas de alguns alunos ora por ausência de recursos e práticas significativas de intervenções pedagógicas, ora por falta de preparo do professor, ora por falta de apoio da família e ou da escola.

Constatou-se que existem inúmeras dificuldades de aprendizagem. Se for observada a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, é possível especificar implicações na vida dos alunos, em especial os alunos que ainda estão no ensino fundamental I em transição para o ensino fundamental II.

Destaco com louvor o papel do professor da sala regular e da sala de apoio que lutam não só em questões metodológicas para ajudar esses alunos, mas com todo um sistema educacional e social que envolve esses alunos. Fiquei muito envolvida com o tema e com os professores, o que despertou grande admiração e solidariedade a esses profissionais que realmente se importam com seus alunos.

Por fim destaca-se que: 1- Os dados indicaram que a maior dificuldade está na escrita e não na leitura; 2- As dificuldades apontadas pela literatura são – transição de ciclos, afetividade entre aluno professor e relação familiar, sendo essas indicações corroboradas pelas professoras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ R. G. e tal. **Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa** - Revista Crátilo, 7(2): 83-95, © Centro Universitário de Patos de Minas dez. 2014. Disponível em:<<http://cratilo.unipam.edu.br>> acesso em:11 de agosto 2017.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. (4.^a edição). Lisboa: Trajectos Gradiva. 2008.

BRANDÃO, A. VIEIRA, C. **Definições e indefinições da aprendizagem**. São Paulo: Summus, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação **Lei Federal nº 11.114**, (2005).

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

FONSECA, V. **Insucesso escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Editora Âncora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2011.

FURLAN E. L. C. e SZYMANSKI M. L. C. **Ruptura e ação: possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem na 5ª série/6º ano** – UNICAMP 2008. Disponível em: <www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/221.pd> Acesso em:12 de agosto 2017.

GARCIA, Regina Leite- org. **Revisitando a pré-escola**. 2 ed. SP: Cortez, 1993.

GUSMÃO, Bianca B. de. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar crítico**. Pará: UAM, 2001. Disponível em:<someeducacional.com.br/.../dificuldade_de_aprendizagem/DIFICULDADE_APRENDER> Acesso em:10 de agosto 2017.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica**, 2007. 62 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>. Acesso em: 22 de agosto 2017.

LAKATOS E. M. e MARCONI M. A. **Fundamentos de metodologia científica**- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2010..

Ministério da Educação (2004). **Organização curricular e programas ensino básico – 1.º Ciclo** (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0>. Acesso em: 12 de Agosto de 2017.

PIAGET J, Grécco P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos; 1974.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2008. (Coleção Leiturasno Brasil)

Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Problemas de aprendizagem identificados no cotidiano escolar: deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem**. PARANÁ/2011. SEED/DEEIN, s/da. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacaoeducadores.org.br/.htm>>. Acesso em: 13 de agosto 2017.

-----**Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental**, da Rede Pública Estadual de Educação. Instrução n. 007/2011 – SUED/SEED. PARANÁ, 04 jul.2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072011.pdf>> Acesso em: 13 de agosto 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ **Orientação para Normalização de Trabalhos Acadêmicos** Comissão de Normalização SIBI – UFPR. março/2016 – Curitiba/PARANÁ.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

WEISS, M. L. L. **Combatendo o fracasso escolar. Obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura**. RJ: Wak, 2009.