

Dificuldades de aprendizagem X pré-requisitos para a alfabetização e letramento

Learning difficulties X pre requisites for literacy and literacy

DOI:10.34117/bjdv8n4-393

Recebimento dos originais: 21/02/2022

Aceitação para publicação: 31/03/2022

Carita Pelicão

Mestre

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: José Silvério dos Santos, CEP 17031-697 - Bauru, SP

E-mail: carita.pelicao@unesp.br

Afonso Antonio Machado

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: Avenida 24 A, CEP 13506-900 - Rio Claro, SP

E-mail: afonsoa@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo principal investigar o que são dificuldades de aprendizagem e de que forma essas dificuldades podem afetar crianças em processo de alfabetização e letramento. Tratando-se, portanto, de uma pesquisa que tem relação com os aspectos pedagógicos do início da vida escolar do ser humano. Identificará também, como um segundo objetivo, quais são os pré-requisitos necessários para que uma criança seja alfabetizada e letrada, para finalmente apontar aos professores possíveis causas das dificuldades de aprendizagem infantis e indicar meios para atuar com intervenções, como forma de saná-las ou diminuí-las. Para essa finalidade, utilizou-se de metodologia qualitativa, através de revisão bibliográfica especializada.

Palavras-chave: educação infantil, dificuldade de aprendizagem, alfabetização e letramento, intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this article is to investigate what learning difficulties are and how these difficulties can affect children in the literacy and literacy process. It is, therefore, a research that is related to the pedagogical aspects of the beginning of the school life of the human being. It will also identify, as a second objective, what are the necessary prerequisites for a child to be literate and literate, to finally point out to teachers possible causes of children's learning difficulties and indicate ways to act with interventions, as a way to remedy them. or decrease them. For this purpose, a qualitative methodology was used, through a specialized bibliographic review.

Keywords: early childhood education, learning difficulty, literacy and literacy, pedagogical intervention.

1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa divulgada em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 82), aponta que “55% dos alunos

no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras têm conhecimento insuficiente em matemática e leitura”, sendo que em “leitura apresentam dificuldade para ler palavras com mais de uma sílaba e para identificar o assunto de um texto, mesmo estando no título” (PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 82). Tal dado mostra o quanto os sistemas de ensino público do Brasil estão desestruturados.

Nessa perspectiva, no cotidiano da educação básica, em instituições formais de ensino, muitos fatores evidenciam o fracasso escolar, “tais como: dificuldades na leitura, escrita e matemática, baixo rendimento, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, analfabetismo, entre outros” (PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 82). Além dos fatores apresentados, segundo Pinheiro *et al.* (2020), muitos professores julgam que a culpa para o fracasso escolar é diretamente dos alunos considerados como “problema”, ou seja, aqueles, que na concepção pessoal dos educadores, possuem algum tipo de distúrbio psicopedagógico, de ordem cognitiva ou comportamental. Ou então, “os profissionais buscam ajudar como podem, no entanto, suas limitações diante de classes extremamente lotadas e falta de tempo para uma dedicação total” (SIMÕES, 2020, p. 3038) fazem com que o estudante deixe de receber a assistência de que realmente necessita para o seu pleno desenvolvimento.

Assim, é “cada vez mais aceita no Brasil a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica” (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 150 *apud* PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 83), retirando a responsabilidade do profissional de educação e desconsiderando o contexto sócio-histórico dos estudantes.

No entanto, toda criança tem possibilidades reais de desenvolvimento, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem ou tidas como “alunos-problema”, dependendo, porém, de um ambiente propício para isso, bem como disponibilização de oportunidades adequadas e direcionadas a elas. Segundo ZAPPAROLI (2014), a criança:

A partir das suas vivências, começará a fazer representações mentais, formando conceitos e estruturando seu pensamento e linguagem, por isso, propiciar atividades em que vive (nadar, rolar, dançar, pular, jogar, manipular objetos, brincar) colabora para a criação de um conhecimento da função simbólica e a compreensão do significado das palavras (ZAPPAROLI, 2014, p. 106).

Mas o que se percebe em determinadas instituições escolares é um certo relapso em relação às recorrentes dificuldades de aprendizagens, que acabam, muitas vezes, sendo associadas ao mau comportamento, à preguiça ou a distúrbios psicopedagógicos (como exposto antes), taxando crianças de incapazes e/ou sem interesse. A taxação de estudantes como “problemas” e a não intervenção ou desistência de auxiliá-los sob a égide de que não é possível o progresso ou que não existe a possibilidade de aprendizagem ou desenvolvimento psicológico e cognitivo, é uma ideia

equivocada e completamente distorcida. Essas concepções, por vezes automatizadas, precisam ser amplamente divulgadas, debatidas e melhor investigadas, para que possam ser tratadas de maneira adequada.

Nesse contexto, este artigo tem por objetivo principal investigar o que são dificuldades de aprendizagem e de que forma essas dificuldades podem afetar crianças em processo de alfabetização e letramento. Tratando-se, portanto, de uma pesquisa que tem relação com os aspectos pedagógicos do início da vida escolar do ser humano. Identificará também, como um segundo objetivo, quais são os pré-requisitos necessários para que uma criança seja alfabetizada e letrada, para finalmente apontar aos professores possíveis causas das dificuldades de aprendizagem infantis e indicar meios para atuar com intervenções, como forma de saná-las ou diminuí-las. Para essa finalidade, utilizou-se de metodologia qualitativa, através de revisão bibliográfica especializada.

2 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O termo dificuldade de aprendizagem (DA) não tem uma definição consensual entre os pesquisadores do meio educacional, porque como afirma Fonseca (2016), “as teorias surgem escassas nas suas interrelações, pois normalmente são apresentadas unidimensionalmente, muitas vezes de acordo com a formação inicial de seus proponentes” (p. 33). Entretanto, é relevante ressaltar que as primeiras percepções relacionadas à DA ganharam corpo à medida que a educação foi se tornando aberta, inclusiva e de direito universal e não apenas voltada para os filhos de pessoas favorecidas socialmente. A perspectiva inclusiva de ensino, no entanto, teve início nos países europeus:

Na história da educação, “em pleno século XVIII, as mudanças de atitude decorrentes da filosofia de Rousseau e de Diderot levam o “ensino para todos na base da diversidade”. Mais tarde, já nos séculos XIX e XX, as ideias de Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet e tantos outros reforçam a necessidade de a escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo que devia ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos ou privilegiados (FONSECA, 2016, p. 33).

Porém, em países colonizados e acompanhados do agravante impacto sociocultural advindo da escravidão, como é o caso do Brasil, a conquista do direito à educação caminhou e caminha a passos lentos, tanto para a promulgação de leis que versem sobre os direitos educacionais, quanto na efetivação prática dessas. Isso porque, esses países, costumam carregar o peso das imensas desigualdades sociais, dos preconceitos e das discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis, que são herança do passado escravocrata e que continuam refletindo diretamente em uma visão mais restrita de cidadania (CURY, 2002).

Para Cury (2002), as elites dos países latino-americanos estavam mais preocupadas com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, do que com a importância efetiva

da educação, apesar de muitas falas ao contrário. No Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, foi proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentaram muitos obstáculos devido a uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero (CURY, 2002).

Nesse cenário, o número elevado e heterogêneo de crianças que adentraram pelas portas das escolas, fez com que as taxas de escolarização aumentassem e, “como consequência, implicou inúmeros processos de inadaptação. Quando os métodos que eram eficazes para a maioria não serviam, rapidamente se criavam – e criam, ainda hoje – processos de seleção e de segregação para outras crianças” (FONSECA, 2016, p. 33). Assim, além de converter a ideia de inclusão em segregação, as dificuldades dos estudantes em aprender conteúdos elitizados e padronizados ficou evidente.

Diante dessa conjuntura, Silveira (2010) atesta que a educação brasileira como um direito de todos é recente:

A educação escolar ou formal, segundo Teixeira (1996), caracterizada como um direito individual a ser assegurado pelo Estado por ser considerada de interesse público, é recente em nossa história. De acordo com o educador, essa educação não deve ser vista como uma vantagem, mas como direito de cada um e dever público para a construção de uma sociedade democrática. [...] O direito à educação não compreende somente a dimensão individual, mas a social também, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. Acredita-se que a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade (SILVEIRA, 2010, p. 235).

E enquanto educação inclusiva recente, as dificuldades de aprendizagem (DA), como expresso antes, também o são. Desse modo, considerando o contexto contemporâneo da educação brasileira e com a finalidade de compreendermos o universo que envolve a DA, adotaremos neste artigo, as concepções defendidas por Rossato e Martínez (2011). Para as autoras:

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender – afinal, existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre -, mas a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 72).

Normalmente a dificuldade de aprendizagem costuma se manifestar durante a primeira etapa da educação, quando o sistema convencionado de ensino exige da criança habilidades e competências que até então não se faziam necessárias. O profissional da Educação Infantil é, portanto, fundamental para a percepção, identificação e auxílio de eventuais dificuldades dos estudantes.

Entretanto, muitos professores não têm conhecimento acerca do que seriam as dificuldades de aprendizagens e, envolvidos por uma série de obstáculos impostos pelo sistema público de ensino

no Brasil, como salas lotadas, escassez de materiais, distanciamento familiar da escola, salários inconsistentes etc., acabam perdendo o interesse pelo aperfeiçoamento continuado e depositando sobre o aluno a responsabilidade pelo não aprendizado e permitindo, muitas vezes, que a criança estabeleça no mau comportamento um artifício para se esquivar do pesado rótulo de “não inteligente” que os colegas de sala lhes impõem. Para Almeida:

Toda vez que a escola, no passado, queria excluir um aluno e não havia justificativa plausível, logo se ouvia: “Ele não aprende”. A afirmação, embora pareça desumana, foi (e talvez ainda seja) muito usada no meio escolar. Costumeiramente, rotulam as crianças em diversos papéis, porém o papel que cabe àqueles que não podem aprender é sempre composto da mesma forma [...] (ALMEIDA, 2017 p. 41-42).

Infelizmente, a afirmação apontada no trecho acima acontece com frequência nas escolas, que aparentam ter se esquecido que todos os alunos, sem exceção, podem aprender, porém, cada qual em seu tempo e da sua maneira. Para ter mais sensibilidade e empatia, as instituições de ensino necessitam resgatar e apreender um dos pressupostos básicos de Vygotsky que é a ideia de que “o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que [...] molda o funcionamento psicológico do homem” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016, p. 24).

Enquanto processo histórico e social, os professores não podem perder de vista que suas intervenções diante das DA podem contribuir demasiadamente para que estas sejam superadas. Assim, antes de agir, o profissional da educação deve saber que, de acordo com Rossato e Martínez (2011), as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser analisadas em duas condições: quando há e quando não há deficiência nas funções biológicas.

1. Quando há efetivamente uma *deficiência* nas funções biológicas que, somada ao seu impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma danosa, incidindo no próprio processo de aprendizagem;
2. Quando não há uma *deficiência* nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 73).

Com relação ao primeiro caso, quando há uma deficiência, é importante enfatizar as contribuições de Vygotsky sobre o impacto social do defeito¹. No livro *Obras escogidas V: fundamentos da defectología*, de 1997, Vygotsky disserta sobre um fenômeno denominado como supercompensação. Para ele, a supercompensação “é um processo orgânico, a primeira vista

¹ Termo original empregado por Vygotsky e constante no livro *Obras escogidas V: fundamentos da defectología*, edição de 1997.

paradoxo, que transforma a enfermidade em um estado maior de saúde, a debilidade em força, o tóxico em imunidade” (VYGOTSKY, 1997, p. 41-42, tradução nossa).

A princípio, o termo era empregado apenas na medicina e, mais tarde foi adotado pela psicologia e pedagogia. Esta última o fez porque reconhece que um indivíduo com alguma deficiência usa de estímulos diversos para se desenvolver constantemente. Ou seja, “o sentimento ou consciência da deficiência, que surge no indivíduo em decorrência do defeito, é a avaliação de sua posição social e esta se torna a principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKY, 1997, p. 43 – tradução nossa). Logo, nessa perspectiva, o que define o destino da personalidade de um indivíduo não é a deficiência em si, mas sim as consequências sociais que são impostas a ele. É essa corrente psicológica que ajuda a compreender o desenvolvimento e a educação infantil, pois, de acordo com Vygotsky (1997):

A teoria da supercompensação é de fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e prática da educação da criança com deficiência auditiva, visual, etc. Quantas perspectivas se abrem diante de um pedagogo quando ele sabe que o defeito não é apenas uma carência, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e aptidões, que há nele um certo sentido positivo! De fato, a psicologia ensina isso há muito tempo, os pedagogos sabem disso há muito tempo, mas só agora a lei principal foi formulada com precisão científica: a criança vai querer ver tudo se for míope, ouvir tudo se tiver uma anomalia de audição; vai querer falar se tiver dificuldades de fala ou gagueira; o desejo de voar se expressará em crianças que experimentam grandes dificuldades até para pular (p. 45-46 – tradução nossa).

No cotidiano da educação, o professor conhecedor de tal teoria, terá maior respaldo para planejar e oferecer boas experiências de aprendizagem a seus alunos. Já no segundo caso, em que não há uma deficiência nas funções biológicas, “tal compreensão parte do pressuposto de que a constituição da pessoa é o resultado da conjunção de inúmeros confrontos” (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 76). Isso quer dizer que os fatores para que as DA ocorram podem ser os mais variados possíveis e o professor deve avaliá-los com cuidado, dedicação e considerando as especificidades do indivíduo, afinal:

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016, p. 26).

Considerando o aspecto social indicado na citação e retomando agora a observação feita na introdução deste artigo - sobre a taxação de estudantes como “problemas” e não a intervenção ou desistência deles – fica evidente que o professor não pode eximir-se do dever de agir e mediar para auxiliar um indivíduo a desenvolver-se. Afinal, a escola que assumir esse papel, criará condições propícias para a propagação contínua e permanente de conceitos infundados dentre as práticas

docentes, caminhando no sentido contrário ao de Vygotsky (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016), que rejeitou “a ideia de funções mentais fixas e imutáveis” (p. 24) e trabalhou com “a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (p. 24).

Logo, a escola é de substancial importância nas sociedades letradas e:

[...] os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem [...] são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016, p. 32-33).

Em vista do exposto, como os fatores para que as DA ocorram podem ser os mais variados possíveis, é certo que o professor precisa compreendê-los e também levar em consideração, antes de fazer pré-julgamentos, o contexto em que vive seu estudante, incluindo, nessa vertente, a possibilidade de vulnerabilidade social, que “é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que auxiliam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a sofrer de perturbações psicológicas” (SIMÕES, 2020, p. 3039).

3 PRÉ-REQUISITOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Não temos como objetivo neste texto nos aprofundarmos sobre as definições que envolvem os termos alfabetização e letramento, pois é um assunto abrangente e que caberia uma discussão mais aprofundada em artigos futuros. No entanto, para expressarmos os pré-requisitos relacionados a eles, apontaremos na sequência, uma breve elucidação sobre esse assunto.

Assim, o termo alfabetização, segundo Flores (2017), foi por muito tempo relacionado ao conhecimento acerca “das letras do alfabeto ou da pura decodificação dos grafemas do nosso sistema linguístico. Como consequência, a palavra alfabetização tornou-se sinônimo de codificação e decodificação da linguagem escrita” (p. 663).

Desse modo, refletindo sobre o direcionamento que a alfabetização trilhou na sociedade contemporânea, os estudiosos da educação começaram a debater e pesquisar uma nova concepção que fosse capaz de atender às necessidades complexas que o mundo letrado impõe aos indivíduos que nele interagem e se relacionam. Assim, adotaram, em meio a muitos embates e controvérsias, a expressão ‘letramento’. Tal expressão, por sua vez, é relativamente recente no Brasil, ainda é objeto de muitos estudos e está vinculada com “o conjunto de conhecimentos, atitudes e

capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

É válido enfatizar que “para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50) ao mesmo tempo. Caso contrário, é possível que as escolas formem indivíduos alfabetizados, que conheçam letras e palavras, mas que não saibam como contextualizá-las em suas vivências diárias; como também é possível que um indivíduo não escolarizado seja analfabeto, mas tenha algum nível de letramento – “não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Levando em conta as definições supracitadas, é na etapa da educação infantil que os processos de aprendizagens são fomentados às crianças que, por sua vez, precisam “adaptar-se comportamentalmente, lidar com imprevistos, buscar soluções, fazer seleções, ações essas relacionadas a um constructo denominado funções executivas (FE)” (MARLONI, 2016, p. 47).

Sobre as funções executivas, Marloni ressalta:

Em linhas gerais, pode-se dizer que as funções executivas são operações que servem para controlar e regular o processamento da informação pelo cérebro (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006) e possibilitam a um indivíduo engajar-se em comportamentos orientados a metas específicas, realizando ações voluntárias, independentes e auto-organizadas (ARDILA; OSTROSKY-SOLÍS, 1996). Mas, para que essa dinâmica aconteça, ela necessita da mobilização de diferentes habilidades, tais como: a memória de trabalho, flexibilidade, planejamento, controle inibitório e atenção seletiva (MARLONI, 2016, p. 48).

É notória a amplitude complexa que as funções executivas abarcam. Vale evidenciar que elas são essenciais para que o indivíduo consiga equacionar suas ações, as metas a serem traçadas para se alcançar determinado objetivo, dentre outros comportamentos acionados em razão de determinados problemas e situações que acontecerão em médio e longo prazo. “Portanto, pode-se considerar que as funções executivas são habilidades essenciais para a adaptação do ser humano ao cotidiano e desenvolvimento de novas habilidades” (MARLONI, 2016, p. 48).

Imagine que você precisa entregar um relatório complexo e importante para seu chefe até amanhã. No momento em que você liga o computador para iniciar a escrita do texto, seu vizinho aumenta o volume do som para ouvir uma música dançante; você se distrai e se lembra daquele doce delicioso na geladeira e se levanta para comê-lo; em seguida o celular emite um som de notificação de mensagem e ao visualizar, percebe que recebeu um e-mail que estava aguardando há um tempo; após a leitura ansiosa do e-mail, resolve contar as novidades contidas nele para seus amigos... Quando percebe, o relatório foi deixado de lado porque outras coisas que você julgou serem mais atrativas foram priorizadas.

É esperado que o adulto tenha domínio sobre seu controle inibitório, que ele seja capaz de

julgar a relevância e ordem de fatos, que tenha capacidade de se alimentar, que avalie as consequências de seus atos. E, mesmo com esse domínio, o indivíduo adulto tem dificuldade em executar determinadas atividades por se deparar com distratores em seu percurso.

Agora, imagine uma criança que está iniciando um percurso formativo; que não sabe lidar com emoções pessoais, que não conhece a extensão do próprio corpo, que não tem domínio sobre o controle inibitório, que quer brincar, que sente fome, que sente frio, cujos pais brigaram, cuja casa não possui sistema de esgoto, que não entende concretamente o conceito de números, etc. É evidente que o processo educativo nesse caso será afetado de alguma forma e, lamentavelmente, há muitas crianças em escolas públicas em situações de vulnerabilidade sociofamiliar, o que não caracteriza um pré-requisito para a dificuldade de aprendizagem mas, certamente, colabora para uma possível regressão ou estagnação/coibição do aprendizado. Segundo Zapparoli:

[...] [um] grande facilitador da aprendizagem infantil é o ambiente afetivo em que vive, tanto na escola, como em casa. Uma criança que vive em um ambiente de desprezo, ameaça, abandono, cobranças excessivas e maus tratos terá seu aprendizado comprometido, podendo até mesmo ser confundida com uma criança deficiente, como é visto em muitas escolas. Já a criança que recebe afeto, compreensão e estímulos, pode torna-se uma criança confiante, ativa, sociável, e seu aprendizado poderá ser melhor (2014, p. 106).

Vimos que a vulnerabilidade sociofamiliar não representa um pré-requisito tangível para a dificuldade de aprendizagem, entretanto, qual é o conjunto de competências e habilidades fundamentais para que o processo de alfabetização e letramento aconteça?

Para Capovilla e colaboradores (2005), esse conjunto consiste em: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário e estratégias de compreensão de textos.

Consciência fonológica – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.

Familiaridade com textos impressos, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.

Metalinguagem, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. As competências metafonológica e metalinguística são dois dos tipos de conhecimento metalinguístico.

Consciência fonêmica, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.

Conhecimento do princípio alfabético, ou seja, que as letras representam sons.

Decodificação, ou seja, o processo de converter sequências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências, e é composto de instruções metafonológicas (para desenvolver a consciência fonológica) e de instruções fônicas (para ensinar as relações entre as letras e os sons da fala).

Fluência, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do

que é lido.

Vocabulário, isto é, o conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados.

Estratégias de **compreensão** de textos (CAPOVILLA, 2005, p. 33-35 – grifo do autor).

Complementando o conjunto descrito por Capovilla (2005) - voltado especificamente à alfabetização e ao letramento - Fonseca (2016) aponta uma lista de pré-aptidões de prontidão essenciais às aprendizagens escolares, a saber:

- *pré-aptidões cognitivas* – a atenção (persistência, curiosidade e exploração), a percepção (captação de estímulos e observação sistemática), a conceitualização (antecipação, sequencialização, estratégias de resolução de problemas e de aquisição de conhecimentos);
- *pré-aptidões psicomotoras* – controle postural e manipulação;
- *pré-aptidões psicolinguísticas* – compreensão e utilização dos sistemas de linguagem;
- *pré-aptidões socioemocionais* – autossuficiência na higiene e na nutrição, independência, interação com adultos, autoestima, inibição de comportamentos impulsivos, flexibilidade e condutas de cooperação (FONSECA, 2016, p. 302 – grifo do autor).

Frente ao que foi apresentado, fica claro que o processo que compreende as aprendizagens escolares, em conjunto com a alfabetização e o letramento, é complexo e requer que o professor e a instituição escolar estejam bem preparados e conscientes da relação social que permeia os estudantes, já que a linguagem nada mais é do que a relação social. E, se é preciso compreender o meio e estabelecer as funções cognitivas como pré-requisito, então, nada mais coerente do que personificar os papéis sociais para a compreensão efetiva desse meio.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Muitas são as possibilidades de intervenção pedagógica em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem (DA). No entanto, como enfatizado no decorrer desta pesquisa, toda atividade deve ser cuidadosamente pensada para atender notadamente às necessidades de cada um, levando em consideração alguns pontos muito valiosos, que são a ludicidade e o afeto, elementos centrais para que a aprendizagem possa ocorrer, e o contexto social dos estudantes. Este último implica na manutenção constante de trocas de saberes e diálogos entre o orientador e o aprendiz. Para Coelho (2021):

[...] é fundamental que o professor tente resgatar no aluno o interesse e a motivação pela aprendizagem. Assim, uma possível estratégia é o recurso da escuta, discutida por Silva (2006). Por meio da escuta do que o aluno com DA tem a dizer sobre como se sente na escola, e quais são as experiências de vida, pode-se tirar o entrave da relação-professor aluno, quanto ao diálogo; considerando que para existir o diálogo entre duas pessoas é necessário que haja um emissor e um ouvinte. Deste modo, se o professor passar a ouvir o seu aluno, é possível que ocorra a construção de um relacionamento entre orientador-aprendiz baseado na confiança, no respeito e no diálogo. A partir da identificação da subjetividade do aluno, o professor pode tentar delinear uma proposta de intervenção, com vistas a intervir na DA dele, de forma particularizada [...] (p. 79714).

Destacam-se a seguir algumas sugestões para intervenções pedagógicas:

• **Bingo de nomes:** divida um pedaço de papel em formato de quadrado em 9 (nove) partes iguais (que serão entregues ao estudante). Escreva em cada uma das partes um nome diferente, reservando um espaço para o nome da criança e/ou nomes de seus familiares – *este é um recurso que procura reforçar a identidade do paciente, permitindo a familiarização com letras que fazem parte do contexto pessoal de cada um*. Procure deixar as letras em tamanho grande e legível (pode-se iniciar com letra de forma e à medida que a criança progredir na identificação desta, é possível utilizar letras do tipo imprensa e cursiva).

Assim como acontece em um jogo tradicional de bingo, o professor irá sortear um nome por vez. O nome sorteado será pronunciado de forma clara e mostrado ao estudante com o objetivo que ele reconheça o conjunto de letras, relacionando-o a um dos nomes existentes na tabela que terá em mãos.

Existem muitas formas de trabalhar com nomes, sugerimos também: forca com nomes, recortes de nomes em revistas, rastreo visual de nomes em revistas ou lista específica, escrita de palavras com as letras que compõem o nome da criança, escrita de nomes de colegas de sala, criação de outros nomes e palavras a partir do nome da criança, caça palavras com nomes, varal de nomes, caça ao tesouro de nomes, procurando nomes na areia ou em melecas/*slimes* (geleca ou amoeba), etc.

• **Queimada:** o professor vai precisar de uma bola macia e a sequência do alfabeto impressa em papel A4 ou em materiais variáveis como, por exemplo, o E.V.A. (Espuma Vinílica Acetinada). Jogue a bola para a criança e diga uma letra qualquer; a criança, ao receber a bola, a jogará novamente dizendo a próxima letra sucessiva e assim consequentemente. Quem deixar a bola cair, tem que dizer uma palavra com a letra que foi dita. Pode ser combinado antes se será um grupo específico de palavras (animais, por exemplo) ou não.

Essa prática estimula a ampliação do vocabulário, a atenção, a memória, o raciocínio abstrato e de acesso lexical.

• **Batata quente:** é outra opção com o uso de bola. Esta brincadeira tem o mesmo princípio da queimada, porém, passa-se a bola com rapidez. Em uma rodada, o professor vai dizer: batata quente, quente, quente ... (quantas vezes quiser), queimou! Atente-se para que a bola fique na mão da criança quando disser “queimou”. Neste momento, use a criatividade; peça para a criança dizer palavras começadas com determinadas letras ou para dizer a letra que vem depois de outra, dentre outras possibilidades. Oriente a criança para que ela esteja preparada para pensar em desafios para fazer ao professor, caso a bola fique com ele.

Essa prática estimula a ampliação do vocabulário, a atenção, a memória, o raciocínio abstrato, acesso lexical e também estimula a sequenciação, ordenação e lateralidade.

• **Números:** para intervir em dificuldades relacionadas aos números, é fundamental que o professor usufrua de materiais como massinhas, cubos, balas etc., de maneira que a criança compreenda, primeiro, como resolver problemas com apoio concreto/palpável de objetos e até mesmo das mãos ou desenhos. Gradativamente, situações abstratas devem ser criadas para que seja oportunizado à criança a efetivação de cálculos mentais.

Como exemplo para a última situação, sugerimos a simulação de um “mercado”. Para isso, leve para a sala de aula embalagens de produtos conhecidos das crianças como achocolatado, caixa de leite, creme para escovar os dentes, pacote de bolacha etc. Defina um valor/preço - pode ser um valor redondo no início - para cada produto e entregue para a criança pedaços de papéis que simulem cédulas de valores variados de dinheiro. Espalhe as embalagens pelo espaço e deixe que a criança escolha os produtos de acordo com o que tem disponível. Faça a soma final junto com ela e entregue o troco, se assim for possível.

Essa atividade permite ampliar e aprofundar os conhecimentos de noções de números, explorando-os no contexto de um “mercado”, além de ajudar a criança a observar e reconhecer diferentes portadores numéricos e as informações que eles contêm, e a vivenciar a utilização de noções simples de cálculo.

• **Calculando com copos descartáveis:** essa prática é recomendada para auxiliar as crianças quanto ao raciocínio lógico, atenção, coordenação oculomanual, planejamento e percepção visual. Serão necessários copos descartáveis, pequenos cartões com números e fita adesiva transparente para colar os cartões aos copos.

O professor vai mostrar os copos descartáveis às crianças, que irão utilizá-los para efetuar cálculos.

É possível variar a forma de brincar com os copos; o professor pode pedir, por exemplo, que o estudante indique apenas números ímpares, ou pares. Ou ainda, que faça isso usando somente a mão direita, ou a esquerda. Use a criatividade!

• **Criação de imagens:** disponibilize objetos variados para os estudantes, como: elásticos, lãs, botões, tampas de caneta, moedas, conchas, parafusos, etc. Quanto mais variedade, melhor. Depois, oriente a criar imagens ou instalações com esses objetivos. É possível indicar um tema, usar cronômetro, fazer competição, etc.

Essa prática, além de permitir o contato com objetos que não são comuns no ambiente escolar, possibilita o contato com diferentes materialidades, estimula a criatividade, imaginação, motricidade, atenção e raciocínio abstrato.

• **Caça ao tesouro:** o professor esconde pela escola duas prendas. Para ter acesso a elas, os estudantes terão que encontrar e desvendar pistas que podem ter símbolos não verbais, frases, charadas, etc. É importante pensar em pistas que estejam diretamente relacionadas e que demandem

uma sequência de ações para que sejam reveladas.

Essa é uma prática que envolve cooperação, trabalho em equipe, memorização, compreensão de símbolos verbais e não verbais, respeito, interpretação, agilidade, motricidade, leitura e expansão de vocabulário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em grande parte das escolas brasileiras – com destaque às públicas –, as crianças no início da vida escolar que apresentam dificuldades de aprendizagem e não recebem suporte necessário para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico, acabam encontrando no mau comportamento uma forma de escape.

Assim, o que se percebe é que crianças que apresentam dificuldades em aprendizagem são, de certa forma e por desconhecimento, marginalizadas pelos professores, que acreditam que elas não têm chances de se desenvolver como os demais alunos. Somando-se as condições normalmente precárias, os docentes se veem sem apoio para auxiliar e identificar alunos nessas condições e acabam mecanizando o ensino, agravando ainda mais a situação de alunos com dificuldades de aprendizagem, tolhendo-os de oportunidades lúdicas, simbólicas e afetivas.

Vimos que as crianças na etapa de alfabetização podem apresentar eventuais dificuldades de aprendizagens e que estas não são significado de preguiça ou mau comportamento, ao contrário; podem ocorrer em qualquer criança, independentemente da condição social. Acontece, porém, que quesitos como falta de alimentação adequada e privação de acesso à cultura, por exemplo, podem mascarar a dificuldade de aprendizagem e confundir o professor em sala de aula.

Além disso, as dificuldades de aprendizagens podem ser analisadas em duas condições: quando há e quando não há deficiência nas funções biológicas. Para identificá-las, o professor necessita trabalhar em sintonia com o contexto sociofamiliar de seu aluno, procurando estabelecer um vínculo que oportunize a manutenção de um diálogo e uma troca de saberes entre orientador e aprendiz.

Nossa pesquisa evidenciou que o aprendizado eficaz se dá por meio de um conjunto de elementos que sejam capazes de desenvolver na criança aptidões de ordem cognitiva, psicomotora, psicolinguística e socioemocionais. E isso está relacionado ao processo de alfabetização e letramento, que além desses fatores, exige das crianças um conjunto de pré-requisitos, como: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário e estratégias de compreensão de textos.

Tudo isso evidencia o quanto a educação é complexa e demanda do professor conhecimento e intervenção efetiva e intencional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Plasticidade Cerebral e Aprendizagem. In: RELVAS, Marta Pires. **Que cérebro é esse que vai à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CAPOVILLA, Fernando C. (org.). **Os novos caminhos para a alfabetização infantil:** Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil – 2ª ed. – São Paulo: Memnon, 2005.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos. Como realizar uma intervenção em caso de dificuldade de aprendizagem escolar? Uma proposta pedagógica baseada na relação professor-aluno. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 79706-79719, aug. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FLORES, Gelvânia Mailde. Desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com dificuldades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. especial ensino e educação, p. 661-668, dez. 2017. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/94/65>. Acesso em: 6 dez. 2021.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem:** abordagem neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do ANA**. Brasília: 2016 MECINEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-paineleducacional-do-inep/21206. Acesso em: 10 maio. 2021.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. – 27 ed. – São Paulo: Sannus, 2016.

MARLONI, Alana Tosta. Funções Executivas: habilidades que integram o ambiente escolar. Porque o professor deve conhecer. In: DELDUQUE, Marilza. **Neurociência na sala de aula:** uma abordagem neurobiológica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

PINHEIRO, Sílvia Nara Siqueira *et al.* Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5698/23493>. Acesso em: 8 out. 2021.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A superação das dificuldades de

aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA; Maria Carmen Vilela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. – Campinas SP: Editora Alínea, 2011. (p. 71-107).

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotora de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JhjBkg7Pt7PGKCvSvrSQjhz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SIMÕES, Emília Danielle França. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p.3037-3046 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6243>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. Obras escogidas V: fundamentos da defectología. Edición en lengua castellana. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas da criança com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.