

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky

LEARNING DIFFICULTIES IN READING AND WRITING: reflection from Vygotsky's theory of learning

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA: reflexión desde la teoría del aprendizaje de Vygotsky

Joângela Sousa da Silva

Licenciada em Letras Português/Inglês e Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.
joangela123@hotmail.com

Recebido para avaliação em 02/03/2017; Aceito para publicação em 20/04/2017.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, à luz da teoria da aprendizagem de Vygotsky. Para tanto, propõe-se, inicialmente, a caracterizar as dificuldades de aprendizagem, especificando os principais obstáculos que permeiam as atividades de leitura e escrita. Em um segundo momento, expõem-se os principais pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Por fim, elaboram-se reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem, pensando, a partir desses pressupostos teóricos, estratégias possíveis de enfrentamento. A propósito, o procedimento teórico engloba uma revisão bibliográfica com a finalidade de produção de conhecimento através de um ensaio teórico. Como principais resultados, têm-se as contribuições das zonas de desenvolvimento, no que diz respeito à pesquisa vygotskyana, a qual se fundamenta na concepção de sujeito e desenvolvimento, produzindo substratos para se pensar práticas pedagógicas com alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Escrita; Leitura.

ABSTRACT

This article aims to analyze learning difficulties in reading and writing, in light of Vygotsky's learning theory. Therefore, it is initially proposed to characterize the learning difficulties, specifying the main obstacles that permeate reading and writing activities. In a second moment, the main theoretical assumptions of the historical-cultural psychology of Vygotsky's are exposed. Finally, we elaborate reflections about the learning difficulties, thinking, based on theoretical assumptions, the state of confrontation. By the way, the theoretical procedure encompasses a bibliographical revision with the purpose of producing knowledge through a theoretical essay. As main results, a database for research and development is used as input for the development zones, producing substrates for thinking about pedagogical practices with students with learning difficulties in reading and writing.

Keywords: Learning Difficulties; Writing; Reading.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a la luz de la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Por lo tanto, se propone, inicialmente, caracterizar las dificultades de aprendizaje, especificando los principales obstáculos que permean las actividades de lectura y escritura. En un segundo momento, se exponen los principales presupuestos teóricos de la

| Joângela Sousa da Silva |

psicología histórico-cultural de Vygotsky. Por último, se elaboran reflexiones acerca de las dificultades de aprendizaje, pensando, a partir de esos presupuestos teóricos, estrategias posibles de enfrentamiento/solución. A propósito, el procedimiento teórico engloba una revisión bibliográfica con la finalidad de producción de conocimiento a través de un ensayo teórico. Como principales resultados, se tienen las contribuciones de las zonas de desarrollo, en lo que se refiere a la investigación vygotskyana, la cual se fundamenta en la concepción de sujeto y desarrollo, produciendo sustratos para pensar prácticas pedagógicas con alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje; Escritura; Lectura.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de leitura e escrita é, hoje, uma das questões mais discutidas no âmbito da educação brasileira, por envolver dois eixos importantes para o desenvolvimento do educando, que é a habilidade para ler e escrever. Sabe-se que, na sociedade contemporânea, onde se exige cada vez mais um nível de compreensão dos fenômenos linguísticos, a leitura e a escrita são protagonistas.

Lidar com o insucesso escolar, tomando como vertente a problemática das dificuldades de aprendizagem de leitura, constitui-se tarefa desafiadora, da qual não se pode distanciar, pois todo profissional da educação sente a necessidade de entender como se dá o processo de aprendizagem e o que facilita e impede o aluno de aprender. O que aponta para a necessidade do professor, à luz das teorias, buscar alternativas que possam minimizar tal situação.

Assim, a opção por este tema, dificuldades de aprendizagens de leitura, decorre da experiência profissional na rede pública municipal como professora nas séries iniciais do ensino fundamental. Convive-se, ao mesmo tempo, com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com os questionamentos dos professores sobre como melhorar a própria prática e prevenir o fracasso escolar. Acredita-se que será de grande relevância a realização desta pesquisa no sentido de poder socializar os conhecimentos apreendidos com outros educadores que porventura estejam vivenciando a mesma situação e contribuir para que as decisões educacionais passem a ter um novo olhar em relação às dificuldades apontadas.

É cada vez mais presente, e de forma crescente, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem. O problema começa nos anos iniciais do ensino fundamental e vai se estendendo aos anos posteriores por conta do modelo de progressão continuada adotado pela maioria das escolas. Isso porque, muitas vezes, vão ficando lacunas e dificuldades não sanadas. Não se dá continuidade ao processo de aprendizagem da leitura, atribuindo ao aluno a culpa de seu fracasso escolar e, em segundo plano, ao

|Joângela Sousa da Silva|

professor. Uma proposta de ensino de leitura que objetiva o despertar do senso crítico do aluno pode contribuir positivamente para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A leitura é um meio de apreensão e difusão do conhecimento. Dominando-a, o homem adquire outros olhares para ver e perceber o mundo, desenvolve sua criticidade, comunica-se melhor e constrói seu protagonismo na sociedade.

Formar hábitos de leitura é imprescindível, especialmente em crianças, pois os livros fornecem matéria intelectual e emocional, e cultivam o humanismo. Como afirma Zilberman (1999), crianças que, desde os primeiros anos de vida, se habituem a manusear livros infantis e ouvem histórias contadas pelos familiares, na fase adulta, com certeza, sentirão um imenso prazer na leitura e serão capazes de ler e escrever facilmente e desenvolver a imaginação e a sensibilidade mais rapidamente que outras crianças em situações adversas.

Nesse contexto, pretende-se entender o que são as dificuldades de aprendizagem, quais os fatores responsáveis e quais as estratégias de intervenção para amenizar ou sanar as dificuldades de aprendizagem de leitura. Assim, este artigo tem por objetivo discutir estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, a partir da teoria de Vygotsky. Como objetivos específicos, almeja-se traçar o perfil das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita; conhecer medidas de intervenção pedagógica na aquisição da leitura e escrita; identificar os fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Com este trabalho de investigação, pretende-se contribuir para a discussão e reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura. Na realização da pesquisa, optar-se-á pela pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade e tem a finalidade de produzir novas informações. A pesquisa aborda aspectos da realidade que não podem ser quantificados, porém faz uso da compreensão e explicação das relações sociais. Para Minayo (2001), a ideia de pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados. A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e precisa ser interpretada pelo pesquisador, que é influenciado, ao mesmo tempo, pelos textos lidos e pelos valores e crenças que possui, resultado das experiências vivenciadas.

Dentro das ideologias que norteiam os pensamentos dos autores supracitados, é impossível realizar uma investigação mantendo-se neutra, principalmente sendo uma docente que assiste a níveis tão baixos de desempenho escolar. A pesquisa bibliográfica baseia-se em referências teóricas publicadas com o objetivo de reconhecer informações ou

| Joângela Sousa da Silva |

conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta (FONSECA, 2002). Assim sendo, a fonte de dados será obtida através de pesquisa bibliográfica com a consulta em livros, artigos, revistas, enfim em fontes que tratam da temática das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

O presente artigo está organizado, além desta introdução, nas seguintes seções: dificuldades de aprendizagem; dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita; a teoria de aprendizagem de Vygotsky; as contribuições de Vygotsky frente às dificuldades de leitura e escrita; considerações finais.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Há uma grande lacuna de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, em consequência de um grande número de alunos com baixo desempenho, especificamente no domínio da leitura e da escrita, interferindo no seu futuro desenvolvimento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Segundo Ferreiro (1986), tudo aquilo que se passa com a criança no início de sua escolaridade é decisivo para toda a sua vida escolar. Acrescenta também a educadora que a base do aprendizado é primordial para que não haja lacunas futuras no conhecimento. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem representam uma das maiores preocupações dos professores, por isso é necessário conhecer suas causas e a forma apropriada de superá-las, pois os casos têm aumentado no sistema educacional, deixando de ser uma exceção e virando uma regra.

Para entender a problemática acerca das dificuldades de aprendizagem, é preciso, antes de tudo, saber o que é aprendizagem. A Psicologia da Aprendizagem, ao longo de sua evolução histórica, busca a conceitualização do termo aprendizagem, segundo o olhar de estudiosos da área, ressaltando os principais aspectos das teorias que tentam entender como se dá esse processo.

Para Vygotsky, principal representante da Teoria Sócio-Histórica, a aprendizagem

[...] é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 2002, p. 57).

| Joângela Sousa da Silva |

Para o autor, a ideia de aprendizado está na relação do sujeito com o seu meio, destacando nesta perspectiva como as questões culturais, sociais e históricas agem diretamente na aprendizagem do sujeito e de que forma ele internaliza os valores, as ideias, as atitudes e as práticas do meio em que está inserido. Nesse sentido, a mediação é uma ação importante para a aprendizagem do indivíduo, pois considera que este só se desenvolve em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte de outros. Portanto, conforme supracitado, o aprendizado se dá por intermédio da interação social.

Percebe-se nestas abordagens e em várias outras a busca constante em compreender como ocorre o processo de aprendizagem e a vulnerabilidade a “falhas” ou “dificuldades” durante esse processo. A busca da compreensão de como ocorre essa ruptura no processo de aprendizagem, às vezes o indivíduo aprende e em outras parece não aprender, dá origem ao estudo das dificuldades de aprendizagem. Entende-se por dificuldades de aprendizagem a incapacidade apresentada por alguns indivíduos diante de situações novas, desencadeadas por diversos fatores.

Há muitos anos, o objeto de estudo e a discussão na área médica e educacional giram em torno da categorização das dificuldades de aprendizagem, que atinge um grande contingente de crianças em idade escolar. Os transtornos específicos da aprendizagem se categorizam por dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas. Esses transtornos costumam ser aparentes, principalmente durante os primeiros anos escolares, que é quando a criança tem acesso ao uso da linguagem por meio da leitura, da escrita e da concepção do senso numérico. Pesquisas do DSM-5(2014) sobre a origem desses transtornos os relacionam a fatores de ordem neurológica, hereditária e ambiental, que acabam por influenciar a forma com a qual o cérebro processa algumas informações durante o ato de aprender.

As dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e na escrita, em geral, e da dislexia, em particular, estão relacionadas ao reconhecimento e à compreensão dos textos escritos. A criança com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita apresenta pouca habilidade em relação a outras crianças para usar o significado e a gramática de um texto, ou seja, ela manifesta lentidão ao ler e confusões no uso da escrita.

No entanto, a incapacidade em ler e escrever por parte das crianças disléxicas não deve ser compreendida como baixa capacidade intelectual, tendo em vista que elas podem em certas atividades ou em outras áreas do conhecimento desempenhar funções superiores em relação às crianças com mesma faixa etária. Segundo Vygotsky (1991), as dificuldades de aprendizagem na escrita, no início do processo de alfabetização, são um problema que

|Joângela Sousa da Silva |

não significa falta de capacidade de uma criança, mas um problema no qual ela tem o desenvolvimento da escrita obstaculizado por algum tipo de déficit envolvido no uso da linguagem, falada ou escrita. O desenvolvimento pode estar qualitativamente diferente, não necessariamente mais lento ou inferior ao das outras crianças.

A dificuldade de aprendizagem em leitura, indicada pelo código 315.00 no DSM-5 (2014) e F81.0 no CID-10 (2008), é categorizada como transtorno específico da aprendizagem com prejuízos na leitura ou dislexia. Vale ressaltar que, antes de se definir dislexia, é necessário primeiro que se entenda o que é leitura.

Para Rotta e Pedroso (2006, p.152), leitura pode ser entendida “como interpretação de qualquer sinal que, chegando aos órgãos dos sentidos, conduza o pensamento a outra situação além dele próprio”. Segundo os autores, leitura é uma forma de dar sentido às representações gráficas, atribuindo novos significados e hipóteses ao que foi lido, estabelecendo o que se sabe do texto (capacidade cognitiva) ao que se quer descobrir. No entanto, leitura seria, também, interpretar sinais gráficos que substituem sinais sonoros, obedecendo a uma convenção. Se há problemas nessa convenção, surge então uma dificuldade de decodificação ocasionada por um prejuízo na leitura.

A leitura é considerada um sistema simbólico, alicerçado na linguagem falada, que, por sua vez, depende da linguagem interior.

A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, entre outros. Para a pessoa decodificar e atribuir significado ao que está escrito é preciso ativar sua estrutura representativa, atribuir significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir a essa palavra o significado correspondente e compreender a mensagem (ZUCOLOTO; SISTO, 2002, p. 162-163).

Dentro ainda dessa linha de pensamento, vale destacar que o desenvolvimento cognitivo é um processo que coordena as operações mentais e estabelece as competências de uso da leitura e da escrita, que são processos simultâneos e indissociáveis. Cabe ao indivíduo, porém, não só ler e escrever, mas dominar as competências de uso da leitura e da escrita, pois compreender uma leitura é estar ciente de todos os elementos que envolvem sua estrutura, é ir além da decodificação de uma palavra em sons. A leitura, assim como a escrita, apresenta processos complexos que envolvem habilidades distintas, no entanto repousa numa mesma estrutura, a representação cognitiva.

Retomando ao título desta seção, pode-se definir dislexia, segundo a Associação Brasileira de Dislexia - ABD, como Transtorno Específico da Aprendizagem, que tem

| Joângela Sousa da Silva |

origem neurobiológica e se caracteriza pela “dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração (ABD, 2014).

Essa afirmação da ABD tem suas raízes na definição adotada pela *International Dyslexia Association - IDA* e *National Institute of Child Health and Human Development – NICHD* em 2002. Pode-se definir, de uma maneira simplista, dislexia como dificuldade com as palavras. No entanto, é muito mais que isso (MOURA, 2006).

Para Moura (2006), a dislexia é considerada uma Perturbação da Aprendizagem Específica etiológicamente associada a alterações neurodesenvolvimentais (neurobiológicas) e neuropsicológicas. De acordo com essa definição, as pessoas que apresentam dislexia têm déficits no componente fonológico da linguagem relacionados às habilidades cognitivas, os quais se apresentam de forma diferenciada, dependendo da idade do sujeito (ABD, 2014).

Segundo a ABD, o déficit no sistema fonológico é atribuído à incapacidade da criança de associar as correspondências grafofonêmicas, isto é, a criança não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra. Para Santos (2001), a falta de consciência fonológica pode contribuir para uma vagarosa aquisição da habilidade de reconhecer palavras. Assim, pode-se notar que a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra).

Ferreiro (2003) ressalta como a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria bata e pata (FERREIRO, 2003, p. 28).

A autora destaca que há uma estreita relação entre a escrita e a oralidade, entretanto a criança ou o adulto que não sabe ler e escrever fazem a correspondência sonora baseada na sílaba e não no fonema. A criança cria hipóteses de que só se pode ler um conjunto de letras, por isso ela identifica na oralidade a distinção entre as palavras. A autora ainda explica que a escrita é um ato analítico, no qual escrever é expor uma seqüência de letras representada pela oralidade, e, no entanto, a compreensão que a criança faz da relação dessa segmentação de letras numa palavra serve unicamente para escrever alfabeticamente, pois a criança ou o adulto poderão apropriar-se das habilidades de codificação e decodificação e não fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais.

| Joângela Sousa da Silva |

De fato, o processo de aquisição da leitura e da escrita apresenta habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas. Desse modo, o professor deve trabalhar procedimentos diferenciados de ensino, dentro de um contexto social que possibilite ao aluno desenvolver a expressão oral e escrita por meio de usos da linguagem, levando em consideração, entre outros aspectos, o uso adequado dos diferentes gêneros textuais na produção escrita e oral.

Para Ferreiro (2001), a leitura e a escrita são etapas do desenvolvimento da linguagem e não podem ser consideradas atividades isoladas no processo de desenvolvimento da criança. Essas duas etapas gráficas fazem parte da evolução da linguagem que se inicia logo nos primeiros dias de vida da criança. Uma evolução que segue uma sequenciação de etapas interdependentes, na qual cada etapa sofre influência da etapa anterior.

Diante das colocações apresentadas, para compreender uma sequência de fonemas isolados, a criança precisa, em primeiro lugar, perceber esses fonemas e, em seguida, armazená-los na memória enquanto tenta aglutiná-los para formar uma palavra, usando sua própria capacidade cognitiva. Se a criança não assimilar a informação desse processo, ocorrerá uma dificuldade de aprendizagem com atraso na aquisição do processo de leitura e escrita.

As crianças com dislexia apresentam um conjunto significativo de alterações na leitura e escrita, que pode conduzir a dificuldades na aprendizagem escolar, pois afeta diretamente a capacidade de compreensão do ato de ler, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura.

Essas alterações caracterizam-se pela presença de várias incorreções durante a leitura de palavras (dificuldades nos processos de decodificação fonológica e processamento lexical), fluência/velocidade da leitura consideravelmente abaixo do esperado para a idade, trocas de letras, de sílabas e dificuldades na compreensão da informação lida. A escrita da criança surge com muitos erros ortográficos, as frases e os textos que escreve são confusos em termos de conteúdo, com pouca riqueza no vocabulário, podendo a qualidade da sua letra ser igualmente má e irregular (ABD, 2014).

Consoante Estill (2005), existem diversos sinais visíveis de dislexia, entre eles: demora nas aquisições e no desenvolvimento da linguagem oral; dificuldade para organizar-se no tempo, reconhecer as horas, dias da semana e meses do ano; dificuldades para organizar sequências espaciais e temporais, ordenar as letras do alfabeto, sílabas em palavras longas, sequências de fatos; pouco tempo de atenção nas atividades, ainda que

| Joângela Sousa da Silva |

sejam muito interessantes; dificuldade em memorizar fatos recentes - números de telefones e recados, por exemplo; dificuldade em participar de brincadeiras coletivas; etc.

A presença de tais dificuldades no contexto escolar pode levar a criança a apresentar problemas emocionais, por exemplo depressão e ansiedade. Crianças com distúrbios de aprendizagem podem ter alto risco para o desenvolvimento de transtornos psicológicos, uma vez que tendem a ter um baixo autoconceito, comparam mais o seu desempenho com o de seus colegas, são menos assertivos nas atividades escolares, desmotivadas e agressivas. São consideradas inquietas, inibidas, briguentas e sem iniciativas.

Rotta e Pedroso (2006) lembram que há várias formas de classificação da dislexia, pois cada uma obedece ao modelo de teste utilizado, seja ele com bases fonoaudiológica, pedagógica ou psicológica. Porém, dentro das possíveis etiologias, os autores destacam as causas genéticas, adquiridas e multifatoriais. Nesta perspectiva, as crianças com dislexia podem apresentar uma das causas ou de forma associada. No entanto, é importante ressaltar que as causas das dificuldades de aprendizagem envolvem não só aspectos biológicos (genética e neurológica), mas também os aspectos ambientais (familiares e escolares) têm forte relação com o desempenho da criança na fase do desenvolvimento escolar, ou seja, a dificuldade ou não pode ser influenciada por uma falha na alfabetização ou problemas socioculturais, não caracterizando necessariamente a dislexia.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE VYGOTSKY

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 na extinta União Soviética e morreu em 1934. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura. Fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que trabalhava num clima de idealismo e efervescência intelectual.

Vygotsky foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, portanto conhecer sua teoria é compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A importância desse estudo revela-se pelo pressuposto da teoria histórico-cultural, sendo que o entendimento dessa relação é essencial para conhecer como os sujeitos se desenvolvem, isto é, formam as funções psicológicas superiores por meio da apropriação da cultura humana. Assim, a compreensão dessa relação é fundamental para organização do processo educativo, e, em especial, do processo ensino/aprendizagem. Para Vygotsky:

| Joângela Sousa da Silva |

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos da história humana (LURIA, 1992, p. 60).

O autor considera que as funções psicológicas do ser humano se originam nas relações do indivíduo com o seu contexto social e cultural e não somente do biológico. Dessa forma, nota-se que ninguém se desenvolve sozinho, visto que estamos sempre inseridos num momento histórico, social e cultural, e essa relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro.

A perspectiva histórico-cultural dá grande ênfase à cultura, parte essencial da nossa constituição humana. Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual humano parte de uma dimensão social (interpessoal) para uma dimensão individual (intrapessoal).

A fim de compreender melhor o funcionamento das funções psicológicas superiores, Vygotsky desenvolveu o conceito de mediação, tentando explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. De acordo com Vygotsky, mediação, em termos genéricos, é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Para esse teórico russo, o indivíduo se desenvolve a partir das relações que estabelece com outras pessoas, e essa relação entre as partes deve ser mediada por algum elemento, ou seja, por outra pessoa ou por signos. Assim, a relação do homem com o mundo é sempre mediada, e a partir desses elementos intermediários vamos desenvolvendo nossas funções psicológicas superiores:

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar o contato da mão com a chama da vela, por exemplo) (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

A autora ilustra bem a diferença entre processos elementares e processos superiores. As funções psicológicas superiores relacionam-se com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação –, enquanto as funções psicológicas elementares dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Segundo Vygotsky, os elementos mediadores podem ser de dois tipos, os instrumentos e os signos. Os instrumentos psicológicos são, portanto, os objetos cuja utilização possibilita ao indivíduo

| Joângela Sousa da Silva |

ultrapassar o tempo e o momento presente através de sua inteligência, memória e atenção, como o nó no lenço, a moeda, a régua, o semicírculo graduado, a agenda, o semáforo e os sistemas de signos: os instrumentos fonéticos, gráficos, táteis, constituindo a linguagem como o maior sistema de mediação instrumental (OLIVEIRA, 2002).

No entanto, compreende-se que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no processo de mediação relacionado pelos instrumentos, objetos que utilizamos no dia a dia e pelos signos que são os conceitos, o nome ou a representação mental do objeto.

Na verdade, toda ação humana requer uma mediação, pois estamos sempre em contato com instrumentos e com o uso dos signos ou palavras, da mesma forma a aprendizagem se faz com a mediação. Ao tratar da linguagem como um instrumento de aprendizagem em Vygotsky, Oliveira (2002, p. 42) afirma: “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens”. Assim, a linguagem, além de outras funções intelectuais, é o meio pelo qual o indivíduo conduz as operações mentais e interage com seu pensamento e os objetos.

Diante do que já foi exposto, é notável a consideração dada por Vygotsky à interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, para o autor, o desenvolvimento segue à aprendizagem porque esta cria a área de desenvolvimento potencial. Diante disso, ele cria dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

Vygotsky (1998, p. 109) define o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado das funções mentais já completados”. O segundo nível seria o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), concernente à capacidade da criança de realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados, tarefas a serem, posteriormente, executadas sem a ajuda de outra pessoa.

Enfim, para o autor supracitado, o desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança, de forma a torná-la capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. E o desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que a criança já construiu, porém encontram-se em processo de maturação. Isto significa que a dialética da aprendizagem que gerou o desenvolvimento real, gerou também habilidades que se encontram em nível menos elaborado que o já consolidado. Dessa forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá construir.

| Joângela Sousa da Silva |

Para entender o progresso cognitivo no indivíduo, o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) assume um papel fundamental, que permite abordar o relacionamento entre o funcionamento intrapessoal e o interpessoal. Denomina, assim, a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real ou atual da criança. Vygotsky define a ZDP como funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Todavia, é possível compreender que Vygotsky caracteriza esse processo como um período intermediário que precede a evolução dos processos psicológicos humanos. Ou seja, a ZDP consiste em um momento transitório no qual a criança, potencialmente capaz, consegue solucionar um determinado problema quando está em interação com outra criança mais evoluída ou com um adulto, mas ainda não consegue resolvê-lo por si mesma.

Em tese, é através do conceito de ZDP que Vygotsky permite entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O russo destaca que é no âmbito da ZDP que pode ocorrer a aprendizagem, porque nele ocorrem as interações sociais. Assim, para o autor, a aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Embora haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Aprendizagem essa que, não fosse a interação com os demais, bem como o contato com o ambiente cultural, não poderia ocorrer (VYGOTSKY, 1984).

Reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita a partir da Teoria de Aprendizagem de Vygotsky

O conhecimento acompanhado de reflexões críticas é de fundamental importância para a realização de um bom trabalho pedagógico, tendo em vista que a escola lida com diferentes pessoas, que aprendem de diferentes maneiras e que estão vulneráveis a apresentar alguma dificuldade para aprender. Pensando em como explicar o desenvolvimento desses alunos, surge a necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem para ter subsídios para refletir sobre cada um dos alunos e agir de forma mais racional e menos intuitiva.

Desse modo, apoiado nos pressupostos teóricos de Vygotsky, é possível compreender por que estamos constantemente em desenvolvimento e por que esse se dá a partir de uma interação entre o organismo e o meio social no qual se está inserido.

| Joângela Sousa da Silva |

Nesta perspectiva, a teoria em questão deveria ser discutida quando da produção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades escolares, pois detalha posicionamentos que mapeariam um melhor direcionamento das ações, já que dela fazem parte o aluno, o professor, a escola, as práticas de sala de aula e o ensino/aprendizagem. Nesse caso, todos os componentes envolvidos no processo educativo passariam a conhecer a teoria da aprendizagem que norteia as ações pedagógicas. Com isso, percebe-se que qualquer teoria do desenvolvimento abordará a relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais dentro das quais a atividade humana ocorre. Segundo Vygotsky, essa interação é representada por meio do aprendizado. Como ressalta Vazquez (1977, p. 207):

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Uma teoria é prática, na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação.

É possível compreender a relevância do conhecimento teórico no âmbito da ação educativa, todavia é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação de práticas sociais e que se pode materializar a formação de um sujeito crítico e participativo. Contudo, primordial se faz que o professor saiba refletir os diferentes modos de se ensinar e conheça os elementos que dão forma à sua prática pedagógica e, principalmente, esteja consciente da sua opção metodológica para realizar e estruturar o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, visto que essas atividades estabelecem relação direta com a concepção de língua/linguagem. Contempla Kato (1995) que o professor e suas atitudes são decisivos no processo de aprendizagem.

Com isso, é salutar que o professor conheça a evolução do processo de aprendizagem da escrita e da leitura, para poder traçar estratégias adequadas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em ler e escrever. Pois o processo de aquisição da leitura e escrita é complexo e decorre de vários fatores que perpassam os domínios linguístico, social e cognitivo, que, por sua vez, se influenciam mutuamente. Entendendo a leitura e a escrita em uma perspectiva sócio-histórica, é possível afirmar que a escrita se constitui como um objeto cultural, que surge e se desenvolve em usos e práticas historicamente situados (SOARES, 2010; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998). A apropriação da escrita confere ao sujeito mais estratégias e ferramentas de acesso à cultura e de produção de sentido (SOARES, 2010; BRANDÃO; LEAL, 2007).

| Joângela Sousa da Silva |

A escrita é historicamente criada e desenvolvida pelo sujeito social e funciona como mediadora das ações desenvolvidas pelo próprio homem em sociedade. Assim, pelo papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky faz uma ressalva na forma como a escrita é abordada no ambiente escolar. Diz ele: “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1984, p. 126).

O autor considera que o professor deve compreender o desenvolvimento da língua escrita como um processo histórico de desenvolvimento, no entanto deve ensinar a linguagem escrita e não a escrita de letras mecanicamente. A linguagem escrita, à qual Vygotsky se refere, é um sistema de símbolos e signos, denominado pelo autor como simbolismo de segunda ordem. Isto é, para se chegar neste, a criança passa antes pelos simbolismos de primeira ordem, compreendendo o gesto como signo visual, o brinquedo, o desenho e a fala. O simbolismo de primeira ordem corresponde aos primeiros progressos evolutivos da criança para denotar objetos ou ações.

Na maioria das vezes, o professor, por não conhecer o processo evolutivo da aprendizagem escrita, desconsidera etapas desenvolvidas pela criança, porquanto um simples desenho que a criança faz pode representar a sua escrita. Portanto, só escrevemos o que somos capazes de ler, seja um rabisco, um desenho ou uma marca gráfica. Desta forma, contempla Seber (2009) que, no início, “a atividade gráfica é caracterizada pelo simples prazer de rabiscar, de exercitar motoramente a ação de deixar marcas no papel. E o desenho e a escrita envolvem a capacidade de representação, assim como a linguagem oral, a brincadeira, a modelagem e a dança” (SEBER, 2009, p. 29).

O que Vygotsky (1984) chamou de simbolismo de segunda ordem diz respeito àqueles que compreendem os sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Nas palavras de Luria, “é quando a criança faz uma descoberta básica: a que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (LURIA, 1989, p. 140). Conforme o autor, a criança evolui do simbolismo de primeira ordem para o simbolismo de segunda ordem, e tal processo só será possível se a criança desenvolver a competência metacognitiva, ou seja, tomar conhecimento de que a escrita é constituída por um conjunto de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. Na verdade, Vygotsky dá preferência ao ensino da linguagem escrita, em vez da escrita de letras, porque aquele processo nunca poderá ser alcançado de forma mecânica. O melhor desenvolvimento do ensino da escrita requer a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos da criança.

| Joângela Sousa da Silva |

Pelo exposto até aqui, é possível concluir que o homem é, pois, um ser essencialmente constituído na e pela linguagem. A linguagem permite que ele pense e aja, permite, também, que ele viva em sociedade e viver em sociedade é estar inserido no mundo, é estar constantemente lendo o mundo. E toda criança tem capacidade para escrever e ler, pois se encontra em uma sociedade composta de diversos grupos sociais, como igreja, família, escola, amigos, trabalho etc.

O homem desenvolve-se a partir das relações que estabelecem com o mundo que o cerca. Porém, para Vygotsky, essas relações não se estabelecem de forma direta, mas a partir de uma relação mediada. No contexto de escolarização, existem muitas formas de interações sociais. Tais relações são mediadas por professores, alunos, direção, pais ou responsáveis, funcionários. É muito importante que se compreenda como esses indivíduos estão se conhecendo, se comunicando, trocando experiências e se desenvolvendo. Enfim, como se processam as mediações realizadas por eles. As relações entre professor e aluno são as bases para a organização do trabalho em sala de aula. O professor, consciente de seu papel de mediador da aprendizagem e, portanto, da sua responsabilidade nas relações que se estabelecem no processo educativo, pode garantir a qualidade dessas relações e promover uma cultura de sucesso no seu trabalho. Eis o que pontua Aguiar (2004, p. 25):

Para realizar uma boa mediação, o mediador precisa caracterizar os tipos de leitores; conhecer as fases de leitura por que passa um leitor em desenvolvimento e sua competência para a leitura. O Mediador deverá ter apreço pela leitura de obras diversas, deve levar em conta as potencialidades e desejos dos leitores que pretende formar.

Segundo a autora, para o professor transmitir prazer em ler aos alunos, deve acima de tudo gostar de leituras diversas, considerar o fator idade e a fase em que se encontra a criança ou o adulto, porque cada um desses grupos apresenta características próprias sob o ponto de vista cognitivo, psicológico, educacional e cultural. E qualquer que seja o público, ele passa pelo mesmo processo de aquisição. Contempla ainda Aguiar (2004) que a criança passa por diferentes fases de aquisição de leitura, e as primeiras fases são a pré-leitura e a leitura compreensiva.

Consoante a autora, nos primeiros estágios de desenvolvimento das competências de leitura, vivenciadas por crianças e pré-adolescentes, no período do ensino fundamental, os interesses voltam-se para histórias curtas e rimas. A leitura deve ser feita em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, capazes de permitir a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual do que da verbal. Paralelamente, devem estar presentes, nesse período, as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são

|Joângela Sousa da Silva|

lidas ou contadas pelo adulto. Vencendo essa fase, a criança progride para outro estágio, o qual corresponde ao momento da alfabetização e aos primeiros anos do nível fundamental. A criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e depois alfabética de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, mas que, nesse momento, passam a ser decodificados pelo novo leitor. É importante que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante.

É possível, nas fases elencadas, que apareçam discentes com dificuldade de aprendizagem na leitura, daí ser necessário que o professor atue na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, contribuindo para movimentar os seus processos de desenvolvimento. Entende-se que a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação e que o aprendizado desperta processos de desenvolvimento, que vão se tornando funções psicológicas consolidadas no sujeito. Segundo Vygotsky (1998, p. 112), aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Em outras palavras, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

De acordo com o autor, o conhecimento é construído na zona de desenvolvimento proximal, e as relações interpessoais são fundamentais para que o aprendizado ocorra, logo o professor deve se preocupar com o tipo de intervenção pedagógica, deve abordar práticas com as crianças em grupos e mostrar que todos são parte importante do grupo. Além disso, precisa estimular a interação, o respeito e a cooperação, pois uma criança mais desenvolvida poderá auxiliar a menos desenvolvida e, conseqüentemente, construir o conhecimento coletivamente. Resumindo, o ponto de partida da aprendizagem é a própria criança.

Convém destacar que a teoria sócio-histórica do desenvolvimento se preocupa em definir um sujeito absolutamente ativo, capaz de reconstruir e reelaborar os significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

Assim, com um conhecimento teórico, uma prática bem planejada e muita dedicação, é possível que o professor elabore estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| Joângela Sousa da Silva |

Conforme se abordou ao longo deste trabalho, para se compreender a definição, as causas e os tipos de Dificuldade de Aprendizagem, é necessário analisar como ocorre a aprendizagem, refletir sobre as principais concepções da Psicologia da Aprendizagem, as quais interferem diretamente nos modelos de aprendizagem hoje concebidos pela escola e pela sociedade. O Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízos na leitura, ou dislexia apresenta-se como um déficit na aquisição da leitura, que é específico e permanente, por ser um transtorno que se origina no neurodesenvolvimento e tem suas raízes em causas genéticas e/ou hereditárias, adquiridas e multifatoriais.

Assim, ancorado nos pressupostos teóricos de Vygotsky, este trabalho buscou compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano, assim como a aquisição da leitura e escrita, com a intenção de minimizar as dificuldades de aprendizagem. Vygotsky estava preocupado com o desenvolvimento intelectual, porém abordava diferentes questões e problemas em torno da mesma temática e tinha a ideia de que a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual.

Desta forma, pretendeu-se, com o estudo dessa teoria, refletir sobre a prática docente em sala de aula, de forma que o professor seja capaz de identificar e utilizar as técnicas e os conceitos mais adequados para estimular o processo de aprendizagem e o desenvolvimento mais produtivo, tendo em vista cada situação.

Partindo-se do pressuposto de que toda prática pedagógica tem por trás de si um fundamento teórico, entende-se que o grande desafio dos educadores está em entender e articular os conceitos teórico-prático expostos pelas teorias como ferramenta para a construção de uma prática pedagógica individual, crítica, criativa e que esteja de acordo com as necessidades dos alunos. Com isso, é necessário que o professor promova condições de aprendizagem e estabeleça relação de confiança com o aluno, pois tal relação favorece o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Na verdade, várias são as oportunidades que o professor pode aproveitar para promover uma relação de confiança, por exemplo: atender o aluno em suas dificuldades, de forma cordial; valorizar iniciativas e comportamentos do discente, reconhecendo e validando seu esforço; acompanhar todo o processo de aprendizagem, reforçando aspectos positivos e oferecendo oportunidades de recuperação; incentivar a continuar, valorizando os avanços e as potencialidades de que dispõe o aluno. Indubitavelmente, o professor, se consciente de seu papel de mediador da aprendizagem e, portanto, da sua responsabilidade nas relações que se estabelecem no processo educativo, pode garantir a qualidade dessas relações e promover uma cultura de sucesso no seu trabalho.

| Joângela Sousa da Silva |

Em suma, a teoria de Vygotsky não se reduz a um método de ensino. Mais do que isso, visa compreender o homem, a formação dos mecanismos mentais para entender como se estrutura o processo de aquisição de conhecimentos. Suas pesquisas têm várias interpretações, as quais se concretizam em propostas didáticas diferentes. Com isso, a educação tomou um novo rumo, e os objetivos pedagógicos devem estar centrados no aluno, cuja aprendizagem se dá em um processo contínuo, formado por meio de elementos internos e externos.

REFERÊNCIAS

- ABD. **Associação Brasileira de Dislexia.** Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- AGUIAR, V. T. **A Formação do leitor.** Cadernos de Formação: Língua Portuguesa: Pedagogia Cidadã. São Paulo: Unesp, 2004. (v. 2).
- BOCK, A. M. B. [et al.]. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.
- DESLANDES, K. **Psicologia:** uma introdução à psicologia. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.
- ESTILL, C. A. **Dislexia, as muitas faces de um problema de linguagem.** 2005. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/hdl12_1.asp_2005>. Acesso em: 19 set. 2014.
- FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Escola**, 2003.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- FERREIRO, E. **Escrita e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicológica. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de letras, 1995.

| Joângela Sousa da Silva |

LURIA, A. R. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MOURA, O. **Portal da dislexia**. 2006. Disponível em: <<http://dislexia.pt/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-172.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtorno da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, N. T. [et al.]. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 151-164.

SANTOS, A. A. A. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In: SISTO, F. et al. (Org.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 213-247.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança**. São Paulo: Ênio Matheus Guazzelli, 1996.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democracia da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ZUCOLOTO, K.; SISTO, F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.