

DISGRAFIA E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline Antonello ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Com o intuito de demonstrar possibilidades metodológicas para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa com alunos disgráficos, este trabalho aborda pressupostos teóricos relacionados aos distúrbios de aprendizagem e aos princípios da Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, marcada por revisão bibliográfica e por investigação caracterizada como estado do conhecimento, com base nas teses e dissertações disponíveis na plataforma virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2019, a respeito da temática da disgrafia na educação escolar. Os resultados da pesquisa demonstram que poucas investigações têm sido realizadas, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre o tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos disgráficos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Metodologias de Ensino, Distúrbios de Aprendizagem, Disgrafia, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Uma primeira versão deste texto é resultado do trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de Licenciada em Letras. Além disso, este trabalho está relacionado ao interesse de pesquisa decorrente da busca por respostas teórico-metodológicas relacionadas à atuação docente no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da inclusão, especialmente direcionadas ao tema de um dos distúrbios de aprendizagem da escrita, a disgrafia.

Nessa direção, objetiva-se discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta delimitação permite o direcionamento do olhar investigativo de maneira a aprofundar discussões e reflexões sobre uma temática específica que, assim como muitas outras, também compõe a realidade educacional das instituições escolares.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Francisco Beltrão. Licenciada em Letras. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior. E-mail: jaqueline_antonello@hotmail.com.

Por considerar tais aspectos, torna-se importante esclarecer que o homem é um sujeito que se humaniza por meio do trabalho e das relações que estabelece com outros homens e com a natureza. Por meio destas relações, o ser humano se apropria da cultura, modifica a natureza e modifica também a si próprio. Nesse processo de humanização, a linguagem se apresenta como essencial, pois, a partir dela a comunicação se efetiva e os sujeitos sociais podem transmitir valores, hábitos, costumes e conhecimentos para cada nova geração (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981).

No que se refere à importância da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é necessário enfatizar que esta atua diretamente no desenvolvimento do ser humano e é primordial na sociedade letrada na qual o homem é partícipe desde a sua mais tenra idade. Considerando estes aspectos, é possível afirmar que boa parte do processo de aquisição e aprimoramento da linguagem ocorre no ambiente escolar, isto é, numa das principais instituições sociais responsáveis pela educação formal dos indivíduos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, na educação básica, objetiva-se o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados pelo ser humano. Um destes conhecimentos é o conhecimento da língua, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa. Isto significa que a escola trabalha com a língua padrão e ensina aos alunos as práticas sociais da leitura e da escrita ao sistematizar os saberes e conhecimentos específicos da língua.

Ao levar em conta a relevância da linguagem para o ser humano e atentar especificamente à linguagem verbal, percebe-se a necessidade de maior compreensão sobre os distúrbios que podem vir a ocorrer nesse processo. Desta forma, o que moveu esta pesquisa foi a necessidade de investigar diferentes metodologias de ensino para professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que tenham alunos com um distúrbio de aprendizagem específico: a disgrafia.

Tal desejo de obter respostas metodológicas conduz à reflexão sobre a própria função do professor em sala de aula ao trabalhar com um aluno disgráfico. Neste caso, se estabelece a seguinte questão problematizadora: qual é o papel do professor de Língua Portuguesa na formação do aluno com disgrafia nos anos finais do Ensino Fundamental?

Este trabalho foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de estado do conhecimento a partir da análise dos títulos e dos resumos de teses e

dissertações disponíveis no catálogo de teses e dissertações da plataforma eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como tema a atuação do professor de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alunos com disGRAFIA nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi pautada nos seguintes objetivos específicos: explicar brevemente o que são distúrbios de aprendizagem, em especial a disGRAFIA; investigar metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores que têm alunos com disGRAFIA nos anos finais do Ensino Fundamental; e, finalmente, verificar os limites e as possibilidades para a utilização destas alternativas pedagógicas no contexto da escola pública.

Para cumprir com os objetivos propostos, este trabalho foi organizado de modo a explicitar a metodologia e, em seguida, abordar os resultados e discussões por meio de dois tópicos. O primeiro tópico tratou da linguagem de maneira geral e de um distúrbio de aprendizagem específico da linguagem verbal: a disGRAFIA.

O segundo tópico, por sua vez, trouxe reflexões sobre o papel do professor com alunos disgráficos e expôs os resultados da pesquisa de aproximação à temática, que buscou metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores de alunos com disGRAFIA nos anos finais do Ensino Fundamental.

De maneira geral, os resultados demonstraram que poucas investigações têm sido realizadas, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre o tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos disgráficos. Mas, apesar disso, algumas possibilidades metodológicas de trabalho docente, apresentadas no decorrer deste trabalho, apresentaram-se como indicativos potenciais para a prática de ensino.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo explicitar uma discussão sobre disGRAFIA e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino. Para atingir tal objetivo foi necessário estabelecer um percurso metodológico que respaldasse uma pesquisa sobre o assunto. Sendo assim, baseando-se no método de abordagem dedutivo, método este “que antecede a experiência, e não exige confirmação experimental, mas somente coerência lógica” (RUIZ, 1979, p. 110), optou-se por realizar pesquisa bibliográfica e pesquisa de estado do conhecimento, com base em dados da CAPES.

Marconi e Lakatos (2003, p. 158), afirmam que para a “obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos”. Ao tratar especificamente da pesquisa bibliográfica, os autores explicam como esta pode auxiliar no delineamento do trabalho:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Por considerar a relevância deste procedimento de obtenção de dados e utilizá-lo como forma de conduzir a pesquisa, este trabalho teve como base o estudo de literaturas quanto ao tema dos distúrbios da aprendizagem, particularmente, a disgrafia, e das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Como ainda não foram localizadas informações sobre pesquisas relacionadas com esta temática específica, pode-se indicar que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Além de realizar leituras para aprofundar os conhecimentos quanto ao tema de interesse, também foi realizada uma pesquisa de estado do conhecimento no catálogo de teses e dissertação do sítio eletrônico da CAPES, a respeito da temática delimitada. Este tipo de pesquisa pode oferecer importantes contribuições ao pesquisador e consiste em identificar aquilo que tem sido discutido sobre o assunto no meio acadêmico, com o potencial explicitar a relevância da pesquisa para a área da educação, neste caso, para o âmbito da segunda etapa do Ensino Fundamental.

A LINGUAGEM VERBAL ESCRITA E A DISGRAFIA

O homem é um indivíduo cuja humanização depende de dois fatores essenciais: o trabalho e a interação. Conforme aponta Frigotto (2002, p. 12), “o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” como valor de uso. Isso ocorre porque no trabalho como valor de uso existe uma necessidade “natural e eterna de

efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1982, p. 50).

Tamanha é a importância do trabalho que este se torna indispensável à existência do homem. Na medida em que modifica a natureza, o sujeito modifica também a si próprio e isso acontece não só na relação do ser humano com a natureza, mas na relação dos homens entre si. É nesse sentido que a linguagem se apresenta como essencial, pois, a comunicação é necessária para que exista intercâmbio cultural entre os sujeitos sociais.

É por meio das relações e interações dos indivíduos uns com os outros que o homem se apropria da cultura e, conseqüentemente, se humaniza. A interação ocorre por meio da linguagem, tanto verbal quanto não verbal e, conforme sintetizam Godoy e Senna (2011), a linguagem é, simultaneamente, uma manifestação biológica e social da espécie humana, é o que torna os seres, humanos.

Considerando a importância da linguagem para o ser humano e atentando especificamente à linguagem verbal, uma vez que nela se encontra o foco deste trabalho, percebe-se a necessidade de compreendê-la melhor. De acordo com José e Coelho (1999, p. 76):

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

Essa aquisição não acontece de maneira tão fácil na palavra lida e escrita porque a aprendizagem desses dois processos é muito complexa e envolve várias habilidades. Entre estas habilidades vale ressaltar a integração harmônica entre os três sistemas verbais que, apesar de se desenvolverem em momentos diferentes, são manifestações de um mesmo sistema: o sistema da linguagem.

Ao tratar especialmente do sistema verbal escrito, Raupp (2008, p. 34) afirma que “a escrita é uma atividade motora fina, altamente complexa e diferenciada, que é desenvolvida com muita dedicação e destreza”. Goldfeld (2003) demonstra a complexidade desta aquisição ao apontar que o desenvolvimento do grafismo tem três etapas: fase pré-caligráfica, fase caligráfica e fase pós-caligráfica.

Na primeira fase, o sujeito apresenta muita dificuldade motora, na segunda fase,

o equilíbrio gráfico é afetado pela dificuldade motora e prevalece o domínio do gesto e na terceira fase, o equilíbrio gráfico que já havia começado a melhorar volta a vacilar. Por ser um processo complexo, o sistema verbal escrito é construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. Tal consideração sobre o desenvolvimento do grafismo, isto é, da aquisição da linguagem verbal escrita, leva ao entendimento de que esta aquisição não é padronizada a todos os indivíduos, o que faz com que dificuldades neste processo sejam muito comuns.

Nessa direção é possível falar sobre distúrbios de aprendizagem, pois, conforme define o Comitê Nacional de Dificuldade de Aprendizagem, este “é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas” (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32). Quanto ao item que se refere às dificuldades de aquisição na escrita, pode-se afirmar que diz respeito a duas dificuldades de aprendizagem específicas: a disgrafia e a disortografia.

A definição destes dois distúrbios está na própria etimologia da palavra. A disgrafia é um distúrbio de aprendizagem relacionado com a *caligrafia*, ou seja, com o traçado das letras. A disortografia, por sua vez, é um distúrbio na *ortografia*, “é uma dificuldade de escrever sem erros, ou seja, é um conjunto de erros na escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (CURITIBA, 2013, p. 47).

Analisando estes dois distúrbios de aprendizagem da escrita, é necessário apontar que “muitos fatores interdependentes – biológicos, sociais, linguísticos e cognitivos – afetam o desenvolvimento” (GODOY; DIAS, 2014, p. 61) da linguagem e modificam a forma como ela é adquirida. Assim, não é possível identificar uma única causa para o desenvolvimento dos distúrbios,

Não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais (FONSECA, 1995, p. 74).

Ainda que não exista uma única causa para o desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem, uma vez que “podem ser atribuídas as mais variadas causas, dentre elas: orgânicas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais” (SILVA, 2006, p. 75), é consenso entre os estudiosos do assunto que “estas desordens são intrínsecas ao sujeito”

(COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32) e que, além disso, podem se manifestar em qualquer momento da vida do indivíduo.

Nessa lógica, Zorzi (2004), ao apontar a possível causa orgânica da disGRAFIA, afirma que esta pode ser provocada devido a alterações na região posterior do hemisfério cerebral direito, que desempenha função cognitiva espacial e pode levar à síndrome de disfunção hemisférica direita. Descrita por Fonseca (2007) como uma lesão cerebral mínima, a disGRAFIA pode implicar não em incapacidades, mas em dificuldades de aprendizagem, especificamente em dificuldades na escrita, isto é, na grafia das palavras.

Retomando o desenvolvimento do grafismo pelos indivíduos e as três fases pelas quais este desenvolvimento passa (pré-caligráfica, caligráfica e pós-caligráfica), pode-se dizer que “quando uma destas etapas não consegue ser bem superada, pode haver [...] alteração gráfica” (RAUPP, 2008, p. 34), neste caso, o que pode ocorrer é a disGRAFIA.

Mesmo que a disGRAFIA possa ser identificada a qualquer momento da vida das pessoas, tal identificação comumente ocorre no ambiente escolar. O Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, realizado no estado do Paraná no ano de 2013 é um documento que oferece subsídios e orientações pedagógicas sob o enfoque de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Este documento apresenta algumas características mais frequentes da disGRAFIA e, entre elas, é possível mencionar:

- Má organização da página: erros ligados à orientação espacial. Caracteriza-se pela dificuldade em organizar adequadamente sua escrita na folha de papel: margens mal feitas ou inexistentes, espaço entre as palavras e entre linhas irregulares e, a escrita pode ser ascendente ou descendente.
- Má organização das letras: é a incapacidade do aluno respeitar as regras caligráficas. O traçado é de qualidade muito ruim, as hastes são deformadas, os anéis irregulares, as letras são retocadas, irregulares em suas dimensões, inversão e substituição de letras, sílabas e números.
- Erros de formas e de proporções: refere-se ao grau de limpeza do traçado das letras, sua dimensão (demasiado pequena ou demasiado grande), desorganização das formas e escrita alongada ou comprida (CURITIBA, 2013, p. 47).

De maneira geral, “a disGRAFIA não consiste somente em uma letra feia, mas sim em uma letra difícil de ser compreendida, às vezes, até pela própria pessoa que escreveu” (RAUPP, 2008, p. 34). Também é relevante explicitar que este distúrbio de aprendizagem pode ser classificado de duas formas: como *disGRAFIA motora*, que

consiste em dificuldades na coordenação motora fina no momento em que se realizam movimentos necessários à escrita ou como *disgrafia perceptiva*, quando o sujeito não relaciona “o sistema simbólico e as grafias que representam os sons” (RAUPP, 2008, p. 34).

Após a identificação precoce da disgrafia no ambiente escolar, é necessária uma avaliação mais sofisticada para que a existência do distúrbio de aprendizagem do estudante seja devidamente confirmada. A partir do resultado dessa avaliação, algumas coisas devem mudar na escola, tais como: a organização do espaço e do tempo em sala de aula e o trabalho do professor regente da turma em que o aluno disgráfico estuda.

Por considerar que cada aluno precisa ser respeitado e ensinado conforme suas especificidades e por compreender a relevância do trabalho do professor neste processo, o próximo tópico procura se apresentar como norteador de um trabalho voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem do aluno disgráfico nas aulas de Língua Portuguesa.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

De acordo com Saviani (2012), a escola é um ambiente formal de humanização e de aculturação dos indivíduos, é a instituição social que sistematiza os conhecimentos científicos aos novos sujeitos sociais e, por meio deles, atua diretamente na sua formação humana. Neste ambiente essencial à perpetuação, ou até mesmo à transformação da sociedade, o professor tem o importante papel de agir como mediador do conhecimento e como profissional responsável pelo processo de ensino de sua área específica.

Atentando ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram o ensino e a aprendizagem como “prática pedagógica resultante da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22).

Os anos finais do Ensino Fundamental englobam o 6º, 7º, 8º e 9º ano² e o aluno é o sujeito que atua sobre e com o objeto de conhecimento. Nesta etapa da educação básica, o aluno geralmente é um sujeito que está na adolescência inicial (de 10 a 14 anos), “caracterizada, basicamente, pelas transformações corporais e alterações psíquicas derivadas destes acontecimentos” (OUTEIRAL, 2008, p. 5).

O segundo elemento da tríade proposta pelos PCN se refere aos conhecimentos da linguagem e conduzem à ideia de que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Considerando este objeto de ensino, cabe ao professor:

Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

A partir das considerações dos PCN, é necessário compreender que o professor, para cumprir o seu papel de ensinar, “precisa conhecer o aluno em suas facilidades e dificuldades, avaliar o aluno nas suas particularidades e ter um planejamento flexível que possa atender às necessidades individuais” (LORENZI, 2016, p. 6). É isso que deve ocorrer em sala de aula a partir do momento em que o professor se depara com um aluno que apresenta distúrbios de aprendizagem.

A partir da constatação do distúrbio, o professor necessita atentar às suas práticas pedagógicas e verificar se elas estão de acordo com aquilo que o aluno precisa para conseguir aprender. Não basta identificar a disgrafia do aluno, enviá-lo para uma avaliação e deixar o ‘trabalho duro’ para o psicopedagogo, psicólogo, entre outros especialistas. Pelo contrário, o professor precisa agir como um sujeito que procura alternativas de trabalho pedagógico para que este aluno com distúrbio de aprendizagem consiga aprender tanto quanto ou o mais próximo possível dos demais, considerados em nível regular de aprendizagem. Após esgotar as possibilidades de recursos e metodologias, realizadas pelo/a professor/a comprometido/a com o processo de ensino e

² Esta etapa da educação básica foi selecionada para a realização desta pesquisa porque, de acordo com Fonseca (1995, p. 98), “sabe-se hoje que os problemas da DA tendem a reduzir a sua importância a partir dos 14”.

aprendizagem e a dificuldade permanecer, daí a necessidade de encaminhamento à profissional específico.

Efetivar um processo de trabalho inclusivo em sala de aula para alunos com distúrbios de aprendizagem, especificamente com disgrafia, não é tarefa fácil. O professor precisa compreender que os “pequenos problemas de recepção, elaboração e expressão de informação [escrita] podem influenciar no desempenho escolar” (FONSECA, 1995, p. 74) caso a aprendizagem não seja mediatizada por experiências adequadas as possibilidades do aluno. A partir disso, o professor pode perceber que:

O objetivo educacional geral para crianças com distúrbios de aprendizagem difere apenas ligeiramente do correspondente a todas as crianças; o objetivo é auxiliá-las com a aprendizagem, de modo que possam realizar suas potencialidades e sejam parte efetiva e integrante da sociedade (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 60).

Compreendendo que o objetivo do ensino é o mesmo, mas que precisam ocorrer mudanças metodológicas nas práticas escolares cotidianas para que o processo de ensino e aprendizagem de alunos com disgrafia dos anos finais do Ensino Fundamental seja de qualidade, uma das primeiras ações do professor deve se pautar na relação entre a família e a escola. Pais e professores precisam trabalhar em conjunto, vez que por meio de sua constante interação alternativas de suporte e apoio pedagógico podem ser pensadas para minimizar os efeitos da disgrafia no adolescente.

Ao tratar especificamente da escola pública, José e Coelho (1999, p. 24), afirmam que “o professor deve contar com seus próprios conhecimentos e, ao detectar qualquer distúrbio, solicitar ajuda da família do aluno para que, juntos, possam ajudá-lo a superar suas dificuldades”. A partir do estreitamento da relação entre a escola e a família do aluno com disgrafia, o professor pode encontrar maneiras de melhorar suas práticas de ensino.

Tal processo pode ser efetivado, mas ao longo do tempo tem sido pouco documentado e o resultado disso é a escassez de estudos quanto ao tema específico das metodologias de ensino. Conforme aponta Fonseca (1995, p. 74), já “existem equipes de apoio pedagógico que utilizam um tipo de diagnóstico multidisciplinar, todavia, relativamente limitado na inferência de métodos e estratégias de intervenção”.

Essa situação de limitação de métodos e estratégias de intervenção, apontada por Fonseca (1995), ainda é recorrente na medida em que foi confirmada por meio de

pesquisa de aproximação à temática realizada para o desenvolvimento deste trabalho.

Tal pesquisa foi realizada a partir da busca de teses e dissertações disponíveis na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a respeito do tema “disgrafia e educação escolar”. Essa busca foi empreendida por meio da identificação da temática nos títulos dos trabalhos publicados e, em seguida, pela leitura dos resumos dos trabalhos previamente selecionados.

Após realizar diferentes tentativas de busca, a abrangência da pesquisa foi delimitada a partir do uso dos termos “distúrbios de aprendizagem” e “disgrafia” e de um recorte temporal de dez anos, abrangendo o período entre 2009 e 2019. Dessa primeira busca, resultaram 50 trabalhos distintos. Ao refinar um pouco mais a pesquisa a partir das áreas do conhecimento “educação”, “ensino” e “ensino-aprendizagem”, obtiveram-se como resultados 11 trabalhos de pós-graduação.

Com base na leitura dos títulos destes 11 trabalhos, dois foram considerados relevantes à temática da pesquisa, pois, apesar de não tratarem especificamente da disgrafia, falam sobre os distúrbios de aprendizagem de maneira geral e, além disso, atentam ao papel e às ações do professor neste processo. Os trabalhos selecionados a partir desta delimitação foram: “Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita” (OLIVEIRA, 2009) e “Distúrbio de aprendizagem? É isso, professor?”, (BARILLO, 2015).

Ao discutir como os professores se sensibilizam (ou não) da relevância de suas ações didático-pedagógicas para o aprendizado de alunos com distúrbios e dificuldades de aprendizagem, Raupp (2008) expõe dados sobre algumas dificuldades e demonstra, por meio de entrevistas e de pesquisas bibliográficas, que a falta de reflexão sobre as metodologias de ensino é muito comum e fruto de má formação em nível superior.

A autora indica que diante das ‘patologias da moda’, entre elas a disgrafia, muitas vezes o professor se vê impotente e ao invés de procurar soluções em sala de aula e mudar algumas práticas de ensino, opta por encaminhamento à coordenação da escola ou para especialistas. Conforme indica Fortuna (1998), “com este encaminhamento muitos professores pretendem excluir o problema de seu campo de trabalho, eximindo-se, a partir daí, de qualquer responsabilidade sobre a situação”. Ainda, de acordo com Raupp (2008, p. 76):

A falta de tomada de consciência do docente em relação ao uso de uma metodologia inadequada e aos encaminhamentos desnecessários

a profissionais da área da saúde, dá-se por falha no processo de formação profissional, o qual deixa aberta uma grande lacuna na formação desses profissionais, pois não propicia a qualificação necessária para um trabalho educacional que visa a abrangência de todos os aspectos da aprendizagem, contemplando não só o que é padrão no processo, mas também, no mesmo nível de importância, as diferenças.

Ao aprofundar reflexões relacionadas a análise dos resultados da pesquisa de estado do conhecimento, reafirma-se como perceptível o fato de a disgrafia não ser um tema de pesquisa recorrente em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por mais que os resultados da busca de teses e dissertações tenham sido filtrados de diferentes maneiras, nenhuma das buscas resultou em trabalhos que falem especificamente sobre o tema das metodologias de ensino relacionadas com a disgrafia.

Ainda que a pesquisa de estado do conhecimento baseada nos dados da CAPES não tenha resultado em apontamentos metodológicos específicos, a partir de outras leituras realizadas no decorrer da pesquisa bibliográfica foi possível identificar que alguns autores apresentam possibilidades que podem auxiliar os professores neste caminho de busca por alternativas de trabalho. Entre estes autores, é possível mencionar Johnson e Myklebust (1987), Schirmer e Fontoura (2004) e Zorzi (2004).

Atualmente, existe certo consenso entre os estudiosos da disgrafia de que “a principal indicação atual para o tratamento de crianças com dificuldades de linguagem escrita é a intervenção direta nas habilidades de leitura” (SCHIRMER; FONTOURA, 2004). As autoras ainda apresentam princípios básicos para o trabalho com a linguagem escrita nas crianças, mas estes princípios também podem ser utilizados no trabalho com jovens e adolescentes:

Estimular a descoberta e utilização da lógica de seu pensamento na construção de palavras e textos e na representação de fonemas; oferecer oportunidades para a escrita e leitura espontâneas; explorar constantemente as diversas funções da escrita (não apenas produção textual, mas também cartas e bilhetes); e explicitar as diferenças entre língua falada e língua escrita (SCHIRMER; FONTOURA, 2004).

Além disso, Zorzi (2004) explicita a necessidade de elaboração de narrativas e o trabalho com a ortografia. Por mais que a disgrafia consista na dificuldade de *grafar* as palavras, trabalhar com a forma padrão da escrita é essencial. Nesse caso, o que o autor indica, especialmente, é a importância do treino da escrita correta e com significado por

meio da produção de textos, pois, não basta que a letra do aluno seja legível, mas que expresse e comunique conteúdo significativo.

Para além destas alternativas, destaca-se a importância de utilização de aparatos tecnológicos que possam facilitar o aprendizado do aluno com dificuldades para escrever. De modo geral, espera-se que o aluno consiga elevar sua escrita “a um nível em que consiga comunicar as suas necessidades pessoais e profissionais através do uso de lápis e papel, mas, além desse ponto, recomenda-se a datilografia” (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 284). Na época em que os autores apresentaram essa possibilidade o uso da máquina de escrever ainda era comum.

Atualmente, a máquina de escrever caiu em desuso, mas seus princípios de utilização ainda estão presentes em vários novos instrumentos de digitação, é o caso dos computadores, *tablets* e *smartphones*³. Destaca-se que, sendo instrumentos de comunicação e pesquisa que seguem os comandos do usuário pela voz ou pela digitação, equipamentos como estes também servem para escrever. Pois, ainda que geralmente a escrita seja associada ao uso de lápis e papel, não é somente desta forma que ela se manifesta.

Considerando a questão dos alunos que “escrevem mal”, Johnson e Myklebust (1987, p. 284) afirmam que “[...] aquelas crianças que não conseguem formar letras devido à disgrafia, geralmente alcançam bom progresso na escrita, mas aquelas que não progredem podem lucrar com a instrução em datilografia”. Isso acontece porque os movimentos necessários à datilografia “são menos complexos do que os exigidos pela escrita cursiva” (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987, p. 284). Nesse sentido, o uso de aparatos tecnológicos que possibilitem a digitação se apresenta como recurso didático para novos trabalhos metodológicos do professor com alunos disgráficos.

Vale ressaltar, uma vez que todos os alunos devem ser respeitados segundo suas especificidades, algo comum entre as diferentes perspectivas de trabalho pedagógico é a necessidade de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram baseados nos princípios da inclusão e do respeito às diferenças.

Entretanto, ao tratar especificamente do contexto da escola pública, o trabalho do professor com metodologias diferenciadas muitas vezes pode esbarrar na falta de recursos físicos e materiais e no próprio desinteresse do professor em efetivar tal

³ A partir deste momento, cada menção à datilografia deve ser compreendida nesta perspectiva. O objetivo não é defender a volta do uso da máquina de escrever, mas explicitar a importância de ferramentas que sigam princípios de digitação, nos casos em que os alunos não progredem na escrita cursiva.

trabalho com o aluno disgráfico em sala de aula. Ao analisar a profissão docente, é fácil se deparar com uma realidade complexa, comumente percebida nas escolas públicas: “professores descontentes com seus salários, com suas instituições de ensino, com seus alunos, com os governantes e com as políticas voltadas para a educação” (RAUPP, 2008, p. 47).

A maneira como os professores se sentem sobre sua própria profissão pode afetar profundamente as práticas de ensino em sala de aula e isso muitas vezes conduz ao descaso frente aos distúrbios de aprendizagem. Muitos professores “têm tanto trabalho que muitas vezes apenas leem e leem, mas não se dão o tempo necessário para refletir sobre a sua ação docente e sobre um ensino de mais qualidade” (RAUPP, 2008, p. 48). Ressalva-se que não se trata de um exercício de culpabilização, mas de um indicativo preocupante relacionado com a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Mesmo que muitos professores se empenhem em atitudes individualizadas que reverberem na resolução de problemas e dificuldades cotidianas do ambiente escolar, tem-se claro que o trabalho docente qualificado, em especial relativo à Educação Inclusiva, demanda não apenas ações individuais e focalizadas, mas o apoio do Estado via políticas públicas que garantam a efetividade dos direitos sociais, particularmente, do direito à educação.

Contudo, ainda que a realidade laboral no âmbito da educação pública seja complexa e desafiadora e que o professor não seja o único responsável pela aprendizagem do estudante com disGRAFIA, não se pode negar a importância de sua prática pedagógica e de seu papel de sensibilidade e criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que não basta a inclusão física do aluno com disGRAFIA no ambiente da sala de aula. Para além disso, torna-se necessário fornecer meios para que o aluno efetivamente aprenda e cabe ao professor, em parceria com a instituição escolar e com a família, procurar meios para que o aluno disgráfico aprenda efetivamente os conteúdos referentes às disciplinas escolares, especialmente os conteúdos de Língua Portuguesa, foco de análise deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu frente à necessidade de discutir sobre disgrafia e o trabalho docente com metodologias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal busca metodológica foi essencial para identificar, primeiramente, qual é o papel do professor na formação do aluno com este distúrbio de aprendizagem.

A partir dos estudos realizados, ou seja, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de estado do conhecimento no catálogo de dados da CAPES, foi possível perceber que o objetivo geral da educação é o mesmo para todos os alunos e que para atingir o objetivo essencial da educação, qual seja, a humanização dos indivíduos por meio da sistematização dos conhecimentos científicos, o professor tem o papel primordial de ensinar. Entretanto, tal ensino não pode ser padronizado, porque a aprendizagem dos estudantes também não é padrão.

Cada sujeito aprende de uma forma e o modo de aprender de alunos com distúrbios de aprendizagem difere ainda mais do habitual e daquilo que os professores comumente consideram 'normal'. Nesse sentido, também cabe ao professor buscar diferentes metodologias de ensino para que estes alunos aprendam.

Além de demonstrar a necessidade de reflexão quanto ao papel exercido pelo professor em sala de aula ao ensinar alunos com disgrafia, isto é, com distúrbio de aprendizagem na escrita, esta pesquisa demonstrou como o tema das metodologias de ensino para com estes alunos não é recorrente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Identifica-se que muito se fala sobre o que são os distúrbios de aprendizagem, mas pouco se escreve especificamente sobre a disgrafia e, parcamente, sobre alternativas de trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

A escassez de respostas metodológicas muitas vezes leva o professor a não saber como agir com o aluno disgráfico. Por não saber *como* ensinar, geralmente a alternativa do professor tem sido encaminhar o estudante para acompanhamento psicopedagógico. Ainda que o trabalho do psicopedagogo seja importante, isto não exime o professor de Língua Portuguesa de sua responsabilidade de ensinar os conteúdos específicos desta área do conhecimento. Finalmente, recomenda-se a continuidade e aprofundamento dos estudos e pesquisas quanto ao tema das metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos com disgrafia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARILLO, Nanci Teresinha. **Distúrbio de aprendizagem? É isso, professor?'**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Petrópolis, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Brasília**: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, Campinas: Papirus, 1992, p. 31-48.

CURITIBA, **Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar**. DEEIN. Curitiba: 2013.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos. Rotas de intervenção psicopedagógica na escola: o que e por que fazer. In: **Revista da FAPA**, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 24, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011

GODOY, Elena; DIAS, Luzia Schalkoski. **Psicolinguística em foco: linguagem – aquisição e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia: Linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

JOHNSON, Doris J; MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de aprendizagem**:

princípios e práticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

LORENZI, Franciele. **Práticas Pedagógicas X Alunos Com Dislexia: uma análise do filme "Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial"**. Francisco Beltrão, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARX, Karl. **O capital**. 7. Ed. São Paulo: Difel, 1982.

Oliveira, Lucilia Vernaschi de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual De Maringá – UEM, Maringá, 2009.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

RAUPP, Raquel Schiavon. **Docência e Dificuldade de Aprendizagem: tomada de Consciência da Ação Didático-Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2008.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Rosângela Bruder da. **Dificuldades da aprendizagem no âmbito escolar e fora dele**. Monografia (Especialização em Educação Escolar). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2006.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. In: BRITTO, Ana Teresa (org.). **Livro de fonoaudiologia**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2005, p. 217-30.