

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR
LEARNING DIFFICULTIES IN CHILDHOOD AND THE ROLE OF THE TEACHER

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-38

Kátia Leticia Melo Santos ¹**RESUMO**

A dificuldade de aprendizagem no contexto escolar é amplamente debatida devido aos desafios enfrentados pelos docentes na aplicação de métodos e práticas eficazes. Este estudo, de caráter bibliográfico e qualitativo, objetivou subsidiar a prática pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem na infância no Ensino Fundamental. Foram descritas práticas pedagógicas, caracterizadas dificuldades de aprendizagem e propostas possibilidades de atuação docente. A pesquisa incluiu 16 artigos selecionados a partir de descritores específicos em bases de dados (SciELO e Google Acadêmico) entre 2012 e 2022. Os resultados destacam a necessidade de apoio pedagógico para os docentes, enfatizando a atualização sobre causas, consequências e estratégias para minimizar tais dificuldades. Sugere-se o fortalecimento de práticas preventivas e inclusivas, com foco em habilidades lógico-matemáticas, linguagem oral e escrita, além do estímulo à psicomotricidade desde a primeira infância. Assim, a escola se consolida como espaço de inclusão e oportunidades, promovendo acolhimento e construção de conhecimento desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Prática docente. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

Learning difficulties in the school context are widely debated due to the challenges teachers face in implementing effective methods and practices. This study, of a bibliographic and qualitative nature, aimed to support pedagogical practices in addressing learning difficulties in childhood within elementary education. Pedagogical practices were described, learning difficulties were characterized, and possibilities for teacher action were proposed. The research included 16 articles selected using specific descriptors in databases (SciELO and Google Scholar) from 2012 to 2022. The results highlight the need for pedagogical support for teachers, emphasizing the importance of understanding causes, consequences, and strategies to mitigate these difficulties. Strengthening preventive and inclusive practices is suggested, focusing on logical-mathematical skills, oral and written language, and stimulating psychomotor skills from early childhood. Thus, schools are consolidated as spaces of inclusion and opportunity, fostering a welcoming environment and knowledge construction from childhood.

KEYWORDS: Elementary Education. Teaching Practice. Learning Difficulties.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pós-Graduada em Gestão Pública (Lato Sensu) pela Faculdade de Economia e Administração (FEAC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Lato Sensu) pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA). Mestre EM Ciências da Educação pela Universidad Interamericana. **E-MAIL:** katialeticiawr@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1148861874791854

INTRODUÇÃO

Na infância, o processo cognitivo educacional amadurece gradualmente, à medida que a criança se desenvolve e interage com diferentes esferas sociais, começando pela família, passando pela escola e alcançando a sociedade como um todo. Durante esse período, surgem inúmeras oportunidades de aprendizado que se consolidam e moldam o sujeito em suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais ao longo de sua trajetória de vida. A aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico de adaptação e integração ao ambiente, que, por sua natureza, está em constante transformação, como destacado por Weiss (2003). Esse processo reflete a maneira como os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e ajustam comportamentos, sendo influenciado por fatores diversos e complexos, conforme Alves (2007). Na visão de Piaget (1996), a aprendizagem é uma interação contínua entre o sujeito, o meio e os objetos, configurando-se como um aspecto essencial do desenvolvimento intelectual.

Além disso, a aprendizagem é mediada por fatores emocionais, ambientais e neurológicos que moldam as experiências individuais, como aponta Costa (2020). Visca (1991) acrescenta que ela resulta de uma construção intrapsíquica, influenciada por predisposições biológicas, categorias afetivas e condições ambientais. No contexto brasileiro, o sistema educacional frequentemente organiza os alunos por séries e idades, o que, embora prático, pode levar a comparações entre alunos e pressão sobre professores, desconsiderando que o ritmo de aprendizagem varia de indivíduo para indivíduo, como enfatiza Souza (1996). Esse cenário contribui para o aumento de dificuldades de aprendizagem, que frequentemente levam à desmotivação escolar, insegurança e baixa autoestima. Fatores como desinteresse, divergências culturais, falta de apoio familiar e desrespeito ao professor agravam o fracasso escolar, segundo Garcia (1998).

O ambiente familiar também desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional. Ambientes domésticos pouco estimulantes ou instáveis podem comprometer o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, como observado por Assis (1990). O termo "Dificuldade de Aprendizagem" (DA), introduzido por Kirk em 1962, desloca o foco exclusivo do indivíduo para fatores multifacetados, como transtornos específicos, déficits na compreensão e na interação social, bem como problemas de comportamento, conforme descrito por García (1998). Enquanto distúrbios de aprendizagem envolvem disfunções orgânicas e estruturais do sistema nervoso central, segundo Ciasca (2003), as dificuldades de aprendizagem estão mais associadas a fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, como explica Scoz (1994).

Nesse contexto, a abordagem psicopedagógica é essencial para promover a mobilização do conhecimento e a autonomia intelectual das crianças com dificuldades, como afirma Scoz (2001). Além disso, a inteligência emocional desempenha um papel fundamental no sucesso do aprendizado, influenciando a capacidade de lidar com desafios e utilizar o potencial intelectual de forma eficaz, conforme argumentado por Goleman (2011). Gusmão (2001) ressalta que as dificuldades de aprendizagem podem resultar em comportamentos problemáticos e baixo desempenho escolar, refletindo falhas tanto no aprendizado quanto no processo de ensino. Diante disso, abordar as dificuldades de aprendizagem exige uma análise abrangente que considere não apenas o indivíduo, mas também as interações e fatores externos que influenciam diretamente o processo educativo.

JUSTIFICATIVA

Cada aluno é único, e dentro de uma mesma turma coexistem diferentes níveis de aprendizagem. Reconhecer as dificuldades é apenas o ponto de partida;

o verdadeiro desafio do psicopedagogo reside em identificar as potencialidades de cada indivíduo e incentivá-los a evoluir na construção do conhecimento. Trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na escrita tem despertado o interesse pela busca de respostas que expliquem os desafios enfrentados e apontem caminhos para aprimorar suas habilidades, promovendo a integração plena desses indivíduos na sociedade. Para Costa (2020),

"o papel ativo da família é fundamental no desenvolvimento emocional e social do educando, uma vez que a família é o primeiro vínculo que temos ao nascer e que nos acompanhará ao longo do desenvolvimento pessoal. É notável também que valores educacionais, morais e éticos têm como alicerce a base familiar, adotando, na maioria dos casos, características pessoais positivas e/ou negativas dos mesmos" (p.16-17).

Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem constituem um problema amplamente debatido e preocupante, cujas causas podem ser externas ou internas ao aluno, frequentemente associadas a fatores como déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, e problemas cognitivos e neurológicos. Esses desafios são enfrentados diariamente por professores e alunos do Ensino Fundamental em muitas escolas.

A experiência prática da autora em salas de aula do Ensino Fundamental permitiu observar que muitos alunos enfrentam dificuldades significativas, especialmente na leitura, escrita e no comportamento. A escolha desse tema reflete vivências acumuladas ao longo dos anos letivos e reforça a importância de reconhecer as dificuldades de aprendizagem e de intervir de forma adequada, garantindo a concretização de uma aprendizagem significativa.

Superar os obstáculos impostos por déficits cognitivos, físicos ou afetivos é a missão de muitos

profissionais que se dedicam a construir novas possibilidades por meio do processo educativo. Um estudo realizado por Oliveira, Oliveira e Souza (2023), ao analisar dificuldades específicas de aprendizagem em 14 artigos publicados entre 2012 e 2022 nas revistas *Educação Especial* e *Revista Brasileira de Educação Especial*, apontou que:

"Diante da problemática, o número de publicações é baixo, a temática é densa e precisa fazer parte das ementas e discussões de cursos que formam professores, e que refletir sobre o assunto contribui com a compreensão do processo de educação inclusiva" (p.1-2).

"Apesar de ser objeto frequente de estudos, as dificuldades específicas de aprendizagem (DEA) são complexas e ainda causam dúvidas entre professores e outros profissionais que lidam com o assunto, dada a sua diversidade, especificidades de diagnóstico e atendimentos especializados, por se tratar de necessidades educativas especiais. Também são escassos os dispositivos legais que tratam do assunto" (p.3).

Diante disso, destaca-se a relevância deste estudo, que busca ampliar e aprofundar o debate sobre a diversidade de cenários e contextos de aprendizagem no Brasil, considerando a dimensão continental do país. Focar no Ensino Fundamental é essencial, pois este constitui a base da educação formal das crianças, impactando todo o seu processo formativo. Assim, reforça-se a importância da prática pedagógica inclusiva, que valoriza a singularidade de cada aluno e promove sua plena integração no ambiente educacional.

OBJETIVOS

Contribuir com a prática pedagógica do professor face às dificuldades de aprendizagem na infância, no contexto do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever a prática pedagógica no contexto do Ensino Fundamental;
- Caracterizar as dificuldades de aprendizagem na infância no contexto do Ensino Fundamental;
- Apontar possibilidades de atuação docente face às dificuldades de aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE

Com base nos pressupostos apresentados, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições da prática pedagógica do professor diante das dificuldades de aprendizagem na infância, no contexto do Ensino Fundamental?

Partindo do entendimento de que é imprescindível que o professor receba suporte pedagógico e orientação, considera-se essencial compreender as causas, conseqüências e as estratégias mais adequadas para minimizar as dificuldades de aprendizagem. Isso implica que o docente esteja constantemente atualizado e bem informado sobre o tema. Nesse sentido, cabe ao professor o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, dando atenção especial ao desenvolvimento das habilidades de noção lógica matemática, linguagem oral e escrita, além de estimular a psicomotricidade desde a primeira infância, com foco em um caráter preventivo das futuras dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, é possível promover a inclusão, o acolhimento e a construção do conhecimento, transformando a escola em um espaço de novas possibilidades e oportunidades que impactem positivamente a vida desde a infância.

MARCO TEÓRICO

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa. Inicialmente, são abordados os aspectos conceituais que definem e caracterizam as

dificuldades de aprendizagem na infância. Em seguida, trata-se da prática pedagógica no contexto do Ensino Fundamental, dando realce à formação pedagógica e à prática docente numa perspectiva inclusiva.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Nos primeiros anos de vida, a criança descobre que é capaz de comandar o próprio corpo e, ao entrar em contato com o espelho, deixa de se perceber de forma fragmentada e começa a se ver em sua totalidade, de maneira integrada.

De acordo com Furtado (2012), entre os 3 e os 7 anos, a criança apresenta movimentos cada vez mais coordenados e harmoniosos, pois já percebe a posição que seu corpo utiliza em relação ao espaço, às pessoas e aos objetos.

Por sua vez, dos 7 aos 12 anos, a criança é capaz de ver sua totalidade, de comunicar-se com o mundo exterior. Todavia, se a criança não conseguir desenvolver uma boa imagem corporal poderá apresentar sérios problemas de localização espacial, temporal e lateralidade.

Do ponto de vista da leitura e escrita, Garcia Sanchez (2004) descreve que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam em torno de cinco problemas básicos:

O **primeiro** problema é o escasso uso dos processos de auto-regulação que fazem, o que incide em um escasso planejamento, monitoração, avaliação e revisão e na pouca atenção que prestam aos objetivos retóricos, às necessidades da audiência, às limitações que impõe o tema e à organização do texto. O **segundo** problema é o excesso de erros mecânicos de soletramento, de troca de maiúsculas e minúsculas, de pontuação, de grafismo, o que dificulta a qualidade e a fluência da escrita. O **terceiro** problema é a evidência de escassa produtividade originada, possivelmente, no fato de que: 1) terminarem o processo de composição demasiado rápido; 2) por

ocorrer interferência do baixo desenvolvimento das habilidades de produção do texto (por exemplo, ao buscar o soletramento se esquecem da ideia ou do plano); e 3) porque o reconhecimento dos temas é incompleto e fragmentado. O **quarto** problema básico é a revisão ineficaz, focalizando-se exclusivamente na substituição de palavras, na correção de erros mecânicos, ou em tornar os escritos mais limpos, o que produz pouco impacto na melhora da qualidade do escrito. Isso se origina, provavelmente, na dificuldade para ativar e coordenar as habilidades separadas da revisão (que melhora após a aprendizagem de rotinas) e/ou nas dificuldades de controle executivo (como consideração da audiência ou a execução das trocas). E por **último**, a superestimação da importância das habilidades de produção do texto, refletida na ênfase na forma ao definir o que sejam 'bons textos' e nos processos da escrita, no pouco conhecimento da escrita e de seus processos; no ser pouco positivos acerca da escrita (atitudes negativas), e no pouco positivos que são acerca de suas possibilidades em escrita (autoeficácia negativa) (2004, p.136, grifo nosso).

No contexto do Ensino Fundamental, a vida diária de um professor se depara com o surgimento de fatos que são incomuns, confusos e até preocupantes. Isto acontece, por exemplo, "quando surge uma criança que não consegue aprender por mais tentativas que se faça, a lacuna na compreensão do ser humano se apresenta em toda sua grandeza" (Cortez e Faria, 2011, p.1).

Na concepção de Solé e Coll (2006), não há definição precisa para o papel do ensino-aprendizagem na educação devido à multiplicidade e multicausalidade de variáveis e imprevistas e, por sua vez, a construção do conhecimento por parte do aluno, depende do que este recebeu do professor e ouviu durante o processo de aprendizagem em sala de aula. Desse modo, é possível compreender porque o termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) tem várias perspectivas e nuances, podendo surgir de comportamentos divergentes que levam o aluno ao fracasso.

Scoz (2001) considera que as dificuldades e os problemas de aprendizagem são parecidos, mas não iguais, mesmo que por vezes os sintomas os sejam. Quanto aos problemas de aprendizagem, "é preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais" (Scoz, 1994, p. 22). De acordo com a referida autora, se os educadores conseguissem distingui-los (distúrbios, problemas, dificuldades) poderiam fazer a triagem criteriosa dos alunos, sem patologizá-los face aos processos de aprendizagem.

O transtorno de aprendizagem, muitas vezes confundido com a dificuldade de aprendizagem, compreende uma inabilidade específica, como leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Atualmente, a descrição dos Transtornos de Aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico, tanto no CID-10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1992), como no DSM-V, organizado pela Associação Psiquiátrica Americana (2013). Ambos os manuais reconhecem a falta de exatidão do termo "transtorno", justificando seu emprego para evitar problemas ainda maiores, inerentes ao uso das expressões "doença" ou "enfermidade" (Fontes, 2007, p.18).

Por sua vez, de acordo com o DSM-V, o transtorno de aprendizagem é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. "Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e

prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática” (DSM-V, 2014, p. 32).

Osti (2004) revela que 90% dos professores definem as DAs como uma lentidão ou incapacidade do aluno para assimilar informações percebidas quando o mínimo esperado em rendimento escolar não é atingido pelo aluno.

Para Weisz e Sanchez (2003), a DA mostra a existência de um círculo vicioso no qual o aluno não entende o conteúdo ministrado pelo professor e diz não gostar da disciplina. Assim, o professor reduz as estratégias pedagógicas seguindo a repetição de questões padronizadas, as quais se desvinculam da aprendizagem.

Já na década de 1980, Novaes havia apontado que:

o indivíduo ao ingressar na escola já teve experiências relacionadas a diversas situações e irá reagir a esse novo ambiente de acordo com condicionamentos anteriores, sendo, portanto, frequente encontrarmos crianças que não conseguem adaptar-se, sem ter satisfatório rendimento nos estudos por estarem comprometidas por ansiedades e tensões psíquicas (Novaes, 1986, p. 53).

De fato, os alunos começam a apresentar DA na escola como um sintoma que inicialmente é identificado pelo professor e pode ter várias causas. Ainda na década de 1990, Drouet (1990) apontou as causas que interferem diretamente na aprendizagem podem ser: físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas e educacionais, tendo sido sistematizadas por Campos e Timbó (2019), com base em suas características principais, conforme apontado a seguir:

Causas Físicas – São aquelas representadas pelas perturbações do tipo transitórias (são passageiras), por exemplo: dor de cabeça, cólicas intestinais, verminoses, etc. são perturbações que quando medicadas logo passa. Já os

permanentes (são congênitas ou hereditárias), são provenientes de qualquer perturbação do estado físico gerais da criança. Geralmente essa pessoa que possui algum tipo de deficiência física, apresenta habilidades maravilhosas em diversas áreas do conhecimento, mas a sua deficiência acaba por impedir sua totalidade, causando prejuízos a sua aprendizagem.

Causas Sensoriais – São todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos (visão, audição, gustação, olfato, tato e equilíbrio), que são os responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior. Qualquer problema que afete esses órgãos causará problemas no modo de a pessoa captar as mensagens do mundo exterior e, deste modo, trará dificuldade para ela compreender o que se passa ao seu redor.

Causas Neurológicas – São as perturbações do sistema nervoso (cérebro, cerebelo, medula e nervos). O sistema nervoso comanda todas as ações físicas e mentais do ser humano. Ocorrendo qualquer distúrbio em uma das partes acima citadas, surgirá um problema de maior ou menor grau, de acordo com a área lesada.

Causas Emocionais – São distúrbios psicológicos, ligados aos sentimentos, emoções e à personalidade dos indivíduos. Esses problemas geralmente não aparecem sozinhos, eles estão agregados a problemas de outras áreas, como por exemplo, da área motora, sensorial etc.

Causas Intelectuais ou Cognitivas – Se referem à inteligência do indivíduo, ou seja, à sua capacidade de conhecer e compreender tudo que está a sua volta. [...]

Causas Educacionais – O tipo de educação que o sujeito recebe na infância irá condicionar distúrbios de origem educacional (família ou escola), perpassando pela sua adolescência e idade adulta, em qualquer ambiente que ela se fazer presente. Portanto, as falhas de seu processo educativo quando criança poderá gerar más repercussões futuras (p. 56-57).

As possíveis causas apontadas são diversificadas e elencam vários pontos que envolvem o aluno, os pais e familiares, a escola enquanto estrutura e os professores. De acordo com Fernandes (2001), as DAs são como

sintomas ou “fraturas” no processo em quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, sendo que a dificuldade resulta da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem, ilustrada pelo termo inteligência aprisionada. Trata-se de uma situação proveniente de causas que se referem à estrutura individual da criança, tornando-se necessária uma intervenção psicopedagógica mais direcionada.

De acordo com o Comitê Internacional de Inteligência e Aprendizagem (ICL),

Dificuldade de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas aos indivíduos, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (e.g., déficit sensorial, deficiência mental, distúrbios sociais e emocionais), com influências socioenvolvimentais (e.g., diferenças culturais, instruções insuficientes ou inapropriadas, fatores psicogenéticos) e especialmente desordens por déficit de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas condições ou influências (ICL *apud* Cruz, 1999, p.60).

Desse modo, destacam-se os componentes sociais no desenvolvimento da aprendizagem, cabendo destacar que as principais dificuldades encontradas podem ser de dois tipos as de linguagem e as de comportamento. As dificuldades de linguagem aparecem quando o aluno apresenta dificuldade de comunicação, sendo que a maneira de falar interfere na comunicação,

² Cabe lembrar que Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens,

podendo surgir de fatores como sentimentos, emoções ou atitudes perturbantes.

Vale ressaltar que, existem alguns tipos de distúrbios de linguagem que devem ser observados, mas os que merecem enfoque são os que interferem na leitura e escrita dos educandos. Como dislexia, dislalia, disortografia. Por sua vez, as dificuldades de comportamento são identificadas por profissionais auxiliares, como psicólogos, com a finalidade de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com Grigorenko e Sternemberg (2003, p. 29),

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.

Os termos usados para denominar as dificuldades na aprendizagem baseiam-se no uso correto dos prefixos **dis** ou **a**. Garcia (1998, p. 59) diz que “quando se trata de um problema de desenvolvimento ou deficiência do mesmo, ou de não aprendizagem de uma habilidade ou área de habilidades, utiliza-se o prefixo – **dis**. [...] Ao contrário, o prefixo – **a** usa-se a quando se perde a função uma vez adquirida ou em processo de aquisição.” Explicando desta forma, Algeri (2014) afirma que “o uso do termo disfasia ocorre quando a criança não desenvolve a linguagem conforme o esperado para a idade. E afasia quando a linguagem não é desenvolvida em consequência de uma lesão cerebral” (p. 4).

Dentre as dificuldades e distúrbios inerentes aos educandos no processo educacional, destacam-se os distúrbios² de concentração e atenção, como o

manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático (Tuleski e Eidt, 2007).

Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Desordem de Déficit de Atenção (DDA) e o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC). Nas dificuldades de processamento de informação, podem ser citadas as disgrafias, disortografias, disfasias, afasia e dislalia. Relacionando a dificuldades de leituras e escrita, tem-se principalmente a dislexia.

Segundo Smith (2012), essas desordens normalmente afetam a capacidade do cérebro em receber as informações e processá-las, comprometendo o aprendizado e deixando-o mais lento em comparação do que o normal. Elas podem estar relacionadas tanto a fatores externos quanto a alguns tipos de problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações.

Na perspectiva de Scoz (2011, p. 20), os problemas de aprendizagem:

não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análise das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta por transformação da sociedade.

Avançando na categorização e na distinção, Sisto (2011) considera que as dificuldades de aprendizagem podem ser distinguidas em dois grandes grupos: as que são causadas por algum tipo de *deficiência*, podendo ser genética ou adquirida; e as que aparecem em algum momento da vida escolar dos educandos, que são conhecidas como *transitórias*.

Hoje em dia pode-se definir que a dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de

transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente a dificuldade não ocorre em todas as áreas de uma só vez, e pode estar relacionada a problemas de comunicação, adaptação social e problemas emocionais (Sisto, 2001, p. 193).

Desse modo, observa-se que os problemas de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores, como os problemas de rendimento escolar, e nem sempre se consegue explicar esta dificuldade por fatores de intelecto, sensor ou incapacidade física. Nesse sentido, as DA podem se estabelecer quando o educando não tem uma boa relação com a família, colegas e professores, dependendo de aspectos comportamentais do sujeito.

Alguns comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem são:

- **Fraco alcance da atenção:** A criança se distrai com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados;
- **Dificuldade para seguir instruções:** A criança pode pedir ajuda repetidamente, *mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?”, “Como é mesmo que se faz isto?”)*. Os enganos são cometidos porque as instruções não são completamente entendidas;
- **Imaturidade social:** A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores;
- **Dificuldade com a conversação:** A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas ou fala sem parar;

• **Inflexibilidade:** A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando suas tentativas não funcionam; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda;

• **Planejamento e habilidades organizacionais deficientes:** A criança não parece ter qualquer noção de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem a mínima ideia de por onde começar ou como dividir o trabalho em segmentos manejáveis;

• **Distração:** A criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar de compromissos ou ocasiões sociais;

• **Falta de destreza:** A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas, as derrama, ou pega os objetos e depois deixa cair; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inapta para esportes e jogos;

• **Falta de controle dos impulsos:** A criança toca tudo (ou todos) que chama seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar sua vez de falar.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem podem decorrer por diversos motivos, como fatores orgânicos, intrínsecos ao indivíduo e extrínsecos, ou seja, contextuais ou mesmo emocionais, bem como pela combinação destes. Por esta razão, é importante que sejam descobertos o quanto antes, a fim de auxiliar o desenvolvimento no processo educacional, e é muito importante que todos os envolvidos no processo educativo fiquem atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem ao longo do tempo.

Conforme Smith (2002), os comportamentos acima citados surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem. Infelizmente, quando eles não são compreendidos como

tais, só ajudam a convencer os pais e os professores de que a criança não está fazendo um esforço para cooperar ou não está prestando a devida atenção.

De acordo com Algeri (2014), na escola e na sociedade encontram-se várias crianças com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, discalculia e disortografia. Comumente, tais dificuldades são encaradas como problemas por muitos professores, por não conseguirem saná-las sozinhos, ou outras vezes, não sabem a quem recorrer. De fato, as dificuldades começam a surgir nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, se não forem detectadas, podem estender-se por muitos anos ou pela vida toda.

Cabe destacar que:

o Ensino Fundamental inicia legalmente o processo de aquisição da alfabetização e do letramento. A alfabetização é uma tarefa complexa onde alunos e professores são sujeitos ativos com significativa participação no aprendizado. O sucesso neste processo não se baseia em determinado método de alfabetização e sim na competência técnico-linguística do professor e nas condições materiais do seu trabalho (Algeri, 2014, p. 4-5).

Em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe destacar que, para Ferreira e Teberosky (1985), reconhecer que conhecimentos são determinantes para o desenvolvimento da criança, por meio de possibilidades como a assimilação do educando, interação com o meio e informações adquiridas, são primordiais para o processo de alfabetização, sendo esse um momento oportuno para a devida identificação de eventuais dificuldades de aprendizagem. Interessa lembrar que as dificuldades de aprendizagem podem levar ao fracasso escolar, que pode ser visto de ambos os lados, o do educando e o do educador, pois quando um fracassa, o outro pode ter parcela relevante de responsabilidade, embora esta relação precise também incluir outros componentes. Sabe-se que:

Os fatores ambientais também interferem na aprendizagem. O ambiente onde o aluno está inserido e sua cultura nos permitem fazer a compreensão ideológica e os valores vivenciados pelo grupo onde o mesmo vive e sua relação com a educação. O desenvolvimento da estrutura espacial é importante na vida diária das pessoas e na sua relação com as coisas e os objetos que as envolvem (Algeri, 2014, p. 7).

Tendo em conta as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, Ciasca (1991) aponta as mudanças repentinas de escola, de cidade, as separações em seus contextos; os problemas sócio culturais e emocionais; a desorganização na rotina familiar, o excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes; envolvimento do aluno com drogas, separação dos pais; efeitos colaterais de medicações que causam hiperatividade ou sonolência, diminuindo a atenção da criança; quadros neurológicos como paralisia cerebral, epilepsia, deficiência cerebral, deficiências sensoriais, quadros psicológicos e/ou psiquiátricos, depressão, ansiedade, estresse, entre outros. Além dessas, destacam-se também, problemas com a escola, como a falta de habilidade do professor, a falta de estímulos para a motivação do aluno, a defasagem entre o desempenho do aluno, o nível de exigência e o pedagógico.

Considera-se que o ensino e a aprendizagem ocorrem simultaneamente e toda e qualquer dificuldade serve como um impedimento para a concretização do aprender. De acordo com Rosa (2000), a expectativa dos professores é a de encontrar uma proposta, um “método” milagroso para o aluno aprender. Todavia, o segredo é o professor saber o conteúdo a ser ensinado e preparar suas aulas focadas no conhecimento prévio dos seus alunos.

Machado (1993) afirma que:

o processo de interação professor-aluno que se estabelece em sala de aula é inadequado e perpetuador das condições

dessas crianças podendo ser descrito da seguinte forma: o professor percebe características dessas crianças não condizentes com suas exigências, desenvolve expectativas a respeito das mesmas e age em função destas expectativas cristalizando os comportamentos que detectou. Verifica-se que não há, geralmente, uma preocupação em considerar as possibilidades destas crianças, em verificar suas dificuldades ou se produzir mudanças de ação e dar outras oportunidades a elas na tentativa de quebrar o círculo vicioso que se forma (Machado, 1993, p. 18).

De acordo com Cortez e Faria (2011), o processo do desenvolvimento e crescimento do indivíduo não se dá de forma autônoma, aleatória ou determinada somente por fatores internos. De fato, todo o processo do desenvolvimento tem a característica de ser global, integrado e interdependente. Nos seus primeiros meses de vida, quando ainda está pouco diferenciada nas diversas áreas de seu desenvolvimento, “a criança pequena terá manifestações orgânicas e psicossomáticas diante de problemas enfrentados nas suas relações, especialmente com a mãe e em função de suas condições de vida” (p. 02).

Conforme Soares (2006), enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem, o educador deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo. Por esta razão, o ato pedagógico para alunos com problemas de aprendizagem deve ser diversificado, bem planejado e executado de acordo com a situação, conforme será abordado a seguir.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Tardif, “a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e

pertinente, a questão da Pedagogia”. Para o referido autor, “o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2011, p. 18). Nessa perspectiva, a Pedagogia consiste no

[...] conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Ou seja, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (Tardif, 2011, p. 117).

Para Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. Nesse sentido, o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses necessidades e afetividades, o que torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações ou esquemas pré-definidos de ação. Por sua vez, tal concepção dialoga com as três concepções de prática em educação: a educação como arte (a prática educativa como um ofício, um artesanato), a educação como técnica guiada por valores (a prática educativa como uma atividade regida por normas e valores éticos) e a educação como interação (a prática educativa numa interação entre educadores e educandos) (Tardif, 2010).

Conforme Sacristan (1991, p. 74),

a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent.

De acordo com Lima et al. (2016), a prática pedagógica implica em um movimento de trocas entre professor, alunos e conteúdo de ensino. Todavia, sabe-se que nem sempre a organização do sistema de ensino “repercuta em uma proposta organizada e apresentada aos alunos, considerada como a proposta ideal ou apenas inicialmente ideal, a partir da qual decorrem as demais ações educacionais” (p. 22). Por sua vez, a docência pode ser caracterizada como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2005, p. 08).

Na perspectiva dos referidos autores,

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (Tardif; Lessard, 2005, p. 35).

Nesse contexto, existem vários fatores que podem contribuir para o retardo ou dificuldade na aprendizagem e a escola tem um papel importante de acompanhar aos alunos para tentar identificar as causas, para tanto é necessário observar um conjunto de ações do indivíduo com auxílio do professor, que deve observar o ritmo de aprendizagem de cada um (Drouet, 2003) Para atender às necessidades do aluno com DA são sugeridas revisões das estratégias de ensino, da metodologia e dos recursos didáticos usados para ministrar os conteúdos.

Sabe-se que a aprendizagem é um desafio para muitos jovens, mas isso não significa que os alunos tenham deficiência de aprendizagem, mas sim pontos fortes e fragilidades, afinal cada educando possui uma habilidade diferenciada em relação ao outro. No entanto, na escola, espera-se que todos aprendam do mesmo jeito, já que muitos educadores costumam ensinar utilizando sempre o mesmo método, um dos fatos geradores dos problemas de aprendizagem. Enquanto os problemas de aprendizagem podem ser superados com paciência e dedicação, por parte dos docentes e discentes, as dificuldades de aprendizagem exigem maior esforço.

De acordo com Oliveira, Oliveira e Santos (2023),

em nosso país são vários os problemas educacionais listados em pesquisas, noticiários e depoimentos das famílias e escolas, principalmente os ligados à não aprendizagem. Muitas são as tentativas de superação dos baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, por exemplo, mas poucas são as conquistas nessas áreas, haja vista o grande número de alunos da educação básica que são aprovados por conselho de classe, carregam dependências, são reprovados ou que se evadem da escola (p. 03).

Ainda conforme os referidos autores, “compreender e apostar no desempenho acadêmico dos estudantes perpassa por várias dimensões, como as socioculturais, econômicas, políticas, filosóficas e conceituais” (p. 03). Na concepção de Vygotsky (2010), a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, uma vez que não há como aprender e apreender o mundo se não tiver o outro, aquele que fornece os significados que permitem pensar o mundo em volta.

Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte

do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (Kohl, 1993, p. 63).

Desse modo, entre fatores internos e externos nascem os vínculos entre sujeito/sujeito, sujeito/grupo, grupo/grupo. Através desses vínculos, o sujeito se descobre, descobre o outro, o mundo que o cerca e aprende a conviver dentro de uma realidade construída ao longo da sua existência. Isso porque “não existem relações impessoais, uma vez que o vínculo de dois se estabelece em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito” (Pichon-Rivière, 1995, p.51). Nessa perspectiva,

[...] não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 1973, p. 161).

Para Pereira (2010), o fator de ordem interna aponta para o grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o sujeito se enquadra. Ao se deter aos fatores de ordem externa, tem-se de observar o social, o meio em que o sujeito vive, o econômico, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

É inegável que o processo ensino-aprendizagem é um processo construído sociointeracionalmente, entre ensinante aprendente-meio, a fim de que todos os componentes possam desfrutar do processo cognitivo, que é o processo de aprendizagem (Soares, 2006, p. 85).

Esses fatores de ordem interna e externa devem atuar como colaboradores que venham a estabelecer um grande vínculo com o sujeito que aprende. São fatores intimamente ligados, visto que eles não se bastam de forma isolada, eles se estabelecem num Inter jogo sujeito, aprendizagem, realização pessoal, integração ao meio em que vive, relação como o outro, com o social (Pereira, 2010).

Sabemos por experiência que nem todos os grupos são iguais; em função de muitas variáveis, podem coexistir na sala de aula estilos muito diferentes (de motivação, de conduta, de passividade...). Nesse caso, nosso empenho deve consistir em modificar a situação e partir do modo como os alunos são e não como gostaríamos que fossem, em vez de deixar que se consolide uma situação negativa para o aprendiz e o bom andamento da classe. Aqui, de novo, as primeiras aulas são de uma importância capital. Não raro podemos comprometer o curso nessas primeiras aulas (Morales, 1999, p. 80).

De modo igual, ao falar de aprendizagem, podem ser relacionadas diversas variáveis a ação do aprendiz, pois a aprendizagem ocorre de forma contextualizada, não estando relacionada meramente àquele que aprende ou se esforça para aprender, mas aos processos interligados entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem (Campos; Timbó, 2019). De acordo com Santomé (1998),

é interesse da educação obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões

centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o 'ato de aprender (p.83).

Na perspectiva de Campos e Timbó (2019), a complexidade do ato de aprender exige um estudo e reflexão que ultrapassam os caminhos da cognição, encaminhando-se para o âmbito afetivo/emocional, mergulhando no social e se expandindo através do cultural, face às características únicas que possui cada sujeito. Trata-se de

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (Piaget, 1990, p. 12).

Tem-se em conta que, para isso, é importante buscar um método que leve ao descobrimento por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor, portanto a aprendizagem é um processo construído internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito e das suas interações com o meio. Campos e Timbó (2019) consideram que

se torna necessário orientar aluno, família e professor, para que juntos, possam buscar orientações para lidar com alunos/filhos, que apresentam dificuldades, que a escola, como espaço privilegiado, deve organizar-se para que todos que nela estão inseridos trabalhem no sentido de compreender que a aprendizagem depende de muitos fatores

para garantir o desenvolvimento de seus aprendizes. E dos principais objetivos de quem educa deve ser o de oferecer situações de experiências que o oportunizem o aluno a realizar aprendizagens (p.59).

Para Goleman (2011), o professor deve assumir um papel de empatia com seus alunos, observando se há constatações de ensinamentos emocionais aptos para a vida de seu público, citando que a participação ativa familiar serve como reforço e sucesso das técnicas do professor que aumentará a probabilidade de efetivação.

o processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces da mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão, em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente (Mahoney; Almeida, 2005, p.84).

Por sua vez, na BNCC a finalidade da Educação Básica está relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018). Ainda, considerando a forma e a rapidez com que o referido documento foi elaborado, os textos que estão descritos apresentam pouca potencialidade para a viabilização de um currículo e uma educação que corrobore para a formação de pessoas críticas e democráticas. Portanto, a profissionalização do ensino deverá induzir a uma visão reflexiva do ato de ensinar, pois “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (Tardif, 2013, p. 561).

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

As pessoas envolvidas no processo educativo sentem necessidade de saber como as crianças pensam,

se desenvolvem, adquirem conhecimento do mundo e para atender essas necessidades procuram estudar, pesquisar e aprender. De acordo com Silva (2020), a Educação é uma ação importante para a construção do desenvolvimento humano sustentável, é preciso elaborar estratégias e programas de educação relacionados com o ambiente “que abranjam tanto o ensino escolar como a educação não formal, que adotem a perspectiva da educação permanente a serem desenvolvidas pelos poderes públicos, o setor produtivo, o comércio e as comunidades locais” (p. 44).

Por sua vez, o ato de aprender pode apresentar motivações, que podem ser primárias – quando vem da satisfação em aprender – ou secundárias – quando há uma gratificação por parte de alguém, que pode ser a família ou como maneira de evitar um castigo. “A criança tem ou precisa ou precisa ter um objetivo ao querer aprender a ler e escrever. A Escola, por sua vez, transmite a cultura do povo onde ela está inserida” (Algeri, 2014, p. 3). Além disso,

[...] a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu profissional’, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz (Tardif; Lessard, 2005, p. 288).

De fato, a escola encontra-se em um papel de formadora cultural, contemplando valores, normas e direitos, sendo um local em que o aluno possa interagir com os outros, para que se possa constituírem socialmente, se preparando e planejando para seus projetos futuros. No entanto, este mesmo local pode não estar preparado para lidar com esses sujeitos que apresentam particularidades no processo de

aprendizagem, uma vez que, muitas vezes, faltam recursos e profissionais capacitados para atendê-los.

Cabe destacar também que

o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997, p. 25).

Em se tratando da formação inicial de professores, Maldaner e Frison (2014) argumentam que valorizar e incentivar as interações entre diferentes sujeitos e diversos ambientes contribui para a produção de saberes e melhoria da aprendizagem profissional docente, bem como para a qualificação da formação dos futuros professores. Mas cabe observar que, aos professores, falta a clareza da necessidade de reforçar seus conhecimentos obtidos em estágios na época acadêmica para desempenhar sua tarefa em sala de aula, mesmo que o tenham cursado em uma escola conceituada e que esse professor tenha realizado bons estágios (Weisz, 2003, p. 118).

Cortez e Faria (2011) afirmam que, no contexto brasileiro,

as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos e desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a prática docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses professores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentar algum problema de

aprendizagem, de ordem orgânica, psicológica, social ou outra (p. 09).

Muitas vezes, devido a fragmentação curricular e a formação desconectada dos professores formadores, o futuro docente não adquire saberes necessários para desenvolver um ensino interdisciplinar e, quando esse profissional exerce a profissão, não consegue dar continuidade a sua formação por conta da precariedade nas condições de trabalho, de remuneração (Gatti, 2016) e a política de qualificação docente (Gatti, 2008).

De acordo com Silva (2020),

é relevante argumentar que há uma necessidade de se repensar o currículo que está sendo construído e executado nas escolas e Instituições de Ensino Superior, tendo em vista que a sociedade precisa ser compreendida em sua totalidade. Nesse sentido, os indivíduos carecem de um ensino que lhes possibilite fazer relações dos conhecimentos científicos de diferentes disciplinas e possam utilizá-los para solucionar os problemas reais (p.32).

Para tanto, é preciso garantir aos professores o domínio daquilo que ensinam, sem descuidar de habilitá-los para o manejo adequado da classe, para a seleção de métodos e procedimentos de ensino. Cabe destacar que o governo federal, ao criar a Política Nacional de Formação de Professores, da qual faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apontou que “o objetivo do sistema é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação”. A partir disso, põe em perspectiva uma escola menos seletiva, menos arbitrária e mais competente, sendo este ainda um primeiro passo.

Além desse aspecto, é preciso ter em conta que se, em momentos diversos, a identidade do professor é calcada em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos alunos), em outras situações exige leveza (ao motivar esses mesmos alunos). Tal cenário se revela em inúmeros contrassensos e deixa transparecer a docência como um

trabalho de composição identitária com papéis diversos: “como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivar, etc.” (Derouet, 1992, p. 32 apud Tardif; Lessard, 2005, p. 284).

De fato, uma educação que liberta o sujeito da ignorância e da opressão é capaz de relacionar os conteúdos científicos com suas vivências e tem habilidades para participar ativamente da sociedade (Freire, 2002). Todavia, cabe ressaltar que

formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia (Frigotto, 1996, p. 157).

Nessa perspectiva, a formação omnilateral forma o homem consciente dos problemas do seu tempo e mundo, tornando-o capaz de realizar operações críticas e criativas de análise e de síntese para compreender a sociedade e intervir, tomando decisões coerentes à humanização e a emancipação social, o que esbarra na dificuldade de muitos docentes em atender a este propósito. Talvez essa dificuldade tenha relação com o ensino que os futuros docentes tiveram ao longo da Educação Básica, bem como a formação que têm na graduação, a qual é pautada num ensino linear, disciplinar e fragmentado. Para Santomé (1998), a dificuldade que um professor tem de trabalhar de forma integrada está diretamente relacionada com a formação que ele obteve nas instituições educacionais.

Por esta razão, é necessário que as salas de aula sejam transformadas em espaços onde ocorra a problematização do conhecimento, em que o diálogo e a reflexão propiciem às pessoas confrontar suas

subjetividades; onde os conteúdos científicos sejam selecionados considerando sua relevância e significado para os estudantes a quem eles são destinados, e por conta de que essa escolha pode contribuir para a melhoria da sociedade (Santomé, 1998). Além disso,

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e quem a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 26).

Assim, de acordo com Libâneo (2007), a escola necessita se eximir da característica de ser um agente transmissor de conhecimento e informações, levando toda a obrigatoriedade da transmissão desse currículo aos educadores, que se veem isolado no processo de ensino. Diante disso, é necessário que professores reflitam sobre o currículo que querem para a escola onde trabalham, pensem e desenvolvam um ensino e/ou ações acadêmicas para superar a fragmentação e a linearidade entre as disciplinas, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, tendo em vista a necessidade de formar indivíduos preparados para intervir nos possíveis problemas da atual sociedade que é tão complexa e ao mesmo tempo tecnológica (Silva, 2020).

Cortez e Faria (2011) afirmam que

levando-se em consideração a vida diária de um professor, observa-se o surgimento de fatos que são incomuns, confusos e até preocupantes. Isto acontece quando o mesmo *depara-se* [sic] com crianças com dificuldade. Apesar de ter se preparado para a profissão, o professor às vezes se sente impossibilitado quando se defronta com tais obstáculos, como quando surge uma criança que não consegue aprender por mais tentativas que se faça, a lacuna na compreensão do ser humano se apresenta em toda sua grandeza (p. 01).

Entende-se, também, que “a percepção que o

aluno tem do professor não resulta exclusivamente de como ele atua, mas também de como o aluno entende que ele atua (Freire, 1996, p.109). Nessa perspectiva, para Freire,

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. [...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 1996, p. 96-97).

A partir da perspectiva de Cortez e Faria (2011), é fundamental reconhecer a relevância da "afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para o desenvolvimento da leitura, escrita, reflexão, aprendizagem e pesquisa autônoma" (p. 06). No entanto, esses sentimentos não podem, de maneira alguma, comprometer o cumprimento ético da função docente, conforme alertam os autores (idem, ibidem).

Barros (2001) destaca que, para identificar dificuldades na assimilação de informações por crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é necessário observar um conjunto de ações no comportamento individual, incluindo o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, não se pode concluir que uma criança seja incapaz de aprender por falta de inteligência. De acordo com Piletti (2002), o professor deve estar atento ao comportamento dos alunos, ajustando as aulas para maximizar a compreensão de todos. A escola desempenha um papel crucial ao acompanhar o progresso de cada aluno, identificando potenciais problemas relacionados ao comportamento e à

aprendizagem e buscando soluções adequadas.

Para Piletti (2020), "o professor deve observar a maturação, o ritmo de aprendizagem e as preferências de cada aluno, adaptando as aulas e atividades conforme as características individuais deles" (p. 154). Tardif (2002), por sua vez, enfatiza que "uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, afetos e na capacidade não apenas de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos" (p. 130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem na infância, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, são complexas e multifacetadas, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que impactam diretamente o processo educativo. Este estudo, ao analisar 16 artigos publicados entre 2012 e 2022, evidenciou a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e sensível às necessidades individuais de cada aluno. Os dados revelaram que as dificuldades de aprendizagem, particularmente em leitura e escrita, estão frequentemente relacionadas a fatores externos como um ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, e problemas emocionais e de saúde. Além disso, questões como a falta de atenção e memória também comprometem o desempenho escolar da criança.

A educação inclusiva requer uma atuação conjunta entre escola e família, pois ambos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. O papel do professor é essencial, não apenas na adaptação de suas práticas pedagógicas, mas também no acompanhamento contínuo dos alunos, observando suas necessidades e ajustando suas abordagens de ensino. A colaboração com as famílias, que devem servir de apoio emocional e prático, é crucial para o sucesso da aprendizagem, criando um ambiente de confiança e

estimulação que favorece a autoestima e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Autores como Costa (2020), Oliveira, Oliveira e Souza (2023), e Piletti (2002) reforçam a necessidade de um trabalho docente que vá além da mera transmissão de conteúdo, incluindo a valorização das dimensões emocionais e afetivas dos alunos. O estudo demonstrou que a promoção de um ambiente acolhedor, com práticas preventivas e inclusivas, é essencial para superar as dificuldades de aprendizagem e garantir o desenvolvimento pleno dos alunos. Além disso, é fundamental que os professores recebam formação contínua e apoio pedagógico para lidar adequadamente com essas dificuldades, buscando sempre novas estratégias para estimular o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades essenciais como a linguagem oral, escrita e a noção lógica-matemática desde a primeira infância.

O estudo ainda destaca a importância das políticas educacionais e da contribuição dos órgãos governamentais para garantir a estruturação adequada das escolas e promover o acesso democrático à educação de qualidade, minimizando as desigualdades e assegurando um ambiente de aprendizagem que respeite as diversidades e favoreça o crescimento acadêmico e emocional das crianças. Dessa forma, a integração entre escola, família e comunidade, aliada a práticas pedagógicas inovadoras, é fundamental para proporcionar oportunidades educacionais que garantam o sucesso escolar e a construção de um futuro mais igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

- ALGERI, Marinês Serro. Dificuldades de aprendizagem na escrita: um olhar psicopedagógico. **REI – Revista de Educação do Ideau**. Vol. 9, nº 20, julho- dezembro, 2014.
- ALMEIDA, Roselaine Pontes de; PIZA, Carolina Julien Mattar de Toledo; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão; MIRANDA, Mônica Carolina. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul-set., 2016.
- ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.
- ASSIS, M.B.A.C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 20, p. 35-48, 1990.
- BATISTA, Debora de Assis. **Déficit de aprendizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental**: as dificuldades de aprendizagem na leitura de alunos nas escolas do Campo João Pessoa – PB, Aprofundamento em Educação do Campo, 2018
- CAMPOS, Aline Soares; TIMBÓ, Raimunda Cid. Pedagogia: a aprendizagem e suas dificuldades. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, p. 49-61, nº 6, Jan/2019.
- CARARA, Mariane Lemos. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar. **Ens. Superior SEC.SC**, 2017.
- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CASTANHA, D. Conversando Sobre Currículo. **Revista de Educação do CogEimE**, ano 19, n. 37, P. 43-57, 2010.
- CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.
- COLL, César. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In: LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- CORREA, Clidenor da Silva. Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, e400111537307, 2022.
- CORTEZ, Renata Veloso de Moraes; FARIA, Moacir Alves de. Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Volume 2, nº 1, 2011.
- COSTA, Joacil Michel Santos da. **Afetividade, emoções e aprendizagem**: conceitos e relações. Cuité/PB: CES, 2020.

- CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem**: Fundamentos. Porto: Porto Editora, 1999. Coleção Educação Especial.
- CRUZ, M. L. R. M. Estratégias Pedagógicas para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. **Anais I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21-23 de Outubro de 2014. Disponível em: < <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.
- DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Sociedade Brasileira de Psicologia. **Temas em Psicologia**, v.6, n.3, p.205-215. Ribeirão Preto, 1998.
- DOMINGOS, Carolina Oliveira; SANTOS, Drielly Caetano dos; SILVA, Rayane Gomes da; DIAS, Israel Rocha. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Faculdade Multivix**, 2022.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios de Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.
- DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 - American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERNANDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. Child Development Perspectives, Malden, MA: **Journal Customer Services John Wiley & Sons Inc.**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009. FONTES, M. **A O que são Transtornos de Aprendizagem?** Causas, tipos e tratamento. São Paulo: Clínica Plenamente, 2007.
- FREDERICO NETO, Francisco; CARDOSO, Andréa Cristina; KAIHAMI, Harumi Nemoto et al. Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. **Rev. Psicopedagogia**, 2015; 32(98): 158-67.
- FREITAS, Clariane do Nascimento. CORSO, Helena Vellinho. A Psicopedagogia na Educação Infantil: O Papel das Brincadeiras na Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. 2016. **Revista Psicopedagogica**. V.33 nº 101. São Paulo, 2016. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200010 > Acesso em: 12 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- FURTADO, Valéria Queiroz: **Uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v.23, n.1, Brasília, mar. 2014.
- GARCÍA, Jesús-Nicasio. **Manual de dificuldade de aprendizagem**: linguagem, leitura escrita e matemática. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.
- GARCÍA, Jesús-Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas Para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p.57- 70, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161- 171, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1988.
- GOLEMAN, Daniel. **Educação emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2011.
- GRIGORENKO, Elena L.; STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas**: o que é necessário saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRIPP, Gabriela Schuch; FARIA, Evelise Rigoni de. A família diante da dificuldade de aprendizagem da criança, **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 7, n. 1, jan./dez. 2014.

IBIAPINA, Darkyana Francisca; IBIAPINA, Deyane Francisca; CARVALHO, Antonia Dalva França. Dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita: reflexões e desafios. **Anais...VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão/SE, 2012.

KOHL, Marta. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAUSCHNER, Lorenice Schwertz Franz. Dificuldades de aprendizagem e seus desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 09, Vol. 06, p. 60-97. Setembro 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2007.

LIMA, Amanda C. A.; OLIVEIRA, Barbara C. da S. A. de; OLIVEIRA, Érica L.; AZARIAS, Joyce S. Os saberes dos docentes e as contribuições das pesquisas de Tardif para se repensar o trabalho docente, a pedagogia e o ensino1 **Caderno de Educação**, ano 19, n. 48, v.1, 2016, p. 09-23.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACHADO, Vera Lúcia Sobral. **Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica**. Ribeirão Preto, n. 3, p. 16-25, Aug. 1992.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. **Afetividade e Ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Psic. da Ed., 2005.

MALDANER, O. A.; FRISON, M. D. Constituição do Conhecimento de Professor de Química em Tempos e Espaços Privilegiados na Licenciatura. In: **Formação de Professores: compreensões em novos programas e ações**. NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (Org.) Ijuí: Ed. Unijuí, p. 43-81, 2014.

MATOS, Élda dos Reis; BONFIM, Maria José; MOTTA, Rosângela Garcia de Souza et al. Dificuldades de aprendizagem: uma análise das causas e implicações no processo pedagógico em alunos nas séries iniciais do

Ensino Fundamental. **REUNI** (2012), Edição V, 36-47 2012, **Revista Científica do Centro Universitário de Jales** (Unijales).

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 12. ed. São Paulo: EDICON, 2006.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

MORIN, Edgard, CIURANA Emilio-Roger; MOTTA, Raúl. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, v. 1, n. 24, p. 161-170, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942006000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 set. 2023.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; OLIVEIRA, Elaine Tócoli de; SANTOS, Jair Garcia dos. Dificuldades específicas de aprendizagem: análise de artigos publicados na Revista Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial de 2012 e 2022. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023016, p. 1-29, 2023.

OSTI, Andréa. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de Mestrado em

- Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 2004.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1985.
- PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.** v.18, n.16, São Paulo, jun. 2010.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1995.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 25. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.
- ROSA, Sanny S. da. **Homens, história e cultura: Explicando mudanças e resistências**. In: ROSA, S, S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SANTOS, Euzila Pereira dos. Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dezembro de 2015. Goiás/GO. 73 p. Faculdade de Educação – FE. Universidade de Brasília – UnB.
- SANTOS, Patrícia Leila; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63X2005000200009>. Acesso em: 25 set. 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SASSAKI, R. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. MEC: Brasília, v.8, n. 20, p.09-17, 1998.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- SCOZ, Fermio Fernandez. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- STRANGEMAN, N. et al. **Response-to-instruction and universal design for learning: how might they intersect in the general education classroom?** [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.lonline.org/article/13002>>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora: Cortez, 1984.
- SILVA, Nataélia Alves. **Perspectiva de interdisciplinaridade de Jurjo Torres Santomé em uma proposta curricular no contexto do sul da Bahia**. Ilhéus/BA: UESC, 2020. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, 130p.
- SILVA, Simone Vieira da. As principais causas das dificuldades de aprendizagem em alunos da rede municipal de Sinop atendidos pelo Instituto Criança. **REP's - Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1321-1332, ago./dez. 2016.
- SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T.,

- MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. e ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem**: criança de 8 a 11 anos. Bauru/SP: EDUSC, 1996.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.
- TAVARES, Livânia Beltrão; PEREIRA, Nilza Alessandra Cardoso; Fonseca, Ana Luiza Silva da, Braga, Diana Sampaio. A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente. **REIN! Revista Educação Inclusiva**, Edição Especial - volume 6, número 2, fevereiro 2022.
- TEIXEIRA, Carlos E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- TORRES, N. L; SOARES, T. S; CONCEIÇÃO, F. H. G. Dificuldade de aprendizagem: além do Muro Escolar. **Anais...II encontro científico multidisciplinar da Faculdade Amadeus**, 2016, p. 114-124.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia histórico-cultural**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Org. e Trad. Andréa Morais e Maria Izabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14 ed. rev. e ampl. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O Diálogo entre Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.
- WEISS, Maria Lúcia. **Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Maria Lúcia R. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.
- WEITEN, Wayne. **Introdução à psicologia**: temas e variações. Trad. Zaira G. Botelho, Maria Lúcia Brasil, Clara A. Colotto e José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.