



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CLAUDIA ALMEIDA DE LIMA

**DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM? INFLUÊNCIA DE
FATORES AMBIENTAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

João Pessoa

2026

ANA CLAUDIA ALMEIDA DE LIMA

**DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM? INFLUÊNCIA DE
FATORES AMBIENTAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso referente a
graduação em pedagogia do centro de educação
da universidade federal da paraíba, como
requisito para a obtenção do título de licenciado

Orientador: Prof. Dr. Lisiê Marlene da Silveira
Melo Martins

João Pessoa-PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

692d Lima, Ana Claudia Almeida de.
Dificuldades ou transtornos da aprendizagem?
Influência de fatores ambientais no processo de
aprendizagem / Ana Claudia Almeida de Lima. - João
Pessoa, 2026.
80 f. : il.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Transtornos da
aprendizagem. 3. Processo de aprendizagem. 4. Avaliação
pedagógica. I. Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo.
II. Título.

UFPB/CE CDU 37.091.26(043.2)

ANA CLAUDIA ALMEIDA DE LMA

**DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM? INFLUÊNCIA
DE FATORES AMBIENTAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

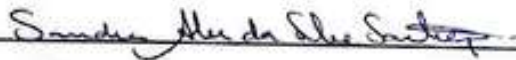
Orientadora: Profª. Drª. Lisiê Marlene da Silveira Melo
Martins.

Aprovado em: 10/04/2026

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba



Profª. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS

Profª. Dra. Adenize Queiroz de Farias (Examinadora interna)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui. Foram quase quatro anos ininterruptos, nos quais vivi momentos desafiadores e, ainda assim, mantive-me firme, dedicando-me e dando o meu máximo em tudo o que pude como estudante e futura pedagoga comprometida com a educação. Durante o período de graduação, tive a oportunidade de participar de projetos e programas que foram essenciais para a minha formação. Através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vivenciei experiências reais em sala de aula, podendo acompanhar de perto as dificuldades que surgem no processo de aprendizagem de alguns estudantes. Por meio do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, pude me aprofundar nos estudos voltados à Educação Infantil, etapa fundamental da educação básica que serve como base para as posteriores.

Também atuei no programa aluno apoiador do CIA - Comitê de inclusão e acessibilidade, no qual tive o prazer de contribuir com o atendimento às necessidades específicas de um aluno com deficiência visual do ensino superior. Ademais, por meio do projeto de extensão do qual participei, vivenciei, com muito carinho, a importância de iniciativas para além da sala de aula, voltadas ao apoio de estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente no âmbito da alfabetização. Essa experiência foi, sem dúvidas, marcante em minha trajetória.

Por fim, destaco ainda minha vivência como monitora na disciplina de Distúrbios da Aprendizagem, já ao final do curso, que, embora tenha sido uma oportunidade vivenciada por pouco tempo, em razão da minha formação no curso de Pedagogia neste atual período letivo, não pensei duas vezes em me permitir essa experiência acadêmica. Esse momento sem dúvidas foi de grande amadurecimento, no qual pude consolidar a escolha da temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso, bem como fortalecer meu interesse e me especializar na área da Psicopedagogia, diante do desejo de atuar no acompanhamento de estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Agradeço aos meus familiares por todo o apoio recebido ao longo dessa trajetória. Expresso, de modo especial, minha profunda gratidão ao meu noivo, meu grande companheiro e minha principal rede de apoio em todos os momentos. Meu maior incentivador, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo colo nos momentos mais difíceis da graduação.

Expresso minha profunda gratidão à professora Lisiê Martins, minha ex-professora, ex-supervisora na monitoria da disciplina de distúrbios da aprendizagem e orientadora do meu TCC, a quem admiro como profissional e ser humano. Sua contribuição foi fundamental ao

longo desta trajetória, especialmente por ser uma das poucas docentes que abordam essa temática no Centro de Educação da UFPB. Considero-me lisonjeada por tê-la encontrado em minha formação. Sua confiança e incentivo foram essenciais para que eu reconhecesse meu potencial e compreendesse que meu envolvimento com os transtornos e as dificuldades de aprendizagem vai além deste trabalho.

Por fim, eu me agradeço, pois “é justo que muito custe o que muito vale”, e eu fiz valer a pena cada momento que me permiti durante essa trajetória. Foram muitos momentos de dedicação, mas também de renúncias pessoais. Quando entrei na universidade, era apenas uma menina, hoje, saio como uma mulher forte, corajosa, determinada e cheia de sonhos. Como diria Erasmo Carlos “Eu cheguei de muito longe, a viagem foi tão longa, e na minha caminhada houve obstáculos na estrada, mas, enfim, aqui estou”. E entre idas e vindas de João Pessoa/PB para o meu interior Pedro Velho/RN sigo com a certeza de que cada passo trilhado valeu a pena e me trouxe até esta conquista.

Por meio da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, busquei compreender uma das causas das minhas dificuldades durante o período escolar, que estavam fortemente relacionadas à ansiedade. Embora não seja um transtorno específico de aprendizagem, ela exerce influência direta no aprender, causando dificuldades de aprendizagem. Encontro-me, neste momento, em um processo recente de autocompreensão, diante do possível diagnóstico de transtorno de ansiedade generalizada, algo que, ao longo do acompanhamento com psicólogos, já havia sido sinalizado, mas ainda não formalizado. Essa pesquisa foi o impulso que me motivou a buscar respostas e compreender melhor minha própria trajetória.

Portanto, minha jornada escolar marcada por dificuldades de aprendizagem constituiu-se como um dos pilares que fortaleceram ainda mais meu interesse pela temática e motivaram a realização desta pesquisa. Essa vivência possibilitou não apenas um envolvimento teórico, mas também um compromisso pessoal e sensível com a discussão, levando-me a compreender a importância de uma formação docente mais atenta às singularidades de cada estudante.

Acredito que este trabalho possa contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, empáticas e comprometidas com o reconhecimento sobre os transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, evitando julgamentos e promovendo o direito de todos os estudantes a um processo educativo mais justo e acolhedor. Por fim, ressalto que esta pesquisa não se encerra aqui, pois continuará sendo desenvolvida e servirá de base para novos estudos e reflexões em outros contextos acadêmicos e profissionais.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as diferenças entre transtornos e dificuldades de aprendizagem, considerando a influência dos fatores ambientais no processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida a partir de estudo de caso com um estudante do quarto ano do ensino fundamental, que apresenta dificuldades em leitura, escrita e matemática. Observa-se que o estudante não foi plenamente alfabetizado ao final do ciclo de alfabetização, o que comprometeu seu desempenho nos diferentes componentes curriculares no quarto ano do ensino fundamental. Para isso, utiliza-se como metodologia a realização de uma avaliação pedagógica composta por instrumentos como anamnese, testes de habilidades, roteiro de observação, síntese avaliativa, além de entrevista com o professor. Com base nos resultados da pesquisa, tais queixas assemelharam mais às dificuldades de aprendizagem, fortemente relacionadas a fatores ambientais do seu contexto familiar, socioeconômico e escolar, do que a um possível transtorno de aprendizagem. Diante disso, este estudo reforça a importância de discussões dessa natureza nos cursos de pedagogia, a fim de possibilitar uma compreensão aprofundada sobre o processo de aprendizagem. Isso inclui a capacidade de identificação, a orientação aos responsáveis, os encaminhamentos a outros profissionais e a realização da avaliação pedagógica. Dessa forma, ressalta-se que as dificuldades apresentadas em sala de aula, não podem ser compreendidas de forma isolada ou atribuídas exclusivamente ao estudante, devendo ser analisadas a partir de uma perspectiva ampla, que considere questões biológicas e fatores ambientais que podem repercutir na aprendizagem. Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas educacionais, bem como da parceria entre escola e família, visando intervenções e acompanhamento mais efetivo do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Transtornos da aprendizagem. Processo de aprendizagem. Avaliação pedagógica.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the differences between learning disorders and learning difficulties, considering the influence of environmental factors in the learning process. This is a qualitative study of a descriptive and exploratory nature, developed through a case study with a fourth-grade elementary school student who presents difficulties in reading, writing, and mathematics. It is observed that the student was not fully literate by the end of the literacy cycle, which compromised their performance across different subject areas in the fourth year of elementary school. To this end, the methodology consists of conducting a pedagogical assessment composed of instruments such as anamnesis, skills tests, an observation guide, an evaluative synthesis, as well as an interview with the teacher. Based on the research results, the complaints were more similar to learning difficulties—strongly related to environmental factors within the student's family, socioeconomic, and school context—than to a possible learning disorder. In light of this, the study reinforces the importance of discussions of this nature in pedagogy courses, in order to enable a deeper understanding of the learning process. This includes the ability to identify issues, guide caregivers, refer students to other professionals, and carry out pedagogical assessments. Thus, it is emphasized that the difficulties presented in the classroom cannot be understood in isolation or attributed exclusively to the student; rather, they must be analyzed from a broad perspective that considers biological aspects and environmental factors that may impact learning. Finally, the study highlights the need to strengthen public educational policies, as well as the partnership between school and family, aiming at more effective interventions and monitoring of the learning process.

Keywords: Learning difficulties. Learning disorders. Learning process. Educational assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho.....	62
Figura 2: Atividade de leitura.....	63
Figura 3: Fazendo a leitura	63
Figura 4: Ficha de palavras	Figura 5: Escrita do estudante..... 65
Figura 6: Realizando o jogo	66
Figura 7: Palavras simples	Figura 8: Palavras complexas..... 66
Figura 9: Cartela de frases e frases	67
Figura 10: Jogo pega-varetas.....	67
Figura 11: Operações matemáticas.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sinais dos transtornos da aprendizagem em fases	30
Tabela 2: Critério de diagnóstico - DSM-V-TR.....	30
Tabela 3: Nível de gravidade - DSM-V-TR.....	31
Tabela 4: Graus da Dislexia.....	36
Tabela 5: Sinais da Dislexia	36
Tabela 6: Diferentes sinais da Discalculia	39
Tabela 7: Sinais disgráficos dentro de sala de aula	42
Tabela 8: Tipos de Disgrafia.....	43
Tabela 9: Características da Disortografia	45
Tabela 10: Condições institucionais necessárias.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigo
DA.	Dificuldades de Aprendizagem
DI.	Deficiência Intelectual
DSM-V-TR.	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais - 5ª edição, texto revisado.
EF.	Ensino Fundamental
TA.	Transtornos da Aprendizagem
TDA/H.	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA.	Transtorno do Espectro Autista
UFPB.	Universidade Federal da Paraíba

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	16
3. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM OU DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?21	
4. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM	26
4.1 DISLEXIA	34
4.2 DISCALCULIA	38
4.3 DISGRAFIA	41
4.4 DISORTOGRAFIA	43
5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	45
5.1 CONDIÇÕES AMBIENTAIS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	48
6. PERCURSO METODOLÓGICO	55
6.1 TIPO DE PESQUISA.....	55
6.2 CAMPO EMPÍRICO E DESCRIÇÃO DO CASO	57
6.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	57
6.4 ENTREVISTA.....	59
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
7.1 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	59
7.2 ENTREVISTA.....	70
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	76

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das dificuldades e transtornos da aprendizagem surgiu durante o curso de Pedagogia da UFPB/Universidade Federal da Paraíba - Campus I, por meio da disciplina optativa intitulada “Distúrbios da Aprendizagem”, cursada no semestre letivo 2024.2, correspondente ao sexto período da graduação, no ano de 2025. Esse interesse foi fortalecido também por meio de experiências no Ensino Fundamental I, em sala de aula, através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e pela participação em projeto de extensão com atuação fora da sala de aula, voltado à alfabetização e ao letramento de estudantes que já haviam concluído o processo de alfabetização sem terem consolidado a aprendizagem de leitura e escrita dessa etapa. Assim como a maioria possuía histórico de reprovações e provinha de contextos familiares de vulnerabilidade social.

A disciplina de Distúrbios da Aprendizagem, ofertada no Centro de Educação da UFPB, apresenta em sua ementa, estudos teóricos sobre TA transtornos da aprendizagem e DA dificuldade de aprendizagem, tendo como uma das formas de avaliação, a realização de uma avaliação pedagógica, que consiste na aplicação de instrumentos apresentados ao longo da disciplina a uma pessoa com queixas referentes à aprendizagem, culminando na elaboração de um parecer pedagógico para hipótese de TA ou DA.

Desse modo, o referencial teórico deste trabalho aborda a necessidade de conhecimentos sobre os termos transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, os quais são fundamentais no contexto escolar, uma vez que o conhecimento básico sobre suas especificidades é indispensável para a prática pedagógica. No que se refere à pesquisa, esta foi realizada com um estudante do quarto ano do Ensino Fundamental I, em situação de repetência, que apresenta queixas persistentes de aprendizagem na leitura e escrita desde o seu processo de alfabetização. Nesse contexto, buscou-se analisar se essas queixas se aproximavam de dificuldades de aprendizagem ou transtornos da aprendizagem.

Esta pesquisa possui relevância para a comunidade acadêmica ao contribuir para a ampliação do conhecimento acerca dos termos dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem, bem como da importância dos instrumentos de avaliação pedagógica a serem aplicados em sujeitos que apresentem queixas relacionadas à aprendizagem, para uma melhor compreensão dos fatores que têm afetado seu desempenho e para a realização de encaminhamentos a outros profissionais, visando a uma avaliação mais aprofundada.

No âmbito social, o estudo propôs uma reflexão sobre as possíveis causas do baixo desempenho escolar, compreendendo que esse fenômeno não deve ser atribuído exclusivamente

ao estudante com DA ou TA, sendo necessário considerar a influência de fatores biológicos e, principalmente, ambientais no processo de aprendizagem. No campo pedagógico, a pesquisa contribui para a formação de profissionais críticos, capazes de identificar sinais de alerta em sala de aula relacionados a possíveis dificuldades ou transtornos da aprendizagem, bem como de buscar estratégias de intervenção que evitem a invisibilização desses estudantes, além de realizar a avaliação pedagógica.

Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: dificuldades ou transtornos de aprendizagem? Qual é a influência dos fatores ambientais no processo de aprendizagem? Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as diferenças entre transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, bem como investigar a relação dos fatores ambientais que impactam o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com isso, os objetivos específicos visam: abordar as limitações nos processos formativos dos professores para a discussão sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem; diferenciar transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem evidenciando suas particularidades a partir de fundamentações teóricas da área; compreender os principais fatores ambientais que podem potencializar as dificuldades no processo de aprendizagem; sugerir intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente que possam auxiliar na superação dessas dificuldades.

Por conseguinte, o presente trabalho foi estruturado com a fundamentação teórica, que inclui o capítulo da “Teoria histórico-cultural”, “Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem”, “Transtornos de Aprendizagem” e “Dificuldades de Aprendizagem”. Por fim, conta com o percurso metodológico, resultados e discussão, além das considerações finais.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Moro; Carlesso (2019, p. 3), “Desde o nascimento o instinto natural do ser humano é aprender, e assim será ao longo de toda a vida, sendo que este processo vai se modificando e se adaptando ao meio social”. Nessa perspectiva, Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo russo e um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, destaca-se por suas contribuições à compreensão das relações entre aprendizagem, cultura e sociedade, ao enfatizar o papel das interações sociais nesse processo. Assim, mesmo tendo produzido suas obras há mais de sessenta anos, seu pensamento permanece atual, sobretudo pela relevância e contemporaneidade de suas contribuições.

Conforme destacam Cole e Scribner (1984, p. 7) apud Rego (2014, p. 25), Vygotsky, “foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. Dessa forma, o autor não desconsidera o sujeito do meio cultural em que cresce e se desenvolve, compreendendo o desenvolvimento como um processo construído nas relações sociais. O psicólogo se inspirou no método dialético para observar o comportamento humano durante o percurso do desenvolvimento e qual seria a sua relação com o contexto social em que vive, tendo em vista que a “complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (Rego, 2014, p. 26).

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e "superiores", porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (Rego, 2014, p.39).

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores diferenciam-se das funções psicológicas elementares, de origem biológica e inata, que ocorrem de forma automática, pois “Com o passar do tempo, e com a interação de adultos ou outras crianças, essas funções, antes elementares, se tornam funções superiores”, que possuem origem social e cultural, aprendidas por meio da mediação e das interações (Leite, 2021, p. 105).

Lev Vygotsky avalia que as características do indivíduo não são pré-determinadas ou inatas, se constituem por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e fatores ambientais, integrando aspectos biológicos e culturais (Rego, 2014).

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego, 2014, p. 41- 42).

Os instrumentos e signos construídos ao longo da história da humanidade fazem essa mediação do ser humano com o meio social, sendo a linguagem um dos signos mais importantes por abranger conceitos estruturados pela espécie humana, bem como por repassar conhecimentos e possibilitar a interação social. “Acaso a criança não aprende a língua dos adultos? Ao fazer perguntas e receber respostas, não adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos?” (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 110). Dessa forma, a

linguagem e outras capacidades simbólicas distinguem o ser humano dos animais, pois estes se orientam pela evolução biológica, já os seres humanos, além de suas características individuais, estão inseridos em um processo de desenvolvimento sócio-histórico, no qual constroem conhecimentos, valores e formas de agir por meio das interações sociais e da cultura.

Portanto, a linguagem assume papel central, por possibilitar a comunicação, a transmissão de saberes e a organização do pensamento, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Podemos entender, assim, que o homem é “responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem” (Rego, 2014, p.48).

Vygotsky considera os aspectos inatos, por si só, insuficientes para a sobrevivência humana. Sem o ambiente social, constituído por interações não há desenvolvimento, uma vez que esses elementos são fundamentais para a formação do ser humano, pois “as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social” (Rego, 2014, p. 58). Segundo os autores Santos, Deiques e Hartmann (2015, p. 3), Vygotsky, define que fatores biológicos “prevalecem sobre os fatores sociais apenas no início da infância” e com o passar do tempo “a personalidade, o pensamento e a visão de mundo da criança são determinados pelo meio em que vive principalmente pelas várias formas como se comunica com o adulto”.

Um exemplo real a respeito do pensamento de Vygotsky, é o caso das meninas lobas encontradas na Índia, onde viviam cercadas por lobos. Quando foram encontradas, essas meninas não apresentavam comportamentos tipicamente humanos, mas sim semelhantes aos de lobos. Locomoviam-se apoiadas com as mãos e pés, não falavam, alimentavam-se de carne crua ou em decomposição e não utilizavam instrumentos para se alimentar, tampouco demonstravam pensar racionalmente (Rego, 2014).

Dessa forma, entende-se que, para que a criança se humanize, é necessário crescer em um meio social, em contato com outras pessoas. Caso contrário, ao se desenvolver em um ambiente isolado e privado de interações, a criança não alcança seu pleno desenvolvimento por si só. Isso ocorre porque o ser humano é histórico-cultural, ou seja, constitui-se a partir das relações sociais, da história e da cultura. Portanto o desenvolvimento não é um “processo previsível, universal linear ou gradual”, mas está parcialmente “relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere” principalmente pelas relações sociais, linguagem,

costumes, valores e conhecimentos que a criança aprende no convívio com outras pessoas (Rego, 204, p. 58).

À luz do pensamento de Vygotsky, Luria e Leontiev (2012, p. 59), ao discutirem o que determina o caráter psicológico da personalidade em cada etapa do desenvolvimento, os autores afirmam que o primeiro aspecto a ser considerado é que, “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. Desse modo, o desenvolvimento psicológico da criança ocorre a partir das relações sociais que são estabelecidas em seu contexto, não sendo um processo isolado, mas profundamente dependente das interações e dos vínculos construídos no meio em que está inserida.

Quando se fala sobre as relações humanas, é impossível não pensar no núcleo familiar como constituinte do primeiro espaço de interações sociais, neste contexto cada membro da família estabelece formas de convivência que influenciam significativamente no desenvolvimento da criança, contribuindo para a constituição de sua personalidade, além de suas formas de agir, pensar e sentir. A criança reconhece sua dependência em relação aos adultos e a necessidade de atender às exigências por eles estabelecidas, dessa forma, os adultos tornam-se a principal referência em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2012).

Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto à criança. Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 60).

Partindo desse pressuposto, o contexto familiar assume papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois constitui seu primeiro grupo de relações sociais, servindo de base para a construção de seus vínculos e para a forma como se relacionará com outras pessoas na sociedade, como exemplo, seria interessante pensar nas crianças da educação infantil, que apesar de muito pequenas apresentam comportamentos e valores já aprendidos no ambiente familiar, assim, mesmo que o professor desta etapa tenha o objetivo de fornecer ensinamentos essenciais para o seu desenvolvimento, elas já chegam à instituição escolar com uma bagagem de conhecimentos adquiridos anteriormente. Dessa forma, as manifestações comportamentais em sala de aula como; atenção, organização, curiosidade, agitação ou respeito estão fortemente

condicionadas às experiências vividas nesse primeiro núcleo de convivência social, pois como postulam Vigotsky; Luria e Leontiev (2010, p. 110)

{...} quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Desde o nascimento, o bebê depende totalmente dos adultos, geralmente pais ou familiares, para garantir sua sobrevivência e atender às suas necessidades básicas. No entanto, o papel desses adultos vai além do cuidado físico, pois também contribuem para que a criança compreenda e se relacione com o mundo ao seu redor por meio de ensinamentos construídos historicamente pela cultura humana. Assim, à medida que a criança cresce ela vai incorporando habilidades sociais para viver em sociedade (Vigotsky; Luria; Leontiev, 2010).

Vygotsky não desconsidera os fatores biológicos do ser humano, porém atribui grande importância à dimensão social. Para o autor, a aprendizagem construída nas interações sociais possibilita o processo de desenvolvimento.

{...} o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem (Rego, 2014, p. 71).

Assim, por meio da teoria histórico-cultural, enfatiza-se a importância das relações sociais para a aprendizagem, pois o conhecimento ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio social, destacando a importância do ambiente, da cultura e do contexto social, que têm forte ligação com a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo em vista que somente as funções inatas não seriam capazes de proporcionar aprendizagens advindas das relações sociais.

{...} a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 110).

Portanto a aprendizagem não se confunde com o desenvolvimento, mas é condição essencial para que ele ocorra, e quando mediada de forma intencional potencializa ainda mais o processo de aprendizagem. Por essa razão, a escola e o professor têm papéis fundamentais na

atuação pedagógica, sendo responsáveis por promover situações de ensino que favoreçam o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno. Nessa abordagem, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido por Vygotsky, sobre distância entre o que o educando já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que é capaz de realizar com a mediação de um adulto, evidenciando o papel central da aprendizagem no desenvolvimento.

3. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM OU DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Para compreender os transtornos e as dificuldades de aprendizagem, é necessário, inicialmente, entender o próprio conceito de aprendizagem, já que ele fundamenta a análise desses fenômenos. Segundo Topczewski (2002) apud Sousa (2011, p. 17), “a aprendizagem pode ser traduzida como a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e reter na memória as informações obtidas”. A partir dessa definição é possível entender que a aprendizagem acontece em um processo mediante fatores ambientais e cognitivos.

Rota (2016, p. 97), argumenta a partir da neuropediatria que o aprendizado ocorre no cérebro, mais precisamente no sistema nervoso central (SNC), onde acontecem “modificações funcionais e condutuais que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido”. Nessa perspectiva, para a autora o aprender significa “um ato de plasticidade cerebral modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)”, sendo assim, envolvendo uma via de mão dupla para que a aprendizagem aconteça.

De acordo com os autores Lima Mello, Massoni e Ciasca, (2006, p. 187), “a aprendizagem é uma mudança no comportamento resultante da experiência ou prática e depende da interação entre fatores individuais e ambientais”, portanto não é algo exclusivamente interno ou somente externo, mas uma combinação de fatores cognitivos e experiências. Logo, na ausência de um desses fatores, o processo de aprendizagem pode ser comprometido ou não se desenvolver plenamente.

Segundo Sampaio (2011, p. 33), com relação aos problemas de aprendizagem, estes “manifestam-se de diferentes formas no contexto escolar, apresentando sintomas diversos que indicam que algo não vai bem”. Nesse aspecto, tais sintomas evidenciados no ambiente escolar, podem surgir e ser identificados já nas séries iniciais do ensino fundamental, etapa em que o professor, por atuar de forma polivalente, acompanhando diversas disciplinas e mantendo um

contato mais próximo com os estudantes, tende a possuir uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem de cada aluno.

Embora na educação infantil possa-se observar alguns sinais de alerta sobre possíveis dificuldades no processo de aprendizagem, essas manifestações tornam-se de fato mais evidentes no ensino fundamental I, visto que, nesse período, ocorre a sistematização de práticas pedagógicas, com maior ênfase no processo de alfabetização, uso de livros didáticos e caderno, atividades de leitura e escrita, na realização de tarefas de classe e de casa, no contato com as operações matemáticas, componentes curriculares específicos, entre outros elementos.

Por esse viés, Pereira (2021), discorre que, nesse período, ocorre uma transição entre formas de organização do ensino, a qual educação infantil, as práticas pedagógicas articulam o lúdico ao desenvolvimento integral da criança, enquanto, no ensino fundamental possui objetivos voltados para aprendizagem de conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Como enfatizado, no ensino fundamental, é esperado que alguns estudantes apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, levando em conta as diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem. Contudo, quando essas dificuldades persistem e se manifestam de forma mais intensa, podem indicar a presença de dificuldades ou transtornos de aprendizagem que exigem uma atenção mais específica.

Assim, à medida que a turma avança em seu percurso escolar, pode ocorrer de um ou mais estudantes permanecerem por um período prolongado apresentando as mesmas dificuldades. Quando isso acontece, tal situação deve ser considerada um importante sinal de alerta para o professor. Diante disso, torna-se fundamental que o docente desenvolva um olhar atento sobre o percurso de cada estudante, acompanhando seu desenvolvimento e identificando as dificuldades que surgem ao longo do processo de aprendizagem, a fim de possibilitar intervenções pedagógicas adequadas e encaminhamentos necessários (Santos; França; Sobral, 2018).

As dificuldades apresentadas pelo aluno, de forma persistente, quando não estão relacionadas a transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências ou doenças que possam impactar sua aprendizagem, podem estar associadas aos transtornos da aprendizagem, que estão ligados a condições neurológicas e, muitas vezes, hereditárias, ou às dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores de ordem ambiental, como questões provenientes do contexto socioeconômico, familiar e escolar (Sampaio, 2011).

“Por mais atual que seja este tema, ele ainda é pouco compreendido pelos educadores, a maioria ainda desconhece que há diferença entre dificuldade e distúrbios de aprendizagem,

caracterizando os dois como sendo iguais” (Moro; Carlesso, 2019. p. 6). Os transtornos de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, no campo teórico, são discutidos por diversos autores, como Smith; Strick (2001) Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2016) Sampaio; Freitas (2011), Ciasca (2006), Hudson (2019), entre outros. Porém, essas discussões nem sempre chegam ao curso de pedagogia e escola, tampouco fazem parte do conhecimento do professor em sala de aula. A forma de nomeá-los também nem sempre é única, em razão dos diferentes direcionamentos teóricos adotados por cada pesquisador da área. Por exemplo, alguns autores utilizam o termo “dificuldades de aprendizagem” ao se referirem aos transtornos de aprendizagem, mesmo reconhecendo que se tratam de conceitos distintos.

No próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), elaborado pela American Psychiatric Association, em determinados trechos é empregado o termo “dificuldades de aprendizagem” ao se referir aos “transtornos de aprendizagem”, embora o manual trate especificamente dos transtornos específicos da aprendizagem. O uso da terminologia “dificuldade de aprendizagem” para se referir aos TAs, tanto pelo (DSM-V-TR), quanto por alguns autores, pode ser explicado pela relação existente entre os dois termos, pois “um aluno com transtorno da aprendizagem apresenta, em seu processo cognitivo, dificuldades de aprendizagem, mas um aluno com dificuldades de aprendizagem não, necessariamente, tem transtorno da aprendizagem” (Resende, 2021, p. 45).

Na literatura, há diversos termos empregados para se referir às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem, tais como "dificuldades, problemas, discapacidades, transtornos, distúrbios" (Moojen; Costa, 2016, p. 86). Dentre esses, os termos que serão empregados neste estudo referem-se a “dificuldades de aprendizagem” e “transtornos de aprendizagem”, com o objetivo de compreender as particularidades de cada um. Ter esse entendimento é fundamental para subsidiar a prática pedagógica possibilitando ao professor identificar as especificidades presentes no processo de aprendizagem dos estudantes e desenvolver estratégias de ensino mais adequadas às suas necessidades (Panisset, 2008 apud Sampaio, 2011).

O fracasso escolar e os problemas de aprendizagem são, infelizmente, temas atuais e urgentes da realidade educacional brasileira, e é frequente encontrar posições antagônicas sobre suas causas. Ora a causa do fracasso é decorrência de uma série de carências por parte dos alunos, explicadas pelas condições de ambiente (família, contexto social, mídia etc.), e mesmo por dificuldades psicológicas individuais (déficit de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de atenção e comportamento); ora a causa é atribuída à própria escola, a seus métodos e condições de formação de seus professores {...} (Bastos, 2015, p. 11).

“A prevalência dos transtornos da aprendizagem varia entre 5% a 17%” e podem perdurar ao longo de toda a vida (Ohlweiler, 2016, p.108). Enquanto as dificuldades de

aprendizagem apresentam índices globais estimados entre 15% e 20% no primeiro ano, podendo alcançar até 50% nos seis primeiros anos de escolaridade, configurando-se, assim, como um relevante problema social (Rota, 2016).

Na legislação educacional brasileira, os estudantes com transtornos da aprendizagem não são reconhecidos como público-alvo da educação especial, sendo esse atendimento destinado exclusivamente às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). Contudo, os alunos com transtornos de aprendizagem possuem direitos garantidos por lei, como a exemplo a Lei nº 14.254/2021, de 30 de novembro de 2021, que descreve a atribuição do poder público em “desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”, esse acompanhamento integral deve mediar a “identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021, art.1).

A Lei reforça a importância da parceria entre escola, família e serviços de saúde para assegurar o cuidado e proteção dos estudantes com transtornos de aprendizagem de modo a garantir aos que frequentam a educação básica oriundo de escola pública ou privada o seu “pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social”. Também ressalta que os alunos com transtornos de aprendizagem possuem direitos assegurados como o acompanhamento específico voltado às suas dificuldades de maneira precoce, realizado pelos educadores, podendo contar com o suporte e a orientação dos serviços de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas disponíveis (Brasil, 2021, art. 2; 3).

Essa integração entre diferentes áreas de atuação demonstra que os transtornos de aprendizagem apesar de afetar especificamente a aprendizagem, não são voltados apenas às questões pedagógicas, configurando-se como demandas que exigem uma atuação multidisciplinar entre diferentes profissionais, especialmente quando o aluno necessita de intervenções terapêuticas. Além disso, a lei enfatiza a necessidade de formação continuada para os professores da educação básica, a ser garantida pelos sistemas de ensino, assegurando-lhes acesso a informações relacionadas aos transtornos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à identificação precoce de sinais, aos encaminhamentos para outros profissionais e às intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula (Brasil, 2021, art. 5).

Embora a Lei nº 14.254/2021 represente um marco importante na garantia de direitos e um avanço normativo para estudantes com transtornos de aprendizagem, sua implementação

nas instituições públicas de ensino em consonância com as de saúde ainda enfrentam desafios, devido à falta de investimentos e de políticas públicas mais efetivas para cumprir plenamente o que a legislação prevê e oferecer o suporte adequado

O decreto nº 12.686 de 2025, por sua vez, faz algumas orientações sobre estratégias e estudos de caso a serem realizados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se configura como um serviço de apoio pedagógico oferecido de forma complementar à sala de aula comum, não podendo substituir a frequência do estudante no ensino regular, de forma a ser realizado, preferencialmente no contraturno escolar.

Esse decreto ressalta que o atendimento educacional especializado, tem como um de seus objetivos “qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes”, destinando-se ao público da educação especial. Sob essa ótica, por não integrarem o público-alvo, os estudantes com transtornos de aprendizagem não são contemplados pelo atendimento educacional especializado, ficando a responsabilidade por seu acompanhamento exclusivamente a cargo do professor de sala comum (Brasil, 2025, cap. II, art. 6, inc. I).

Para que o professor da sala comum desenvolva suas aulas de modo a promover uma aprendizagem efetiva, tanto para alunos com transtornos quanto para aqueles com dificuldades de aprendizagem, é necessário que disponham de apoio escolar, parceria familiar e condições adequadas como a disponibilização de materiais e recursos que possibilitem adaptações pedagógicas, turmas com número reduzido para disponibilizar mais atenção a aprendizagem individual, infraestrutura apropriada tanto da escola, como da sala de aula, formação continuada, profissional de apoio em sala de aula, valorização profissional, entre outros aspectos fundamentais para garantir a qualidade do processo educativo.

Oliveira, Zutião e Mahl, (2020, p.10), no que se referem ao conhecimento do professor acerca da diferenciação entre transtornos e dificuldades de aprendizagem pontuam sobre a formação de professores não oferecer “condições para que estes profissionais da educação possam perceber e observar se o quadro se trata de dificuldades no processo de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem”. Logo, essa lacuna na formação docente pode prejudicar alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, uma vez que necessitam de profissionais capacitados para identificar os sinais manifestados em sala de aula, além de realizar a avaliação pedagógica, orientar a família, e quando a situação não puder ser resolvida apenas no âmbito pedagógico, encaminhar o estudante para a avaliação de outros profissionais especializados. Da mesma forma, uma formação adequada também contribui para que o docente

elabore um planejamento pedagógico mais flexível, assegurando que estes estudantes tenham acesso a práticas de ensino mais compatíveis com suas necessidades.

Um exemplo de formação docente que contempla essa temática, mas de forma limitada é o atual currículo do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba, elaborado em 2006 e vigente até o ano atual de 2026. Nesse currículo, a única disciplina que aborda sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem intitulada por “Distúrbios da Aprendizagem”, não integra o núcleo obrigatório da matriz curricular do curso. Trata-se de uma disciplina optativa, ofertada apenas no turno da manhã, o que restringe ainda mais o acesso dos estudantes a uma formação mais consistente sobre a abordagem. Essa limitação compromete a preparação de futuros professores para atuar na educação básica, contexto em que inevitavelmente terão contato com alunos que apresentam dificuldades ou transtornos no processo de aprendizagem

Segundo Sampaio e Freitas (2011), a insuficiência de informações por parte dos professores pode resultar no atraso do encaminhamento das crianças para a realização de um diagnóstico, posto que muitos educadores atribuem as dificuldades apresentadas ao ritmo individual de aprendizagem de cada aluno. Cabe destacar que, embora acompanhe de perto o processo educativo e desempenhe papel fundamental na identificação de sinais que indiquem baixo desempenho escolar, o professor e a escola não possuem atribuição para diagnosticar os transtornos da aprendizagem. No entanto, o conhecimento acerca das dificuldades que podem surgir ao longo do processo de aprendizagem, possibilita ao docente levantar hipóteses, avaliar e encaminhar para demais profissionais.

4. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

Para compreender melhor os transtornos de aprendizagem, é necessário, primeiramente, conhecer os transtornos do neurodesenvolvimento dos quais fazem parte. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2022), que orienta a classificação e o diagnóstico dos transtornos mentais, são apresentados critérios diagnósticos, características clínicas e informações associadas a cada condição. Entre esses, destacam-se os transtornos do neurodesenvolvimento, que englobam um conjunto de condições cujos sinais geralmente se manifestam na primeira infância, no início do desenvolvimento, ocorrendo, muitas vezes, antes mesmo do ingresso da criança na instituição escolar.

O manual classifica os transtornos do neurodesenvolvimento “por déficits de desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais que produzem prejuízos no

funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional”. Dentre esses transtornos destacam-se como mais conhecidos o transtorno do espectro autista - TEA, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDA/H, deficiência intelectual – DI e transtornos da aprendizagem - TA, que possuem características próprias de grau, predominância nível de suporte, entre outros (DSM-V-TR, 2022, p.35).

Há transtornos considerados transtornos específicos da aprendizagem, que são aqueles em que há limitação ou dificuldade no desenvolvimento de uma determinada habilidade, tais como a dislexia (inabilidades de leitura e linguagem), discalculia (inabilidade para regras, conceitos e operações matemáticas), disgrafia (inabilidade motora para a escrita), disortografia (inabilidade com regras ortográficas). Há ainda Transtornos do Neurodesenvolvimento que também podem afetar a aprendizagem, tais como o TDA/TDAH, Transtorno do Espectro Autista, entre outros. (Resende, 2021, p.111).

Como bem argumenta Resende (2021), existem os transtornos da aprendizagem que afetam habilidades específicas da leitura, escrita e matemática, mas também tem os outros transtornos do neurodesenvolvimento que, embora não sejam classificados como próprios da aprendizagem, podem afetar neste processo, por comprometerem áreas como atenção, linguagem, memória, raciocínio e controle de comportamentos (DSM-V-TR).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), é um desses transtornos do neurodesenvolvimento que afetam significativamente na aprendizagem, devido os seus sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, podendo surgir como predominante desatento, predominante hiperativo/impulsivo ou combinado (Hudson, 2019). Em muitos casos, no contexto da sala de aula, os professores “queixam-se de que a criança interrompe, não se senta quieta, não presta atenção, não termina seus trabalhos ou não escuta” (Smith e Strick, 2001, p. 38).

Os transtornos do neurodesenvolvimento frequentemente ocorrem concomitantemente; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista geralmente têm transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) também têm um transtorno específico de aprendizagem. Os transtornos do neurodesenvolvimento também ocorrem frequentemente com outros transtornos mentais e comportamentais com início na infância (DSM-V-TR, 2022, p. 35).

Estes podem ser observados a partir de “comportamentos mais frequentes ou intensos quando comparados aos de crianças {...} da mesma idade de desenvolvimento e sexo, bem como déficits e atrasos no alcance dos marcos esperados”. Os déficits ou diferenças no desenvolvimento podem se apresentar de formas variadas, desde dificuldades específicas no processo de aprendizagem até comprometimentos mais amplos, que afetam habilidades sociais e a capacidade intelectual (DSM V-TR, 2022, p. 35).

Os transtornos da aprendizagem, por sua vez, integram o conjunto dos transtornos do neurodesenvolvimento, os quais possuem origem biológica relacionada a alterações no funcionamento cognitivo, que se expressam por meio de sintomas que afetam áreas específicas da aprendizagem. Suas condições são permanentes, mas passíveis de intervenção e acompanhamento. A origem biológica dos transtornos da aprendizagem é multicausal ao incluir “interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e precisão” (DSM-V-TR, 2022, p.79).

A Coordinated campaign for learning disabilities) apud Sousa (2011, p. 25), descreve os transtornos da aprendizagem com uma “desordem neurobiológica na qual o cérebro da pessoa trabalha ou é estruturado de maneira diferente”. Desse modo, é possível estabelecer uma analogia com os sistemas operacionais de smartphones, como android e ios, onde ambos são sistemas eficientes e funcionais, porém apresentam formas distintas de organização e funcionamento. De maneira semelhante, pessoas com transtornos de aprendizagem não possuem menor capacidade intelectual, mas processam as informações de modo diferente, o que pode influenciar a forma como aprendem determinadas habilidades acadêmicas.

A suspeita acerca dos transtornos da aprendizagem pode surgir inicialmente em pessoas que demonstram características de “inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, com ajuste emocional, nível socioeconômico e cultural aceitável” (Ohlweiler, 2016, p.108). Nesse contexto, tais dificuldades não se justificam pela presença de deficiência intelectual (DI), uma vez que está se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média, nem por limitações decorrentes de deficiências físicas ou sensoriais, tampouco por questões emocionais que interfiram na aprendizagem ou por condições socioeconômicas desfavoráveis. Embora esses fatores possam influenciar no processo de aprendizagem, não constituem a causa orgânica dos transtornos de aprendizagem.

Dando continuidade ao pensamento de Ohlweiler (2016, p. 107), os transtornos da aprendizagem dizem respeito a “inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”. Portanto compreende-se que tais transtornos não estão relacionados à falta de interesse ou esforço por parte do estudante, mas a condições intrínsecas do indivíduo que afetam habilidades acadêmicas específicas que são fundamentais não apenas para a aprendizagem do contexto escolar, mas também para ao longo da sua vida.

No DSM-V-TR (2022), os transtornos de aprendizagem são organizados em três tipos, o transtorno da leitura, transtorno da matemática e transtorno da expressão escrita. Esses transtornos são frequentemente compreendidos e explicados por meio de termos como dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia, utilizados por diversos autores que abordam a temática. Ainda que afetem habilidades específicas, os transtornos de aprendizagem podem impactar outras áreas do currículo devido à falta de consolidação de aprendizagens básicas, comprometendo assim o desempenho global do estudante.

Segundo Sampaio (2011), os transtornos da aprendizagem são condições inerentes ao funcionamento neurológico do indivíduo e manifestam-se no decorrer do processo de aprendizagem. Assim, a pessoa que tem o TA já enfrenta desafios decorrentes de sua condição interna, todavia, ao se deparar com fatores de ordem ambiental, tais como contextos familiares desestruturados ou práticas pedagógicas inadequadas, esses elementos, ainda que não constituam a causa do transtorno, podem intensificar suas dificuldades, comprometendo de forma mais acentuada seu percurso escolar.

Smith e Strick (2001), seguindo essa mesma linha de raciocínio, pontuam que o desenvolvimento de cada pessoa é influenciado pelo ambiente em que ela vive, pois este tem fator decisivo para determinar certos impactos nas dificuldades decorrentes dos transtornos da aprendizagem. Desse modo, mesmo que sua base não seja ambiental e sim biológica, o ambiente social pode interferir potencializando ou minimizando certas dificuldades.

Da mesma forma Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p.9), argumentam que alunos com TA demonstram dificuldades que “transcendem as questões culturais e socioeconômicas, apresentando-se como um comportamento persistente mesmo após a aplicação de diferentes métodos pedagógicos”. A vista do exposto, quando o professor realiza diferentes adaptações e utiliza metodologias diversificadas com o aluno que apresenta dificuldades e, ainda assim, não observa avanços, é importante considerar que pode se tratar de um transtorno da aprendizagem. No entanto, esse fator, isoladamente, não justifica sua confirmação, sendo necessária uma investigação aprofundada com profissionais específicos, que considerem tanto os aspectos individuais do aluno quanto o contexto social em que vive.

Assim, para entender melhor alguns sinais que o transtorno da aprendizagem podem apresentar em determinadas fases, Sousa (2011), destaca algumas características gerais divididas em fase pré-escolar, escolar inicial e escolar referente às séries mais avançadas.

Tabela 1: Sinais dos transtornos da aprendizagem em fases

Fase pré-escolar	Fase escolar inicial	Fase escolar - séries mais avançadas
- Começa a falar mais tarde do que a maioria das crianças; - Tem dificuldades para encontrar as palavras apropriadas em situação de conversação; - Tem dificuldades para nomear rapidamente palavras de uma determinada categoria; - Apresenta dificuldades com rimas; - Tem problemas para aprender alfabeto, dias da semana, cores, forma e números; - É extremamente agitada e facilmente se distrai; - Tem dificuldades para seguir ordens e rotinas.	- Demora em aprender as relações entre letras e sons; - Tem dificuldades para sintetizar os sons e formar palavra; - Faz erros consistentes de leitura e de ortografia; - Tem dificuldades para lembrar sequências e para dizer as horas; - Possui lentidão para aprender novas habilidades; - Tem dificuldades em termos de planejamento.	- Possui lentidão para aprender prefixos, sufixos, rota lexical e outras estratégias de leitura; - Evita leitura em voz alta; - Tem dificuldades com os enunciados de problemas em Matemática; - Soletra a mesma palavra de modos diferentes; - Evita tarefas envolvendo leitura e escrita; - Tem dificuldades para lembrar ou compreender o que foi lido; - Trabalha lentamente; - Tem dificuldades para compreender e/ou generalizar conceitos; - Faz confusões em termos de endereços e informações.

Fonte: Sampaio; Freitas, (2019).

Considerando as características apresentadas nas diferentes fases do desenvolvimento pré-escolar, escolar inicial e em séries mais avançadas, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre esses sinais no contexto da sala de aula. Isso se dá ao fato de que ao longo de sua trajetória profissional, terá contato com diversos estudantes, sendo comum encontrar alguns que apresentem dificuldades persistentes relacionadas à leitura, escrita e à matemática, as quais, muitas vezes, podem estar associadas a transtornos de aprendizagem. Diante disso, conhecer essas características torna-se essencial para que o professor possa identificar possíveis sinais e adotar estratégias pedagógicas mais adequadas.

Pelo fato das manifestações dos transtornos da aprendizagem serem de origem biológica e persistentes no comportamento do aluno em relação à aprendizagem, o (DSM-V-TR, 2022) menciona alguns critérios para o diagnóstico, divididos em categorias de A até D, em níveis de gravidade do leve ao moderado para sua identificação.

Tabela 2: Critério de diagnóstico - DSM-V-TR

A	Dificuldades em aprender e usar habilidades acadêmicas, indicadas pela presença de pelo menos um dos seguintes sintomas que persistem por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções que visam essas dificuldades:
----------	--

	(1). Leitura de palavras imprecisa ou lenta e com esforço (por exemplo, lê palavras isoladas em voz alta de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade em pronunciar palavras). (2). Dificuldade em entender o significado do que é lido (por exemplo, pode ler o texto com precisão, mas não entender a sequência, relacionamentos, inferências ou significados mais profundos do que é lido). (3). Dificuldades com a ortografia (por exemplo, pode adicionar, omitir ou substituir vogais ou consoantes). (4). Dificuldades com a expressão escrita (por exemplo, comete vários erros gramaticais ou de pontuação nas frases; emprega uma organização de parágrafos deficiente; a expressão escrita de ideias carece de clareza). (5). Dificuldades em dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (por exemplo, tem pouca compreensão de números, sua magnitude e relações; conta nos dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato matemático como os colegas fazem; se perde no meio de computação aritmética e pode mudar de procedimento). (6). Dificuldades com raciocínio matemático (por exemplo, tem muita dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou procedimentos matemáticos para resolver problemas quantitativos).
B	As habilidades acadêmicas afetadas estão substancialmente e quantificavelmente abaixo daquelas esperadas para a idade cronológica do indivíduo e causam interferência significativa no desempenho acadêmico ou ocupacional ou nas atividades da vida diária, conforme confirmado por medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com idade igual ou superior a 17 anos, uma história documentada de dificuldades de aprendizagem pode ser substituída pela avaliação padronizada.
C	As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos de idade escolar, mas podem não se tornar totalmente manifestas até que as demandas para as habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (por exemplo, como em testes cronometrados, leitura ou redação de relatórios longos e complexos por um prazo apertado, cargas acadêmicas pesadas).
D	As dificuldades de aprendizagem não são melhor explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada
Nota:	Os quatro critérios diagnósticos devem ser atendidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (desenvolvimento, médica, familiar, educacional), relatórios escolares e avaliação psicoeducacional

Fonte: American Psychiatric Association, (2022).

Tabela 3: Nível de gravidade - DSM-V-TR

Leve:	Algumas dificuldades para aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas de gravidade leve o suficiente para que o indivíduo possa compensar ou funcionar bem quando fornecido com acomodações ou serviços de apoio apropriados, especialmente durante os anos escolares.
Moderado:	Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares.

	Algumas acomodações ou serviços de apoio pelo menos parte do dia na escola, no local de trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades com precisão e eficiência.
Grave:	Dificuldades graves de aprendizagem de habilidades, afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino intensivo individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com uma variedade de acomodações ou serviços apropriados em casa, na escola ou no local de trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades com eficiência.

Fonte: American Psychiatric Association, (2022).

Apesar do manual diagnóstico ser um referencial mundial importante para o conhecimento acerca dos transtornos de aprendizagem, ele apresenta um modelo predominantemente técnico e classificatório, não contemplando a pessoa com transtornos da aprendizagem em sua integralidade, especialmente no que se refere aos aspectos sociais, culturais e pedagógicos. Embora o objetivo do manual seja atender prioritariamente aos profissionais da área da saúde, tais fatores são cruciais para a compreensão mais ampla do processo de aprendizagem e das singularidades de cada sujeito no contexto educacional.

Riesgo (2016, p.9), considerando a abordagem multidisciplinar da aprendizagem, argumenta pelo viés neurobiológico do aprendizado, que existe uma interface entre duas áreas de atuação profissional, a educação e a saúde. Para o autor, no âmbito da educação “agem os educadores, orientadores educacionais, pedagogos e psicopedagogos” enquanto na saúde “atuam pediatras, neurologistas, neuropediatras, psicólogos, psiquiatras da infância e adolescência, fonoaudiólogos, psicomotricistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, entre outros”.

Como é possível observar, o manual diagnóstico tem como um dos critérios de diagnósticos a presença de dificuldades persistentes na aprendizagem por seis meses ou mais, mesmo após intervenções especializadas às necessidades do indivíduo, ou seja, um estudante que apresenta dificuldades de escrita, mas que, após intervenção adequada, evolui de forma significativa, provavelmente possui uma dificuldade de aprendizagem, enquanto outro estudante que passa por intervenções especializadas e apresenta nenhuma ou apenas algumas melhorias de forma limitada, pode apresentar um transtorno da aprendizagem. Ademais, as dificuldades decorrentes dos transtornos da aprendizagem também podem se manifestar tardiamente, quando as demandas básicas mudam para habilidades mais complexas e exigentes que transcendem a sua capacidade.

{...} o diagnóstico de uma criança que possa ter algum tipo de transtorno/distúrbio de aprendizagem pode levar algum tempo devido a necessidade de avaliação por muitos especialistas e o alcance de um consenso entre eles, pois

muitos transtornos que não se referem à aprendizagem podem apresentar um quadro de sintomas muito parecidos (Oliveira; Zutião; Mahl, 2020, p.10).

Adicionalmente, assim como as condições de fatores ambientais podem ocasionar dificuldades no desempenho escolar sem necessariamente configurar um transtorno de aprendizagem, do mesmo modo diferentes deficiências e transtornos podem comprometer a aquisição da aprendizagem, acarretando dificuldades (Sampaio, 2011). Em virtude disso, não se deve classificar como transtorno de aprendizagem todos os fatores que interferem no aprendizado, visto que muitas dificuldades podem estar relacionadas a condições ambientais, deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e a outras especificidades (Sousa, 2011).

Conforme Ohlweiler (2016, p. 108-109), antes do nascimento “qualquer fator que possa alterar o desenvolvimento cerebral do feto facilita o surgimento de um quadro de transtorno da aprendizagem” exceto “traumatismo ou doença cerebral” ocorridos após o nascimento, pois apesar de comprometer aprendizagem a depender do grau impacto, ainda assim, não são considerados como classificadores dos transtornos da aprendizagem, por não serem condições do desenvolvimento inicial do cérebro.

Relvas, apud Sousa, (2011, p. 21), discorrem que “há evidências científicas de que as lesões ou as disfunções podem ser de ordem pré-natal, perinatal ou pós-natal”. À luz do exposto, mesmo que os transtornos da aprendizagem tenham origem predominantemente neurobiológica, os fatores ambientais demandam atenção minuciosa, especialmente durante a gestação, o trabalho de parto e os primeiros momentos do desenvolvimento posterior ao nascimento, em virtude de que na primeira infância o cérebro ainda se encontra em intenso desenvolvimento. Assim, fatores ambientais durante esse período podem interferir no processo de desenvolvimento e favorecer o surgimento de transtornos da aprendizagem.

Muitos especialistas, ao investigarem os transtornos da aprendizagem, procuram compreender as condições maternas antes e durante a gestação que podem influenciar o desenvolvimento do bebê. Entre esses fatores, destacam-se a idade da mãe, desnutrição materna, número de gestações, tipos de partos, ocorrência de abortos espontâneos ou provocados, o uso de drogas, bebidas alcoólicas durante a gestação e amamentação, (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016).

É necessário saber se houve alguma intercorrência orgânica ou emocional no transcorrer da gestação, como, por exemplo, traumatismos abdominais, sangramentos, trabalho de parto prematuro, necessidade de fazer repouso e/ou usar medicação uterolítica, contato com doenças infecciosas ou radiação, uso de medicações sem saber da gravidez (Rotta, Ohlweiler, Riesgo, 2016, p. 52-53).

Papalia e Feldman (2013, p. 40), relatam que durante o período pré-natal, podendo considerar também o perinatal, desde a concepção até o nascimento “a dotação genética interage com as influências ambientais”, assim, essas interações podem repercutir no desenvolvimento do bebê, que se encontra em processo de formação de estruturas, órgãos corporais e cerebrais. E mesmo após os períodos pré-natal e perinatal, no período pós-natal correspondente à primeira infância, que compreende do nascimento até aproximadamente os três anos, o cérebro ainda continua altamente sensível às influências ambientais.

No que se refere à prevalência do transtorno de aprendizagem, no (DSM-5-TR, p. 84), especifica que os meninos apresentam maior incidência de transtorno de aprendizagem do que as meninas, com “proporções que variam cerca de 2:1 a 3:1”. Seguindo essa tendência Ciasca (2006, p.186), destaca sobre um estudo de Silva e Pedroso com o total de 140 estudantes da 3ª série do Ensino Fundamental, os quais foram encontrados “17 alunos (12,14%) com dificuldades de leitura. Destes alunos, 12 (70,6%) eram do sexo masculino e apenas 5 (29,4%) do sexo feminino”.

4.1 DISLEXIA

Segundo Hudson (2019, p.27), “Dis vem do grego e significa dificuldade. Lexis também vem do grego e significa palavra. Então, dislexia significa dificuldade com as palavras”. O (DSM 5 -TR, p. 78), destaca que dislexia “é um termo alternativo usado para se referir a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizadas por problemas com reconhecimento preciso ou fluente de palavras, decodificação deficiente e habilidades ortográficas deficientes” se trata, portanto, de um transtorno da aprendizagem que afeta a leitura.

A dislexia é uma diferença neurológica que pode ter um impacto significativo na educação, no trabalho e na vida cotidiana. Como cada pessoa é única, a experiência com a dislexia também é. Os impactos podem variar e a dislexia pode ocorrer juntamente com outras dificuldades específicas de aprendizagem. Geralmente, é hereditária e dura a vida toda. (Associação Britânica de Dislexia).

Conforme Sampaio (2011, p. 38), “a dislexia é um distúrbio da leitura que afeta a escrita, sendo normalmente detectada a partir da alfabetização, período em que a criança inicia o processo de leitura”. A autora aponta que a dificuldade causada pela dislexia não afeta apenas a leitura, tendo em vista que também prejudica em processos posteriores de escrita, ortografia, gramática e redação. Hudson (2019, p. 27), aponta que pessoas com dislexia têm problemas com a leitura, escrita e ortografia, desconsiderando a existência do transtorno da disortografia,

visto que a dislexia já engloba esse todo. Além disso, “tendem a pensar mais em imagens do que em palavras”.

De acordo com associação britânica de dislexia, além das dificuldades na leitura e escrita, a dislexia pode interferir no desempenho em áreas como a matemática, compreensão leitora e o aprendizado de idiomas, bem como também especifica que “o comprometimento cognitivo mais comumente observado na dislexia é a dificuldade no processamento fonológico (ou seja, na consciência fonológica, na velocidade de processamento fonológico ou na memória fonológica)”.

A dificuldade persistente na leitura durante o processo de alfabetização torna-se frustrante para a criança que está em sala de aula, especialmente quando ela percebe que seus colegas estão avançando enquanto ela permanece em defasagem, ou até mesmo quando chega ao final do ciclo de alfabetização sem ter se alfabetizado plenamente, enquanto os demais obtiveram êxito. Afinal, “ler bem e compreender o que se lê é o desejo de todas as pessoas que vivem em uma sociedade letrada”, em razão disso, a leitura é essencial para que o ser humano possa viver e participar ativamente da sociedade (Sampaio, 2011, p. 37).

Desse modo, quando o processo de aquisição da leitura e escrita não ocorre de forma satisfatória, tornam-se perceptíveis mudanças no comportamento do aluno, que pode apresentar sentimentos de vergonha, baixa autoestima e atitudes depreciativas em relação às próprias dificuldades. Além disso, podem surgir tristeza, culpa, sensação de fracasso, antipatia pela leitura, dificuldade de concentração, desmotivação e o sentimento de ser diferente dos demais. Em alguns casos, a pode demonstrar elevada sensibilidade emocional, timidez e retraimento social, podendo ocorrer também situações mais graves, como o desenvolvimento de problemas psíquicos (Sampaio, 2011).

O processo de alfabetização acontece de maneira normal e saudável para cerca de 85% da população que tenha acesso à escola, mas não para 10% a 15% da população que, embora inteligente e tendo acesso a uma metodologia de ensino adequada, não consegue aprender a ler e escrever da maneira esperada (Sampaio, 2011, p. 37).

Sendo assim, entende-se que as primeiras manifestações da dislexia tendem a ocorrer durante o processo de alfabetização, e mesmo que o estudante disponha de condições adequadas para se desenvolver, suas dificuldades persistem e divergem do desempenho de leitura esperado para sua idade, apresentando um ritmo de aprendizagem próprio. Respeitar essa singularidade e oferecer o suporte necessário é essencial para o seu pleno desenvolvimento, entretanto como destaca Sampaio (2011, p. 109);

Antes de se diagnosticar um indivíduo como dislexo, é preciso levar em conta outros fatores que podem estar envolvidos no prejuízo da leitura e da escrita,

ocasionando sintomas que facilmente poderão ser confundidos com a dislexia, como carência cultural, problemas emocionais, métodos de aprendizagem defeituosos, saúde deficiente, imaturidade na iniciação da aprendizagem

Dando continuidade ao pensamento da autora, a pessoa com dislexia têm sua inteligência normal e “sua dificuldade encontra-se especificamente na leitura deficiente”, porém, ainda assim, as dificuldades na leitura nem sempre são explicadas pela dislexia, por existirem diversos fatores que podem levar um aluno a apresentar dificuldades leitoras sem que isso configure, necessariamente, um transtorno de aprendizagem. Destacam-se, sobretudo, os fatores ambientais externos ao estudante, os quais podem interferir de forma significativa em seu processo de aprendizagem, principalmente a ausência de práticas leitoras em casa e metodologias de aprendizagem efetivas na escola (Sampaio, 2011, p. 56).

De acordo com o instituto ABCD “Há diferentes graus de dislexia, descritos como leve, moderado e severo. O grau de dislexia baseia-se, em geral, na severidade das dificuldades apresentadas pelo indivíduo” diante disso a instituição detalha alguns sintomas do transtorno que podem afetar na linguagem oral, leitura e escrita.

Tabela 4: Graus da Dislexia

Linguagem oral	Leitura	Escrita
- Atraso no desenvolvimento da fala; - Problemas para formar palavras de forma correta, como trocar a ordem dos sons (<i>popica</i> em vez de <i>pipoca</i>) e confundir palavras semelhantes (<i>umidade</i> / <i>humanidade</i>); - Erros de pronúncia, incluindo trocas, omissões, substituições, adições e misturas de fonemas; - Dificuldade para nomear letras, números e cores; - Dificuldade em atividades de aliteração e rima; - Dificuldade para se expressar de forma clara.	- Dificuldade para decodificar palavras; - Erros no reconhecimento de palavras, mesmo as mais frequentes; - Leitura oral devagar e incorreta. Pouca fluência, com inadequações de ritmo e entonação, em relação ao esperado para a idade e a escolaridade; - Compreensão de texto prejudicada como consequência da dificuldade de decodificação; - Vocabulário reduzido.	- Erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais frequentes; - Omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas; - Dificuldade na produção textual, com velocidade abaixo do esperado para a idade e a escolaridade.

Fonte: Instituto (ABCD)

E a associação brasileira de dislexia (ABD) lista alguns sinais pré-escolares e escolares que podem ser observados pelo professor no contexto da sala de aula.

Tabela 5: Sinais da Dislexia

Sinais na Pré-escola	Sinais na Idade Escolar
----------------------	-------------------------

- Dispersão; - Fraco desenvolvimento da atenção; - Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem - Dificuldade de aprender rimas e canções; - Fraco desenvolvimento da coordenação motora; - Dificuldade com quebra-cabeças; - Falta de interesse por livros impressos.	- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita; - Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras); - Desatenção e dispersão; - Dificuldade em copiar de livros e da lousa; - Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.); - Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences; - Confusão para nomear entre esquerda e direita; - Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.; - Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;
--	--

Fonte: Associação brasileira de dislexia (ABD).

Portanto, o professor diante do aluno com diagnóstico de dislexia precisa entender que ele possui inteligência normal, com o cognitivo preservado, mas apresenta uma dificuldade específica na leitura que pode afetar outras áreas da aprendizagem. Além disso, é seu papel realizar adaptações pedagógicas em sala de aula para melhorar a qualidade do ensino e evitar situações que possam constranger o aluno, como pedir para ler em voz alta ou rotulá-lo como aquele que não aprende (Sampaio, 2011).

Para a pessoa com dislexia, é fundamental a presença de um leitor em sala de aula para mediar a leitura em atividades cotidianas e, sobretudo, em avaliações. Como a principal dificuldade está na decodificação do texto, o aluno frequentemente encontra obstáculos para ler e compreender simultaneamente. Nesse sentido, ao contar com a mediação da leitura, torna-se mais viável acessar e compreender o conteúdo proposto, no entanto, essa estratégia de inclusão não exime a escola de estimular as habilidades leitoras do discente, especialmente por meio de temas de seu interesse (Sampaio, 2011).

Berninger (2009) apud Sampaio, pensando em intervenções pedagógicas, enfatiza a importância das escolas oferecerem aula de linguagem extraclasse para alunos com deficiência na leitura e escrita, com a proposta de trabalhar consciência fonológica, ortográfica e morfológica. Destacando a importância de o professor trabalhar, em sala de aula dos anos iniciais, métodos variados envolvendo o trabalho visual, auditivo, cinestésico e tátil, a utilização do método fônico, disponibilizar um tempo a mais para o aluno nas atividades, trabalhar com rimas e aliterações, jogos voltados à leitura, entre outras propostas pedagógicas (Sampaio, 2011).

Hudson (2019), ressalta a importância do professor ser otimista e solidário, deixando claro para o aluno com dislexia que compreende suas dificuldades e que está disposto a ajudá-

lo e a alcançar os mesmos objetivos dos demais colegas, ainda que, para isso, algumas estratégias precisem ser diferentes. Dessa forma, de nada adianta realizar apenas adaptações pedagógicas se não houver empatia em relação às suas dificuldades. Além disso, essa postura contribui para o fortalecimento da autoestima do aluno, favorecendo sua participação nas atividades escolares e promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual ele se sinta seguro para aprender e se desenvolver.

4.2 DISCALCULIA

“Dis vem do grego e significa dificuldade, calculia vem do latim e significa contar. Então discalculia significa dificuldade para contar”. Nesse cenário, a discalculia pode ser compreendida como um transtorno da aprendizagem, semelhante à dislexia, porém relacionado às dificuldades no domínio dos números e da matemática. Assim, as pessoas com discalculia “têm dificuldade para contar e com a aritmética que não é condizente com seu nível geral de inteligência”. Apesar de o transtorno afetar especificamente a matemática, também pode trazer prejuízos em outras áreas relacionadas e estima-se que a discalculia atinja cerca de 5% da população (Hudson, 2019, p. 50-52).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, p.78), a discalculia é compreendida como um transtorno específico de aprendizagem relacionado às habilidades matemáticas. O manual também destaca que o termo discalculia, muito utilizado por autores que discutem sobre a temática, é empregado como uma denominação alternativa “para se referir a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, no aprendizado de fatos aritméticos e na execução de cálculos precisos ou fluentes”.

Apesar da discalculia caracterizar-se como uma dificuldade específica na aprendizagem da matemática, o transtorno não se restringe somente ao ato de não conseguir contar, seu impacto é muito mais amplo, envolvendo a aptidão do aluno em relacionar conceitos matemáticos com o mundo e aplicá-los em seu cotidiano. Esse transtorno pode ser identificado logo nos cálculos iniciais, manifestando-se desde a contagem e operações básicas até a incompreensão de enunciados e falhas nas estratégias de resolução de problemas (Ciasca; Capellini; Tonelotto, 2003).

Garcia apud Sampaio (2011, p. 69), destaca a existência de seis classificações da discalculia, que incluem a discalculia verbal, caracterizada pela “dificuldade em nomear quantidades matemáticas” discalculia practognóstica, na qual o indivíduo apresenta

“dificuldades para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou representações visuais de forma matemática” discalculia léxica, que se refere à “dificuldade na leitura de símbolos matemáticos” discalculia gráfica, marcada pela “dificuldade na escrita de símbolos matemáticos” e discalculia ideognóstica, caracterizada pela dificuldade na realização de “operações mentais e na compreensão de conceitos”.

Como a discalculia tem sua origem na forma como o cérebro processa informações, não pode ser atribuída a falta de escolarização adequada, mas os fatores ambientais que cercam o estudante tanto na escola como em casa podem influenciar, potencializando ou minimizando as dificuldades. Para pessoa com discalculia, as habilidades básicas da matemática como adição, subtração, multiplicação e divisão, são muito mais importantes que os conteúdos considerados abstratos, como equações, álgebra e trigonometria, pois quando as habilidades simples não são de fato estabelecidas, aprender as complexas se torna ainda mais difícil. (Bastos, 2016).

Alguns comportamentos em sala de aula são fundamentais para identificar o aluno que possa ter discalculia. Nessa perspectiva Hudson (2019), destaca a importância do professor ser atento quando o aluno se dá muito bem em atividades escritas, tem excelente apresentação verbal, é bastante inteligente em outras áreas, mas quando se trata da matemática não consegue ter êxito, podendo muitas vezes se tornar inseguro e evitar ao máximo lidar com números. Diante disso, a autora apresenta diversos esclarecimentos acerca dos sinais que estudantes com discalculia podem manifestar, ressaltando que eles podem apresentar alguns desses indícios, mas não necessariamente todos.

Tabela 6: Diferentes sinais da Discalculia

Números
- Falta ao aluno uma compreensão intuitiva dos números: ele não sabe automaticamente qual número é maior ou menor do que o outro. - Ele não é capaz de reconhecer padrões numéricos para dizer quantos itens existem em um grupo (mesmo que sejam menos do que dez). Precisarão contá-los individualmente. - Tem dificuldade de arredondar os números para cima ou para baixo. - Tem dificuldade em estimar resultados. - Frequentemente contará usando os dedos. - Pode confundir números parecidos, como 3 e 8 ou 6 e 9. - Inverte números, por exemplo, 350 ao invés de 305. - Tem dificuldade com zeros - pode se perder com múltiplos de dez. - É inseguro nas respostas matemáticas. - Apresenta extrema dificuldade em aprender a tabuada de multiplicação. - Não consegue fazer cálculos de cabeça. - Tem dificuldade em lembrar-se de dados numéricos. - É incapaz de enxergar conexões entre conhecidas relações de números. Por exemplo, se $3 + 5 = 8$, então $5 + 3 = 8$ ou $30 + 50 = 80$.

- Tem dificuldade em se lembrar de operações matemáticas: pode ter que reaprendê-las continuamente. Se uma operação foi aprendida, será seguida mecanicamente, com insegurança e sem compreensão. - O aluno não tem certeza se uma operação tornará o resultado maior ou menor. - Ele apresenta dificuldade em assimilar percentagens, casas decimais e frações. - Não consegue transferir com facilidade habilidades ou operações aprendidas na resolução de um conjunto de problemas para resolver outros problemas diferentes.
Compreensão de questões escritas
- O aluno tende a entrar em pânico e "ter um branco" com questões numéricas, especialmente quando sob pressão. - Tem dificuldade em compreender o que uma questão está pedindo. - Confunde símbolos nas questões, como $\div$ com $-$, $+$ com $\times$, $<$ com $>$. - Confunde ou não entende palavras nas questões. - Está sujeito a "chutar" desenfreadamente. - Confunde-se com parênteses.
Problemas de memória de curto prazo (dificuldades com sequenciamento)
Tem dificuldades para se lembrar de: - Números com os quais trabalhar durante cálculos; - Uma série de processos ou instruções; - Sequências numéricas, tais como números de telefone ou senhas de banco; - Pontuações em competições esportivas ou movimentos ao disputar jogos estratégicos como o xadrez.
Operações matemáticas mais complexas
Não é de admirar que tais operações sejam mais problemáticas, especialmente se o básico não estiver consolidado. Os alunos podem ter dificuldades em: - Lembrar as fórmulas para resolver problemas com área, volume, massa, velocidade, aceleração, densidade; - Conversão de temperatura; - Dinheiro, especialmente conversão de moedas; - Aumento ou diminuição percentual; - Valores negativos; - Equações, especialmente se envolverem frações; - Estatística, média, o meio e a moda em dados estatísticos, desvio-padrão.
Representação gráfica
- Dificuldade em compreender e interpretar gráficos. - Dificuldade em saber de que jeito devem ser traçados os eixos. - Dificuldade em fazer escalas caberem no papel. - As escalas não batem ou são inadequadas. - Pontos são colocados de forma imprecisa. - Linhas são traçadas de forma imprecisa. - A leitura é imprecisa.
Pontualidade
- Saber as horas pode ser um verdadeiro problema. Os alunos podem ter dificuldade em ler um relógio analógico, ler e compreender quadros de horários ou mapas com referências de grade. Eles também podem se perder facilmente.

- Um aluno com discalculia pode se sentir constrangido na aula, com medo de ser questionado e o foco das atenções dos colegas voltar-se para ele. Geralmente entra em pânico sob pressão e criará táticas evasivas elaboradas para evitar fazer contas. Casos extremos podem levar à ansiedade e à matofobia (aversão à matemática).

Fonte: Hudson, (2019).

Portanto, para que o aluno com discalculia consiga aprender, é imprescindível que o professor, em sala de aula, não ignore suas dificuldades, demonstrando paciência e disposição para ajudá-lo, bem como evitando corrigir frequentemente seus erros em voz alta e expô-lo diante da turma. Somado a esses pontos, a utilização de jogos matemáticos, materiais manipuláveis e situações concretas deve constituir-se como elemento fundamental na rotina da prática pedagógica do professor no ensino de matemática (Sampaio, 2011).

O professor também deve tornar a sala de aula um ambiente seguro, no qual o erro não seja considerado um fracasso, mas parte do processo de aprendizagem. Manter o aluno próximo à sua mesa pode facilitar a observação de seu progresso e favorecer maior acompanhamento e envolvimento por parte do docente. Trabalhar com exemplos concretos torna o aprendizado mais acessível ao estudante com discalculia, assim como a utilização frequente da tabuada como recurso de apoio, auxiliando-o na lembrança e na compreensão das operações matemáticas (Hudson, 2019).

4.3 DISGRAFIA

“Dis vem do grego e significa dificuldade. Grafia vem do grego e significa escrever. Portanto, disgrafia significa dificuldade para escrever”. A disgrafia é um transtorno menos conhecido do que a dislexia e a discalculia, e caracteriza-se por prejuízos que afetam tanto a escrita manual quanto a capacidade de organizar e expressar o pensamento por meio da linguagem escrita. Os alunos com disgrafia têm a inteligência preservada, contudo sofrem ao passar escritos para o papel, podendo sua caligrafia ser ilegível demais e extremamente desorganizada, mesmo que se esforce para escrever bem (Hudson, 2023, p. 71).

Disgrafia é a perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Relaciona-se à dificuldade motora e espacial, portanto disgrafia é uma alteração da escrita normalmente ligada à problema perceptivo-motor (Bianchi, 2011, p. 105).

Na disgrafia é possível observar uma discrepância entre a forma como o aluno se expressa na linguagem escrita e na linguagem oral, apresentando melhor desempenho quando se comunica verbalmente. Em muitos casos, a leitura ocorre de maneira adequada, sendo a dificuldade restrita à escrita. Estima-se que a disgrafia possa afetar 10% da população em diferentes graus de comprometimento (Hudson, 2023).

Entende-se que a escrita não segue um padrão único para todos, pois cada pessoa possui seu próprio modo de escrever, com características singulares, entretanto a escrita do aluno com disgrafia é desorganizada e difícil de ser decifrada, destacando-se como diferente em relação à dos demais colegas. Como não é amplamente conhecida pelos professores, os sinais de disgrafia muitas vezes são mal interpretados, o que pode levar a críticas constantes à escrita do estudante e a rótulos como relaxado, preguiçoso ou desleixado. Em outros casos, a dificuldade pode ser completamente ignorada pelo professor, ou passar despercebida por acreditar fazer parte do processo de aprendizagem (Hudson, 2019).

Diante da má compreensão sobre a disgrafia, Bianchi (2011) destaca alguns sinais característicos que podem contribuir significativamente para sua identificação, especialmente em sala de aula, pois reconhecer esses indícios é fundamental para que o professor compreenda que as dificuldades apresentadas pelo aluno não estão relacionadas à falta de interesse ou desleixo, mas a um transtorno específico que interfere diretamente na sua produção escrita.

Tabela 7: Sinais disgráficos dentro de sala de aula

- Postura gráfica incorreta;
- Forma inadequada de segurar o lápis; → muita ou pouca força muscular;
- Ritmo de escrita (lento ou excessivamente rápido);
- Letra excessivamente grande (macrografia) ou pequena (micrografia);
- Inclinação da folha ou ausência de inclinação; → letras desorganizadas, sobrepostas e ilegíveis;
- Traços grossos ou suaves;
- Junção de letras ou palavras;
- Dificuldade para imitar o que vê (amarrar sapatos, fazer mímicas);
- Desenhos distorcidos, mal colocados na folha, sem proporção, sem detalhes e criatividade;
- Letras retocadas;
- Enlaces malfeitos;
- Desproporção entre pernas e hastes das letras;
- Espaços entre as linhas e as palavras irregulares, linha mal mantidas;
- Falta de organização na página;
- Números e letras contrários à escrita (5 - s).

Fonte: Sampaio; Freitas (2011).

Sampaio (2011), pontua que o estudante com disgrafia têm a letra irregular e com garranchos, além de manifestar dificuldade para lembrar a grafia das letras, isso resulta em uma escrita lenta, com letras ilegíveis de difícil compreensão. A autora considera que as causas da disgrafia podem decorrer de distúrbios psicomotores e perceptomotores e aponta a existência de dois tipos de disgrafia, a motora e a perceptiva, ressaltando que o indivíduo não apresenta apenas um sinal isolado, mas uma variedade de características associadas.

Tabela 8: Tipos de Disgrafia

Motora (discaligrafia): a criança consegue falar e ler bem, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina, para escrever as letras, as palavras e os números, isto é, vê a figura gráfica, mas não consegue realizar os movimentos para escrevê-la;
--

Perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases. Possui características da dislexia, sendo que esta última está associada à leitura e à grafia, à escrita.
--

Fonte: Sampaio (2011).

Para auxiliar o aluno com disgrafia em sala de aula, o professor pode adotar estratégias que minimizem os impactos das dificuldades na escrita. Uma das possibilidades é reduzir a quantidade de atividades que exijam produção escrita extensa, além de disponibilizar cópias do conteúdo trabalhado em sala de aula, permitindo que o estudante tenha acesso a um material correto e legível para estudo, em vez de depender exclusivamente de seus próprios registros (Hudson, 2019).

Também é recomendável elaborar atividades com respostas mais objetivas, diminuindo a sobrecarga da escrita e o professor pode autorizar o uso do computador para a produção de textos mais longos, além de conceder tempo adicional em situações em que a escrita manual seja indispensável. No que se refere às avaliações, é importante demonstrar flexibilidade, adaptando-as quando necessário, podendo substituí-las por apresentações orais, questões de múltipla escolha, mapas mentais ou outros instrumentos que permitam ao aluno demonstrar seu conhecimento sem que a dificuldade motora comprometa seu desempenho (Hudson, 2019).

Outras estratégias incluem o uso de lápis e canetas adaptados, a realização de pequenos alongamentos antes das atividades escritas. Também é fundamental priorizar o conteúdo em detrimento da aparência estética da escrita, considerando que a dificuldade motora não deve sobrepor-se à avaliação do conhecimento construído. Por fim, é fundamental reconhecer, incentivar e valorizar cada avanço do aluno, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima em relação ao ato de escrever (Hudson, 2019).

4.4 DISORTOGRAFIA

A disortografia configura-se como um tema ainda escasso na literatura sobre os transtornos da aprendizagem. Dentre o referencial teórico selecionado para este estudo, observa-se que apenas dois autores dedicam menções específicas à abordagem. O conceito de disortografia é frequentemente confundido com o de dislexia, devido às semelhanças entre ambos, no entanto, enquanto a dislexia se caracteriza primordialmente por dificuldades na

decodificação leitora podendo também repercutir na escrita, a disortografia afeta especificamente a produção escrita, sobretudo no que se refere ao domínio das normas ortográficas

Valeriano (2011, p. 83), destaca que a disortografia trata-se da “dificuldade de fazer uma associação entre os fonemas (som da letra) e os grafemas (escrita das letras)”. Além disso, aponta que, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, já se espera que o aluno tenha adquirido determinadas habilidades de manipulação dos sons e da escrita, porém, quando essas dificuldades persistem ao longo das demais séries, podem indicar um quadro de disortografia.

Para Sampaio (2011, p. 128), os estudantes que possuem a disortografia tem como características principais “a confusão com letras, sílabas e trocas ortográficas já conhecidas e trabalhadas pelo professor. Trata-se de um distúrbio da escrita, na qual encontramos inversões, aglutinações, omissões, desordem na estrutura da frase”. Assim, compreende-se que esse transtorno se caracteriza pela persistência de dificuldades específicas na escrita, mesmo após o período em que determinadas normas ortográficas já deveriam estar fixadas, por já terem sido ensinadas e aprendidas, não correspondendo, portanto, à idade cronológica da pessoa afetada.

Segundo Valeriano (2011, p.84), “A ortografia é o conjunto das regras e das normas que regem o código da linguagem escrita, não é aleatória ou construída individualmente, mas é fruto de um acordo coletivo entre os povos que compartilham uma mesma língua”. Sob esse viés, a disortografia pode ser compreendida como o oposto da ortografia, definindo-se pela dificuldade no domínio de suas normas. Caracteriza-se por um conjunto de erros manifestos na escrita que comprometem a habilidade de registrar corretamente aquilo que é expresso oralmente, não seguindo as regras da língua escrita. Vale salientar que a disortografia não se relaciona à qualidade do traçado das letras ou das palavras, distinguindo-se, portanto, da disgrafia

A disortografia também não se refere aos erros comuns que ocorrem durante o processo de alfabetização. Nessa linha de raciocínio, estudos como os de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, demonstram que, durante a alfabetização, a criança passa por diferentes etapas de construção da escrita, nas quais erros são esperados e fazem parte do processo de aprendizagem. Entre essas etapas estão o nível pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Desse modo, as dificuldades características da disortografia diferenciam-se dos erros típicos dessa fase, pois tendem a persistir mesmo após a consolidação do sistema de escrita alfabético e o processo de alfabetização.

Tabela 9: Características da Disortografia

- Troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta, dente/pente, fazer/vazer;
- Confusão de sílabas: como encontraram/encontrarão, mo-Ihou/molhol;
- Adições de sílabas: ventilador/ventitilador, batata/batata-ta;
- Omissões: cadeira/cadera, prato/pato, branco/banco, ser-ra/sera;
- Fragmentações: en saiar, a noitecer;
- Inversões: pipoca/picoca, fazer/vazer;
- Confusão de letras (trocas auditivas ou visuais): simétricas:
- b/d, p/q; semelhantes: e/a, b/h, f/t;
- Consoantes surdas por sonoras: f/v, p/b, ch/j;
- Vogais nasais por orais: an/a, en/e, in/i, on/o, un/u;
- Confusão de palavras com configurações semelhantes (copia pedreiro em lugar de padeiro).
- Uso de palavras com um mesmo som para várias letras: casa/caza/, azar/asar, exame/ezame.

Fonte: Sampaio; Freitas (2011).

Para trabalhar com estudantes que apresentam disortografia em sala de aula, é necessário proporcionar experiências que estimulem a memória visual. Como exemplo, podem ser utilizados o alfabeto exposto na sala de aula, quadros com números e famílias silábicas. Esses recursos podem auxiliar o aluno no processo de escrita e ajudá-lo a distinguir letras de números. Também é importante explorar diferentes gêneros textuais escritos, como carta, convite, bilhete, receita, poema, entre outros. Além disso, é fundamental deixar claro que nem sempre a forma como pronunciamos as palavras corresponde exatamente à forma como elas são registradas na escrita (Valeriano, 2011).

Outra estratégia é propor atividades que estimulem a linguagem escrita por meio do lúdico, como jogos que trabalhem a escrita, além de manter uma rotina de produção textual na sala de aula. Igualmente, é importante buscar compreender a criança e procurar soluções junto com ela antes de julgá-la ou apenas corrigir seus erros. Por fim, não é recomendável colocar o aluno para escrever repetidamente a mesma palavra até memorizá-la, como, por exemplo, pedir que escreva a mesma palavra trinta vezes seguidas (Valeriano, 2011).

5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No Brasil, os casos de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem têm aumentado significativamente, mesmo quando suas capacidades de habilidades cognitivas estão preservadas e poderiam possibilitar um bom desempenho escolar. Profissionais da área educacional consideram relevantes as influências que o aluno recebe do meio familiar, socioeconômico e escolar. Conforme afirma Souza (2001, p. 25), “a criança é suscetível aos fatores externos que provavelmente se chocam com sua fragilidade interna, prejudicando seu

aprendizado”, pois tais fatores podem interferir diretamente em seu desenvolvimento e no processo de construção do conhecimento.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são confundidas com os transtornos da aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura, escrita e matemática, uma vez que podem apresentar manifestações semelhantes às observadas na dislexia, discalculia, disortografia e disgrafia. No entanto, diferenciam-se dos TAs, que possuem origem neurobiológica, enquanto as DAs, decorrem de fatores ambientais que interferem no processo de aprendizagem comprometendo o desempenho escolar.

As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de percurso, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança. Nessa categoria, também se incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma matéria ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa autoestima (Ohlweiler, 2016, p. 107).

Nesse sentido, compreende-se que as dificuldades de aprendizagem não estão ligadas a aspectos internos, mas a fatores sociais presentes no ambiente familiar e escolar que podem interferir diretamente no processo de aprendizagem. No que se refere à falta de motivação e a autoestima, Souza (2001, p. 33), apresenta uma explicação baseada no autoconceito, entendido como a autoimagem que a criança constrói de si mesma. Para a autora, o “autoconceito é, em geral, aprendido. O grupo social que envolve a criança é responsável e influencia fortemente o desenvolvimento de seu autoconceito.” Sendo assim, o contexto social ao qual pertence pode atuar de maneira construtiva ou destrutiva, à medida que interfere em sua autopercepção e, conseqüentemente, em uma relação com a autoimagem que se reflete significativamente no processo de aprendizagem.

Sampaio e Freitas (2011, p. 6), sustentam que as “dificuldades de aprendizagem nada tem a ver com o desenvolvimento neurológico do sujeito, mas sim com questões de natureza externa, adquiridas ao longo do processo educacional”. Sob a visão de Sousa (2011), a DA não possui uma causa única, sendo considerada pluricausal, pois pode decorrer de diversos fatores externos, além disso, o termo dificuldades de aprendizagem é amplo e abrange uma heterogeneidade de barreiras que podem influenciar o processo de aprendizagem em diferentes níveis.

Conforme argumenta Rotta (2016, p. 94), ainda que se tenha “um cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas adequadas e com um elenco genético favorável, não significa 100% de garantia de aprendizado normal”. Isso ocorre porque mesmo possuindo um cérebro saudável, os fatores ambientais exercem função determinante no processo de aprendizagem.

Segundo Ciasca (1990, p. 32) apud Oliveira (2015, p. 100), a dificuldade de aprendizagem é concebida como uma “forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são, por isso, mais facilmente removíveis”. Dessa maneira, por envolver influências ambientais, a oferta de suporte pedagógico no contexto educacional pode favorecer melhorias no processo de aprendizagem, ainda que a origem da dificuldade resida no contexto familiar.

Em consonância, Ohlweiler (2016, p. 107), discorre que “a presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno”, pois as dificuldades de aprendizagem podem ser momentâneas e, com algumas mudanças de hábitos e apoio pedagógico, podem ser superadas, já os transtornos da aprendizagem tendem a persistir ao longo da vida. Em razão disso, é fundamental que haja seriedade e cautela no diagnóstico dos transtornos da aprendizagem por parte dos especialistas responsáveis pelas avaliações clínicas, uma vez que muitas dificuldades podem estar relacionadas a condições ambientais da vida do aluno, referentes ao contexto em que está inserido, e não necessariamente a fatores de ordem biológica.

De acordo com o Instituto ABCD, a dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como uma condição, em geral, transitória, que ocorre quando fatores ambientais interferem no processo de aprendizagem. Entre os elementos que podem desencadear ou intensificar essas dificuldades estão questões emocionais, conflitos familiares, alimentação inadequada e contextos pouco favoráveis ao desenvolvimento da criança. Segundo Bastos (2015, p. 24) “Investigar as causas, as origens das dificuldades de aprendizagem, também é buscar analisar os diferentes contextos em que o sujeito está inserido, suas relações familiares, as interações que estabelece com os outros, com o conhecimento e com a instituição educacional”.

As dificuldades de aprendizagem podem levar à perda de interesse pela educação por parte dos estudantes, resultando em muitos casos a repetência e evasão escolar. Por isso, a compreensão de suas causas e a sua identificação são de extrema importância para o professor, principalmente no que diz respeito à sua atuação na mediação de estratégias pedagógicas que auxiliem os alunos a superar tais dificuldades juntamente com a instituição escolar (Moura et al, 2024).

Também é crucial que a escola proponha uma educação transformadora que possa compensar e ressignificar tais dificuldades, tendo em vista que as consequências das dificuldades de aprendizagem não trazem prejuízos somente ao aluno, mas à sociedade como

um todo, “uma vez que um sistema educacional ineficaz perpetua desigualdades sociais e limita o desenvolvimento socioeconômico. Portanto, investigar as dificuldades de aprendizagem é fundamental para promover uma educação inclusiva e equitativa” (Moura et al, 2024, p. 4).

Como ressaltado, o papel do professor em sala de aula na superação das dificuldades de aprendizagem é indispensável, entretanto, sua atuação isolada não é suficiente se não houver o apoio da instituição escolar. Para que esses obstáculos sejam vencidos, é necessário que se ofereça suporte ao docente em sala de aula e atendimento complementar ao aluno, por meio de acompanhamento pedagógico, psicopedagógico, psicológico, entre outros profissionais. Assim, é possível compreender que a dificuldade de aprendizagem não deve ser vista como um problema exclusivo do aluno, mas como resultado de todo o contexto que o envolve (Moura et al, 2024).

5.1 CONDIÇÕES AMBIENTAIS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No que se refere às condições ambientais, a dinâmica familiar pode influenciar diretamente o processo de aprendizagem, contribuindo por vezes, para o surgimento de dificuldades, considerando que é nesse ambiente que se estabelecem as interações primárias, experiências e estímulos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Segundo Sampaio (2011, p. 71), “as primeiras aprendizagens são realizadas na família, estendendo-se, posteriormente, ao bairro e à escola”, por isso, o contexto familiar é tão importante quanto a escola no processo de aprendizagem.

Pesquisas referem que, nos últimos anos, o número de alunos com histórico de dificuldades de aprendizagem vem aumentando consideravelmente. E quando entra em cena o fator "causa" e quando estas não estão associadas às desordens orgânicas, a família encabeça a lista como um dos principais fatores (Sousa, 2011, p.29).

Munhoz (2005) apud Sampaio (2011) assinala que, ao observar como os membros da família se relacionam e interagem entre si, é possível compreender como o conhecimento circula no ambiente familiar e de que forma a criança tem acesso à aprendizagem. Isso se explica porque as formas de aprender e de lidar com o conhecimento em cada família influenciam diretamente esse processo, uma vez que ela convive nesse contexto e participa dessas interações.

{...} a base se dá na família. É por meio dela que o sujeito se estrutura, cria vínculos afetivos, inicia seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não é na escola que o desenvolvimento começa, como pensam, erroneamente, muitos pais, e grande parte dos problemas e conflitos entre escola e família reside aí, quando alguns pais querem atribuir somente à escola o dever de ensinar e educar, sem participar desta educação (Sampaio, 2011, p.76).

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), destacam a importância de compreender os hábitos cotidianos durante a realização de uma anamnese do estudante que apresentam queixas de aprendizagem, pois esse procedimento possibilita conhecer de forma mais ampla sua rotina, seu contexto familiar e escolar, e os fatores que podem estar interferindo em seu processo de aprendizagem. Os autores enfatizam a importância de conhecer a rotina, desde do momento em que acorda até a hora de dormir, como é o relacionamento familiar, quais e quantas pessoas moram com ele, além de outros fatores importantes relacionados ao seu contexto.

Considerando que os hábitos cotidianos exercem influência direta sobre o processo de aprendizagem, tais aspectos tornam-se fundamentais para identificar as causas da dificuldade de aprendizagem. Pois, uma criança inserida em um contexto familiar desestruturado, marcado pela ausência de rotina, sono irregular, baixo acompanhamento escolar por parte dos responsáveis, carência de cuidado e vínculo afetivo, conflitos familiares frequentes, condições inadequadas de organização e higiene, podem apresentar maior vulnerabilidade no desenvolvimento da aprendizagem (Smith; Strick, 2001).

Além disso, fatores como número elevado de irmãos, uso excessivo de telas sem limites, ausência de autoridade por parte dos responsáveis, escassez de materiais que estimulem o desenvolvimento, como livros, alimentação inadequada, e condições socioeconômicas desfavoráveis, incluindo baixa escolaridade dos pais, renda insuficiente ou desemprego e agressividade contra a criança também podem impactar negativamente o seu percurso escolar como também suas relações sociais e afetivas no decorrer de sua vida.

Conforme Smith e Strick (2001, p. 31), “crianças que foram privadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos enfrentam muitos obstáculos desanimadores” mesmo quando não há presença de transtornos de aprendizagem ou outras comorbidades.

{...} em geral, adquirem mais lentamente as habilidades cognitivas básicas. Eles têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício e podem mostrar pouca curiosidade ou interesse por aprender, não possuem autoconfiança. Deficiências como essas colocam as crianças em risco educacional durante todos os anos de escola (Smith; Strick, 2001, p.31).

Com isso, é fundamental que a criança receba estímulos no ambiente familiar antes mesmo de ingressar na escola, o contato com livros e momentos de leitura são essenciais, pois, quando a família lê para a criança, contribui para o desenvolvimento do interesse e do prazer em aprender. É no contexto familiar que se constroem as bases, estruturas e vínculos primordiais com o saber, os quais serão posteriormente ampliados no espaço escolar, todavia, muitas crianças não recebem estímulos suficientes no ambiente doméstico que as tornam mais

propensas a manifestar dificuldades de aprendizagem ao ingressarem no cenário escolar, levando em conta que o repertório prévio necessário para as novas demandas pedagógicas se encontra deficitário (Sampaio, 2011).

O ingresso da criança na escola a coloca em um mundo completamente desconhecido e regido por muitas regras, exigindo-lhes uma nova forma de adaptação social que também traz consigo um complexo processo de maturação e desenvolvimento físico e mental. E isto pode fazer com que muitas crianças não compreendam o sentido e o significado daquele conjunto de regras que podem lhe ser muito estranhas e se chocarem com sua cultura social e familiar e com suas condições socioeconômicas. (Oliveira; Zutião; Mahl, 2020, p. 9).

Quando as crianças crescem em ambientes onde há pouca ou nenhuma imposição de limites, ausência de rotina diária, falta de regras básicas e etc., é natural que enfrentem um choque ao ingressar na escola e apresente certo grau de dificuldade em adaptar-se ao ambiente educacional, cujo funcionamento contrasta com o cotidiano vivido em casa. Tendo em vista que, no contexto escolar, há horários definidos para brincar, comer, ir ao banheiro e estudar o que, para algumas crianças, representa uma ruptura significativa em relação às experiências anteriores.

Ao aprofundar a discussão sobre como o contexto familiar pode influenciar na dificuldade de aprendizagem, torna-se necessário considerar aspectos pouco discutidos por alguns autores dessa temática, mas que também são fatores ambientais que interferem de forma constante no processo de aprendizagem. Como a exemplo, situações de abuso sexual, violência física e psicológica, negligência familiar, abandono, trabalho infantil e exposição contínua a ambientes de insegurança, afinal “embora esses problemas possam afligir qualquer criança, aquelas criadas na pobreza encontram mais do que sua parcela de perigos ambientais” (Smith; Strick, 2001, p. 33). Nessas condições, as autoras destacam que esses estudantes “não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo. Perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal” (Smith; Strick, 2001, p. 33).

De acordo com Sousa (2011), às dificuldades de aprendizagem podem ser generalizadas e surgir em decorrência do contexto familiares conturbados, estando relacionadas a fatores como o uso de drogas, a violências, efeitos colaterais de medicações utilizadas pelo estudante e a problemas emocionais decorrentes desse ambiente.

Existem outros fatores familiares considerados agravantes para as diversas dificuldades na aquisição da aprendizagem, tais como: o alcoolismo, as enfermidades, a violência doméstica, as ausências prolongadas, o falecimento dos pais ou dos parentes e a separação conjugal, os assim chamados “transtornos reativos” que podem causar “desajustes” no processo de aquisição

da aprendizagem, dependendo do grau de maturidade da criança (Araujo; Tavares, 2008 apud Sousa, 2011, p. 30).

Diante disso, entende-se que são diversos os problemas provenientes do contexto familiar que podem impactar a vida escolar do aluno, ocasionando dificuldades de aprendizagem que não se explicam por fatores neurobiológicos, mas por questões totalmente ambientais. Ainda que a escola não possa modificar o funcionamento do núcleo familiar em que a criança está inserida, ela desempenha um papel imprescindível ao oferecer subsídios pedagógicos que possibilitem a superação dessas dificuldades, somado a mediação do professor em sala de aula com apoio e intervenções educativas mais humanizadas.

A ausência de envolvimento familiar com a escolarização do aluno também pode se constituir como um fator relevante no processo de aprendizagem, já que o acompanhamento da família tende a refletir no comprometimento deste com as demandas escolares. Dessa forma, quando os responsáveis demonstram interesse e participação na vida escolar, favorecem o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem. Por outro lado, quando há desinteresse ou pouca participação, é possível que o aluno também apresente menor envolvimento com essas demandas, considerando que os adultos costumam servir como referência para a criança em desenvolvimento, sendo assim “a falta de apoio familiar e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas na escola contribuem para a perpetuação das dificuldades de aprendizagem” Padilha apud Moura et al. (2024, p. 6-7).

Muitas vezes, a falta de comprometimento dos pais com a aprendizagem do aluno está relacionada às próprias experiências escolares que vivenciaram, marcadas pela ausência de acompanhamento ou incentivo por parte de seus familiares, o que tende a se reproduzir em gerações posteriores. Conforme ressaltam Polonia e Denssen (2005, p. 308), “como nem todos os pais tiveram boas experiências no período de sua escolarização, tal fato faz com que eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada”.

Nessa perspectiva, em consonância com os estudos de Vygotsky, compreende-se que o ser humano se constitui e aprende a partir das interações sociais e das vivências culturais mediadas pelo outro, bem como por meio da imitação, que permite ao sujeito internalizar o que observou para aplicar em seu próprio contexto. Assim, tendem a reproduzir práticas, valores e concepções que são construídas ao longo de sua história e das relações estabelecidas em seu contexto social.

Como foi possível observar, o cenário familiar configura-se como um dos fatores preponderantes nas dificuldades de aprendizagem, visto que esse ambiente possui elementos

capazes de desencadeá-las. Nesse contexto, destaca-se também o fator econômico, considerado um dos mais relevantes, senão o mais decisivo para determinar se uma família será bem estruturada ou não.

{...} os pais de baixo nível socioeconômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem (Polonia; Denssen, 2005, p. 306).

Embora crianças provenientes das classes sociais média e alta não estejam isentas de apresentar dificuldades de aprendizagem, aquelas pertencentes a famílias em contextos de pobreza, foco desta discussão, tendem a ser mais impactadas no processo de aprendizagem. Isso acontece em função de múltiplos fatores que limitam seu desenvolvimento, considerando que a construção de um ambiente familiar estruturado se torna mais desafiadora diante de condições socioeconômicas desfavoráveis.

Em suas pesquisas, Bau e Silva (2016, p. 45), afirmam que “a escolaridade dos pais tem efeitos prolongados sobre o desempenho dos filhos, influenciando até a idade adulta” Além disso, os autores consideram que não existem evidências que comprovem a presença de diferenças genéticas capazes de determinar quais grupos ou populações humanas possuem maior ou menor capacidade em aprender, mas que as questões econômicas e sociais são indicadores determinantes, que podem repercutir tanto na facilidade quanto nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Está claro que um desnível socioeconômico e de escolaridade acentuado pode gerar dificuldades profundas de adaptação em algumas crianças (e famílias) mais pobres, tornando-as vulneráveis a vários problemas relacionados com a aprendizagem. Portanto, a desigualdade social pode ser, por si mesma, profundamente patológica para a mente humana (Bau e Silva, 2016, p. 47).

Nesse sentido, a desigualdade social pode influenciar diretamente na aprendizagem de estudantes, pois fatores como a escassez de recursos materiais, acesso limitado a bens culturais, a baixa escolaridade dos pais, carência de alimentação adequada, condições precárias de moradia, entre outros, podem reduzir as oportunidades de estímulo intelectual e de acompanhamento das atividades escolares. Como consequência dessas realidades distintas, o professor em sala de aula depara-se com diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que “uns são mais rápidos, tiveram mais estimulação e acompanhamento da família, já outros tem seu tempo mais lento ou não tiveram estímulos” (Moro; Carlesso, 2019, p.7).

Além disso, o contexto de vulnerabilidade social pode gerar situações de estresse, insegurança e instabilidade familiar, condições que também influenciam no processo de aprendizagem, levando em consideração que, quando se vive em um ambiente marcado por

dificuldades socioeconômicas muitas vezes é preciso lidar com desafios que ultrapassam o espaço escolar, o que pode comprometer a concentração, a motivação e a continuidade nos estudos.

Segundo Medeiros (1979) apud Souza (2001, p. 37), em consonância com Moro e Carlesso (2019), diversos fatores ambientais podem contribuir para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, entre eles aspectos relacionados ao “nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, diferenciações quanto ao sexo, idade, escolaridade dos pais, repetência”. Esse ponto de vista se torna relevante ao avaliar que estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavoráveis frequentemente não dispõem das mesmas oportunidades de acesso a recursos que possam estimular sua aprendizagem. Além de que muitos enfrentam situações de insegurança alimentar, fator que pode repercutir negativamente em seu desenvolvimento cognitivo e escolar.

Desse modo, a escolaridade dos pais pode interferir na aprendizagem da criança, à medida que a sua ocupação e a remuneração profissional dependem da sua formação. Somado a isso, a depender do número de filhos, os recursos financeiros tornam-se ainda mais escassos, uma vez que o orçamento que seria destinado a um núcleo menor precisa ser redistribuído entre vários, o que acaba restringindo o acesso a insumos básicos e a diferentes meios de estimulação.

Diante desse cenário, quando o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem vivencia as vulnerabilidades mencionadas, a escola deve assumir o papel de compensar e minimizar os danos pedagógicos causados a ele. Por meio de uma educação de qualidade e de profissionais capacitados para lidar com as defasagens advindas de classes menos favorecidas, contribuindo assim para redução da desigualdade social (Bau; Silva, 2016).

No que tange à escola, a qualidade da instrução, a organização escolar, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar (Polonia; Denssen, 2005, p. 305).

Conforme postulam Moro e Carlesso (2019, p. 4) “o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos”. Isso se torna ainda mais relevante ao considerarmos que “a má qualidade da educação afeta diretamente as crianças mais vulneráveis, provenientes de condições socioeconômico-culturais mais precárias” (Siqueira; Giannetti, 2010, p. 80). Com uma educação de qualidade a escola pode atuar como espaço de transformação social, oferecendo oportunidades de aprendizagem que minimizem os efeitos das desigualdades de origem.

Sabemos que o conhecimento do sujeito é construído na interação com o seu meio, seja o familiar, o escolar ou mesmo o bairro, e, deste meio, depende para se desenvolver como pessoa. Entretanto, quando o meio é qualificado como

inadequado para um desenvolvimento sadio, tanto físico quanto psicológico, o sujeito poderá encontrar obstáculos, mas poderão ser superados à medida que encontramos na família, na escola e no próprio sujeito uma porta, que nos permita entrar e (re)construir, junto a estes, uma nova aprendizagem (Sampaio, 2011, p. 17).

Quando a escola não se preocupa com estudantes em situação de vulnerabilidade e com as dificuldades de aprendizagem que enfrentam, estes acabam sendo negligenciados mais uma vez. Primeiramente em decorrência da desigualdade social presente em seu contexto familiar e posteriormente, no próprio ambiente escolar, que em vez de acolher, reforça ainda mais a exclusão desses estudantes ao não oferecer o apoio necessário. É imprescindível que a escola seja sensível às necessidades dos alunos, assim como promova uma escuta acolhedora sobre suas dificuldades. Desse modo, torna-se indispensável que os profissionais da educação não desconsiderem os fatores que causam as dificuldades do aluno, nem o responsabilize exclusivamente por isso, especialmente quando as barreiras para aprender são maiores que sua força de vontade.

Toda criança tem suas capacidades e habilidades, porém no processo de aprendizagem deve ser considerado que cada criança é única, tem uma realidade, convive em seu contexto familiar, com suas vivências e singularidades e a aprendizagem não ocorre de forma isolada, ela envolve a família, a escola e a sociedade e ocorre em todos os espaços {...} (Moro; Carlesso, 2019, p. 4).

Nesse cenário, cabe à escola atuar como um espaço capaz de amenizar parte dos sofrimentos vivenciados fora dela, ressignificando as dificuldades de aprendizagem e promovendo um ambiente acolhedor que permita ao estudante sentir-se valorizado e motivado a aprender, pois reconhece que há pessoas que acreditam em seu potencial. Por conseguinte, a instituição escolar não deve constituir um local repressivo que o exponha a constantes constrangimentos, evitando o reforço de estigmas e de sentimentos de incapacidade.

Quando o ambiente familiar não oferece condições adequadas para uma criança em fase de desenvolvimento, torna-se difícil que ela apresente um bom desempenho escolar, pois o que acontece no contexto familiar influencia diretamente seu processo de aprendizagem. E se além disso a escola não busca compreender e apoiar esse estudante, ele corre o risco de se tornar apenas mais uma estatística de reprovação ou de avançar para séries posteriores carregando grandes lacunas em sua formação.

Diante disso, para que o aluno em processo de aprendizagem tenha um bom aproveitamento escolar e acesso a uma educação de qualidade, Rotta (2016, p. 98-99) aponta alguns elementos necessários que devem ser assegurados pela instituição educacional.

Tabela 10: Condições institucionais necessárias

Condições físicas de sala de aula, que se relacionam com um ambiente seguro, limpo, arejado, com boa iluminação e com um limite aceitável de alunos em cada turma;
Condições pedagógicas, que se relacionam à disponibilidade de material didático adequado para a faixa de idade a que se destina, método pedagógico de acordo com a realidade da criança, otimização da duração do turno escolar e a preocupação de interação escola-família;
Condições do corpo docente, que se referem à motivação, dedicação, qualificação e remuneração adequada. Os problemas emocionais, sociais e econômicos do professor interferem em seu trabalho e em sua interação com o aluno. A baixa remuneração dos professores impede que muitos deles se dediquem a um grupo de alunos de cada vez, pois necessitam trabalhar em dois ou até três turnos, o que interfere em seu desempenho na sala de aula.

Fonte: Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016).

Com base nisso, entende-se que o contexto familiar influencia diretamente a aprendizagem, e as condições econômicas e escolares também exercem papel decisivo nesse percurso, podendo tanto superar quanto reforçar as dificuldades enfrentadas pelo aluno. Percebe-se que são múltiplas as camadas que envolvem uma educação de qualidade, abrangendo desde a estrutura escolar, a quantidade de alunos por sala, as metodologias e os recursos pedagógicos, até a parceria entre família e escola, assim como a valorização profissional do professor em termos de qualificação e remuneração, para que se mantenha ainda mais engajado em seu exercício de trabalho, pois um professor sobrecarregado e desestimulado tende a enfrentar maiores dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas eficazes, que acabam repercutindo negativamente na aprendizagem dos estudantes.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo apresenta a organização e os procedimentos adotados para sua realização, contemplando o tipo de pesquisa, o campo empírico, a caracterização do caso investigado, os instrumentos de coleta de dados e as etapas de análise. Desse modo, busca-se evidenciar o percurso metodológico utilizado para compreender as dificuldades do estudante com relação a aprendizagem, tendo como base a aplicação de instrumentos, como anamnese, testes de habilidades, roteiro de observação, escrita de síntese da avaliação pedagógica e entrevista com o professor.

6.1 TIPO DE PESQUISA

O propósito deste estudo consistiu em apresentar as particularidades dos transtornos de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem, e a influência dos fatores ambientais no processo de aprendizagem, além dos procedimentos de avaliação pedagógica que podem ser

aplicados pelo pedagogo diante de alunos com queixas de aprendizagem. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória / estudo de caso.

Na visão de Córdova (2009, p. 33) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Sob a ótica Silva; Barbosa e Lima (2020), a pesquisa qualitativa permite compreender o fenômeno social em toda a sua complexidade, buscando manter o máximo de proximidade possível com o contexto em que esse fenômeno acontece, os autores ressaltam que;

A perspectiva qualitativa, as conclusões e os resultados de estudos e pesquisas podem ser localizados num espectro contínuo que vai da descrição à interpretação. Não há busca de regularidades, mas sim da compreensão dos agentes, do que os levou a agir e do como agiram, sendo interesse do pesquisador passar pela busca do significado e do sentido das ações e práticas que configuram a dinâmica social (Barbosa e Lima, 2020, p.113).

De acordo com Córdova (2009, p. 37) “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”, sendo o estudo de caso um exemplo dessa pesquisa. Já a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” podendo ser classificada como pesquisa bibliográfica e estudo ao mesmo tempo (Gil 2007 apud Córdova, 2009, p. 37).

Por conseguinte, o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de metodologia, que possui o objetivo de fazer uma investigação aprofundada sobre um fenômeno real “esta abordagem é amplamente empregada quando há interesse em compreender as condições contextuais que influenciam o fenômeno estudado” (Yin, 2014 apud Santana, Narciso; Fernandes, 2025, p. 10).

Os autores utilizados neste trabalho foram pesquisadores da área sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem, além de estudiosos que discutem a importância das relações sociais no processo de aprendizagem. Entre eles compõe-se psicólogos, médicos, pedagogos e psicopedagogos, entre os quais se destacam, como principais referências, os estudos de Newra Tellechea Rotta; Lygia Ohlweiler; Rudimar dos Santos Riesgo (2016), Simaia Sampaio (2011), Diana Hudson (2019), Sylvia Maria Ciasca (2006), Corinne Smith e Lisa Strick (2001), e os teóricos histórico-culturais Teresa Cristina Rego (2014) Lev Vygotsky; Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev (2012).

6.2 CAMPO EMPÍRICO E DESCRIÇÃO DO CASO

O campo empírico desta pesquisa foi desenvolvido a partir do acompanhamento de uma criança de dez anos que apresentava queixas de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, e que se encontra no quarto ano do ensino fundamental, em situação de repetência. A partir dessas queixas iniciais, foi realizada uma avaliação pedagógica, com a aplicação de instrumentos pedagógicos no âmbito da disciplina de distúrbios da aprendizagem, os quais foram aplicados em sua residência em março de 2026.

Diante disso, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar a relação entre as queixas apresentadas e a possível existência de um transtorno da aprendizagem ou se tratava de uma dificuldade de aprendizagem. Após a avaliação pedagógica, também foi realizada uma entrevista, por meio do google forms, com o professor do estudante, a fim de obter informações sobre sua formação, prática pedagógica e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem do aluno.

Durante a aplicação dos instrumentos, identificaram-se também dificuldades na área da matemática e, por meio da entrevista com o professor, constatou-se que as dificuldades na leitura e na escrita repercutiram em diversas disciplinas escolares, contribuindo para o baixo desempenho do estudante, o que resultou em sua reprovação. Esse quadro deve-se, especialmente, ao fato do mesmo ter concluído o ciclo de alfabetização sem estar plenamente alfabetizado. Por fim, o estudante será identificado, nesta pesquisa, por um nome fictício, “Miguel”, a fim de preservar sua identidade e garantir o anonimato, podendo, em alguns momentos, ser referido como criança ou estudante.

6.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Durante a pesquisa, foram aplicados instrumentos de avaliação pedagógica, e a coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: anamnese, testes de habilidades específicas, roteiro de observação e elaboração da síntese da avaliação pedagógica.

- Anamnese: A anamnese utilizada foi a da secretaria de educação e cultura da prefeitura de João Pessoa intitulada como “Anamnese/Entrevista para organização do atendimento educacional especializado (AEE)”, por se referir a queixas relacionadas a aprendizagem, a qual foi realizada com a mãe do Miguel no ambiente da sua casa.
- Teste/Atividade 1 - Desenho: Nesta atividade foi entregue materiais para desenho e escrita e foi pedido ao Miguel que utilizasse para desenhar ou escrever algo que lhe

viesses na cabeça, a respeito do que gosta, o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que aprendeu.

- Teste/Atividade 2 - Leitura: Foi realizada uma atividade de leitura do gênero textual carta, considerando a idade e o ano escolar do Miguel, para a composição da proposta pedagógica.
- Teste/Atividade 3 - Escrita: Essa atividade consistiu em analisar a escrita do Miguel considerando os mesmos critérios da atividade de leitura para a proposta pedagógica. Nesse caso, foram utilizadas fichas com imagens, a partir das quais a criança deveria escrever da forma que soubesse, a fim de possibilitar uma melhor compreensão de sua escrita.
- Teste/Atividade 4 - lógico-matemática: Foi realizada uma atividade de matemática considerando os mesmos critérios adotados nas atividades de leitura e escrita, para a elaboração da proposta pedagógica, a fim de observar a presença de dificuldades na área da matemática. Assim, foram colocadas operações básicas de adição, subtração e multiplicação para que o Miguel as resolvesse.
- Teste/Atividade 5 - Aplicação de jogos: Assim como as demais atividades, foi observado os critérios de idade e ano escolar do Miguel para a proposta de jogos a serem trabalhados, com o objetivo de ampliar a observação referente às habilidades da criança. O jogo aplicado foi o bingo, adaptado para bingo da leitura, dividido em três etapas de palavras com sílabas simples, palavras com sílabas complexas e frases. Também foi realizado o jogo pega-varetas para observar a capacidade de concentração e foco do mesmo.
- Preenchimento do roteiro de observação: O roteiro de observação teve como objetivo orientar a análise do comportamento do Miguel durante a aplicação dos testes, considerando aspectos relacionados à comunicação, à dinâmica de atuação durante as atividades e ao produto final das tarefas realizadas.
- Escrita da síntese da avaliação pedagógica: Esta última etapa teve como objetivo sistematizar e registrar os resultados obtidos durante todo o processo de avaliação pedagógica. Assim, foram reunidas as informações coletadas na anamnese, atividade de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e jogos, a fim de apresentar uma análise geral do desempenho do Miguel. Desse modo, os dados observados foram organizados e analisados, para chegar à hipótese da presença dos transtornos da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, relacionada às queixas inicialmente apresentadas.

6.4 ENTREVISTA

A entrevista foi realizada, em março de 2026, com o professor substituto de Miguel, referente ao período em que foi seu docente no ano de 2025, com o objetivo de compreender se o docente teve contato com disciplinas voltadas à temática dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, bem como entender como o estudante se comportava em sala de aula. Buscou-se, ainda, identificar as estratégias pedagógicas adotadas para que o mesmo não fosse prejudicado em seu processo de aprendizagem, além de verificar a quantidades de alunos na turma, a existência de apoio extra sala de aula oferecido pela escola para alunos que apresentavam dificuldades persistentes na aprendizagem e o nível de participação da família no acompanhamento escolar.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta os resultados e discussão decorrentes da avaliação pedagógica realizada com o estudante, tendo como base a aplicação de diferentes instrumentos, como anamnese, testes de habilidades, roteiro de observação, escrita de síntese da avaliação pedagógica e uma entrevista com o seu professor. A análise dos dados evidenciou dificuldades significativas nas áreas de leitura, escrita e também matemática, associadas, principalmente, a fatores de ordem ambiental, familiar, escolar e socioeconômico.

7.1 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Os instrumentos da avaliação pedagógica foram de suma importância para a análise das queixas de aprendizagem do Miguel, juntamente para a formulação de hipóteses acerca de sua possível aproximação a um transtorno da aprendizagem ou uma dificuldade de aprendizagem. Para isso, foram utilizados a anamnese, testes de habilidades, o roteiro de observação e a síntese da avaliação pedagógica, aplicados ao estudante que apresentava dificuldades iniciais nas áreas de leitura e escrita.

Na primeira etapa, foi aplicada a anamnese, instrumento valioso para a obtenção de informações importantes acerca da vida da pessoa que apresenta queixas de aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão de seu desenvolvimento, das relações familiares, do ambiente familiar e das condições econômicas e sociais, entre outros fatores relevantes que influenciam o processo de aprendizagem (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016).

Durante a aplicação da anamnese, realizada com a mãe do Miguel no ambiente de sua casa, foram feitas diversas perguntas sobre o desenvolvimento de seu filho. Algumas

informações não foram recordadas com precisão, contudo, a partir dos dados fornecidos, foi possível perceber a mesma teve uma gravidez saudável sem complicações e que a criança apresentou um desenvolvimento normal de balbuciar, ficar sentada, engatinhar, andar e falar, apresentou peso adequado para sua idade, sem desnutrição ou sobrepeso ao nascer e parou de amamentar em um período adequado. Nessa perspectiva Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016, p.53), argumentam que os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor “é uma das partes mais importantes da anamnese do ponto de vista neuropediátrico” e que “às vezes, os pais têm dificuldades em recordar com exatidão quando ocorreram determinados marcos”, como foi o que aconteceu com a mãe do Miguel.

Miguel começou a frequentar a educação infantil no momento apropriado, entretanto essa etapa coincidiu com o período da pandemia, fazendo com que passasse grande parte desse tempo sem frequentar o ambiente educativo de forma presencial, realizando apenas algumas atividades encaminhadas pela professora para serem feitas em casa. Dessa forma, pode-se identificar que o estudante analisado apresenta uma lacuna de aprendizagem na primeira etapa da educação básica que “tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Santos, Caetano, Machado, 2025, p.3).

Assim, a não consolidação de aprendizagens essenciais nesse período também podem ter contribuído para o surgimento de dificuldades recorrentes ao longo da trajetória escolar do Miguel. Essa lacuna poderia ter sido minimizada caso ele tivesse recebido maior apoio e estímulos do ambiente familiar, mas que, no entanto, não ocorreu possivelmente em decorrência da falta de repertório dos pais. Afinal, como ressalta Dessen e Polonia (2005, p. 304), “os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano”.

A escolaridade dos pais, principalmente das mães, em diferentes pesquisas, desempenha um papel fundamental na estimulação da criança para um melhor envolvimento com os estudos. O hábito da leitura na família, sem dúvida, constitui um diferencial na estimulação pedagógica do escolar. Nesse contexto, as condições socioeconômicas, na maioria das vezes com renda familiar insuficiente, são relevantes e, com frequência, estão implicadas no fracasso escolar. (Rotta, 2016, p. 99).

Nessa perspectiva, o contexto familiar do estudante analisado confirma tais apontamentos, uma vez que seus pais possuem baixa escolaridade, tendo interrompido os estudos ainda no ensino fundamental I. Embora ambos saibam ler e escrever, ainda apresentam algumas limitações, principalmente o pai, o que pode restringir as possibilidades de acompanhamento e estímulo às atividades escolares do filho. Ademais, a ausência de práticas

relacionadas à leitura no ambiente doméstico do Miguel evidencia a falta de um contexto letrado que favoreça o seu desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Somam-se a isso as condições socioeconômicas da família, que conforme destaca a Rotta (2016), são muito relevantes diante das dificuldades que podem surgir no percurso escolar.

No que se refere ao contexto familiar, o pai do Miguel exerce a função de cortador de cana, desempenhando um trabalho braçal extremamente pesado e exaustivo, com remuneração de pouco mais de um salário mínimo, com escala de segunda a sábado, e sua mãe é dona de casa, dedica-se às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos. O casal reside na zona rural de um interior, e possuem cinco filhos. Além desses, há um filho mais velho, apenas por parte materna. Quase todos os seus irmãos também revelam histórico de reprovação escolar, em uma ou mais ocasiões, da mesma forma que apresentaram, dificuldades ao longo da trajetória escolar e desinteresse pelos estudos, reforçando ainda mais indícios de dificuldades de aprendizagem advindas do contexto familiar.

Diante disso, a anamnese nos mostra que o contexto social da vida do Miguel, exerce influência significativa em seu processo de aprendizagem, evidenciando que suas dificuldades não podem ser compreendidas de forma isolada ou exclusivamente individual, considerando que “apesar de as dificuldades se apresentarem no indivíduo, estas não se constituem como um problema exclusivamente dele; portanto, só podem ser compreendidas quando se olha para todo o processo” (Gimenez, 2005, p. 78).

Na aplicação dos testes, inicialmente foi solicitado que Miguel realizasse um desenho livre, a partir de algo que lhe viesse à mente ou de que gostasse. Ele produziu um desenho composto por uma casa, duas árvores com uma rede entre elas, além de sol, nuvens e um menino jogando bola. Optou por não inserir escrita e fez apenas uma breve apresentação oral sobre o que havia representado, demonstrando-se retraído durante esse momento.

A avaliação do desenho considerou aspectos como organização espacial, presença de elementos reconhecíveis, coerência temática, nível de detalhamento e qualidade dos traços. De modo geral, o desempenho de Miguel mostrou-se compatível com o esperado para sua faixa etária, sem indícios de atraso significativo. Conforme Melo (2016, p. 6), “a criança, ao adquirir habilidade motora, passa a desenhar rabiscos inicialmente e, conforme seu desenvolvimento avança, o desenho também evolui”, indicando uma progressão natural das produções gráficas.

Além disso, tomando como referência as etapas do desenvolvimento do desenho infantil propostas por Correia (2016), que vão desde a “garatuja desordenada” até a última fase, denominada “início do realismo”, o desenho de Miguel pode ser situado nesta última etapa, a

qual criança passa a representar a realidade de forma mais intencional, com maior riqueza de detalhes, melhor organização dos elementos no espaço e tentativas de perspectiva. Esses aspectos foram observados em sua produção, o que reforça a compreensão de que seu desempenho gráfico não foge ao padrão esperado para sua idade, estando em consonância com os referenciais teóricos adotados.

Figura 1: Desenho



Fonte: acervo pessoal (2026).

Com relação a avaliação da habilidade de leitura do Miguel, foi utilizado o gênero textual carta. Ao realizar a leitura do material apresentado, ele conseguiu ler, porém apresentou uma leitura predominantemente mecânica, com diversas pausas e dificuldades na decodificação de palavras, principalmente as que continham sílabas complexas, o que fez com que demorasse mais tempo para concluir a leitura. Além disso, o mesmo também teve dificuldade de interpretar o que estava escrito.

Essas características são bastante semelhantes às observadas em quadros de dislexia, especialmente no que se refere à leitura mecânica, às dificuldades na decodificação de palavras e à limitação na compreensão do texto. Entretanto, com base nos dados obtidos na anamnese, referentes à gravidez da mãe, ao desenvolvimento da criança e aos fatores ambientais do contexto em que vive, como pais com baixa escolaridade, irmãos com histórico de reprovação escolar, ambiente pouco letrado e limitações socioeconômicas entre outros elementos, esses

sinais relacionados à leitura também podem corresponder à hipótese de dificuldade de aprendizagem.

Figura 2: Atividade de leitura

João Pessoa, 10 de março de 2021.

Para: Vitória

Olá, Maria, minha prima! Como você está? Faz tempo que não nos vemos, então resolvi escrever esta carta para contar um pouco sobre meus dias.

A escola começou há algumas semanas, e estou muito animado com as aulas. Na escola, tenho aprendido várias coisas interessantes. Na aula de Ciências, estamos estudando sobre os animais e descobri curiosidades sobre alguns que eu nem conhecia. Já na aula de Português, estamos lendo histórias e escrevendo pequenos textos. Eu gosto quando a professora pede para cada aluno ler um pedacinho da história.

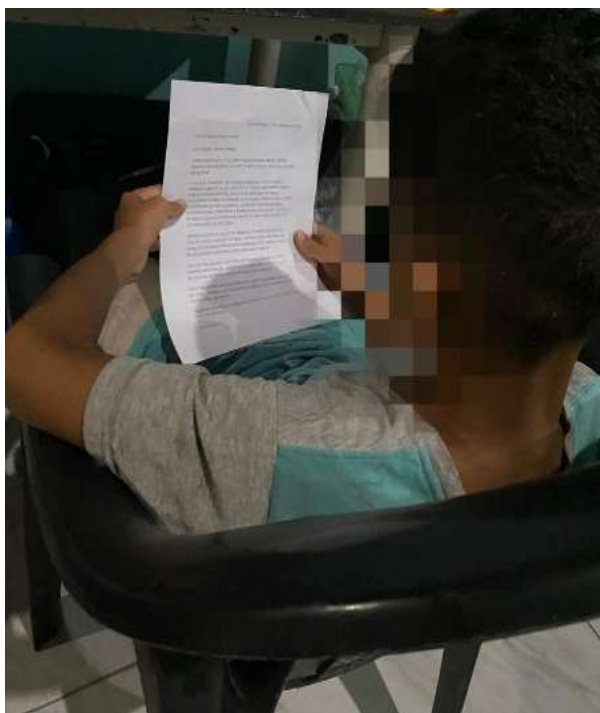
Depois da escola, gosto de brincar com meus amigos na rua. Às vezes jogamos futebol; outras vezes, andamos de bicicleta ou inventamos novas brincadeiras. Também gosto de desenhar e assistir a filmes com minha família. Nos fins de semana, costumo visitar nossos avós. A vovó sempre prepara um lanche muito gostoso, e o vovô gosta de contar histórias de quando ele era criança.

Sinto saudades das vezes em que você vinha brincar aqui em casa. Espero que você esteja bem e que possamos nos encontrar em breve. Escreva contando como estão seus dias e o que você tem feito na escola.

Um abraço! Atenciosamente, Mariana.

Fonte: acervo pessoal (2026).

Figura 3: Fazendo a leitura



Fonte: acervo pessoal (2026).

Em um terceiro momento, foi analisada a habilidade de escrita do Miguel. Essa atividade teve início com a retirada de fichas que continham imagens de diferentes elementos para serem escritos no papel. Como, por exemplo, ao retirar uma ficha com a imagem de um quadro, ele deveria escrever a palavra correspondente em uma folha, da forma como soubesse. Essa proposta teve como objetivo observar se a escrita de palavras, tanto com sílabas simples quanto com sílabas complexas já estavam consolidadas no processo de aprendizagem do mesmo. Os resultados obtidos mostraram que, nas palavras com sílabas simples, como bolo e pipoca, o estudante realizou a escrita corretamente. No entanto, na palavra xícara, houve omissão da última sílaba, sendo registrada como “xica”, e, em coruja, ocorreu a troca do “j” pelo “z”, resultando em “coruza”.

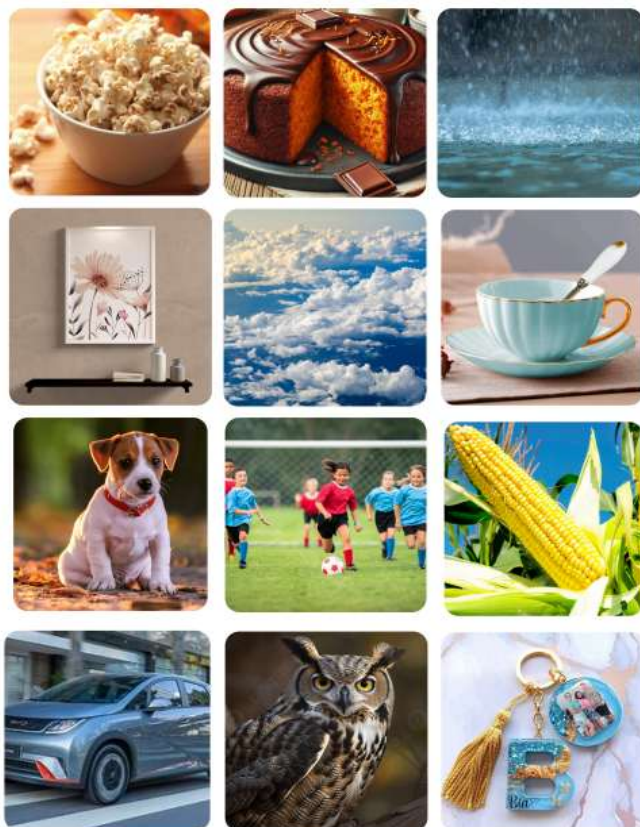
No que se refere às palavras com sílabas complexas, o aluno apresentou maiores dificuldades, evidenciando trocas e omissões. Por exemplo, na palavra milho, omitiu o “h”, escrevendo “milo”; em futebol, realizou trocas, registrando “futibou”; em cachorro, substituiu o “ch” por “s” e omitiu um “r”, escrevendo “casoro”; na palavra chuva, trocou o “ch” por “sh”, registrando “shuva”; em chaveiro, substituiu o “ch” por “x” e omitiu o “i”, resultando em “xavero”; em nuvem, omitiu o “m”, escrevendo “nuve”; e, por fim, em quadro, trocou o “qu” por “c” e omitiu o “r”, registrando “cado”. De modo geral, observa-se que o estudante apresenta maior domínio na escrita de palavras com sílabas simples, enquanto ainda enfrenta dificuldades significativas na escrita de palavras com sílabas complexas, especialmente no que se refere a trocas ortográficas e omissões de letras.

Considerando que a disortografia, transtorno que afeta principalmente a escrita ortográfica, e a dislexia, que compromete a leitura e também pode se manifestar na escrita por meio de trocas e omissões semelhantes às observadas, é importante analisar esses indícios com cautela, principalmente em razão dos fatores ambientais do contexto familiar de Miguel, como já foi abordado. Dessa forma, entende-se que suas dificuldades podem estar associadas à insuficiência de estímulos adequados ao longo de seu desenvolvimento escolar, especialmente no que diz respeito à consolidação do sistema de escrita alfabética.

Nessa perspectiva Weeis (2016), considerando que fatores ambientais influenciam no processo de aprendizagem discorre, que em geral, não se espera que uma criança de classe média chegue aos nove anos e não esteja alfabetizada, pois essa situação pode indicar que há algum problema em seu processo de aprendizagem. Por outro lado, quando essa realidade ocorre com crianças de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, tende-se a compreender que a principal causa pode estar relacionada à ausência de oportunidades sociais e educacionais

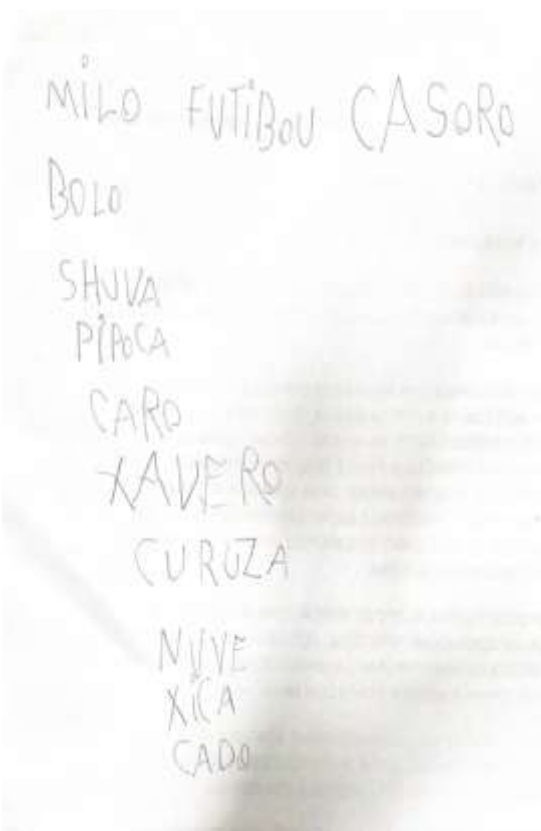
adequadas, como é o caso do Miguel. Contudo, é importante ressaltar que se trata de uma tendência, e não de uma certeza, pois para chegar a uma conclusão exata precisa levantar em contar os fatores biológicos e ambientais

Figura 4: Ficha de palavras



Fonte: acervo pessoal (2026).

Figura 5: Escrita do estudante

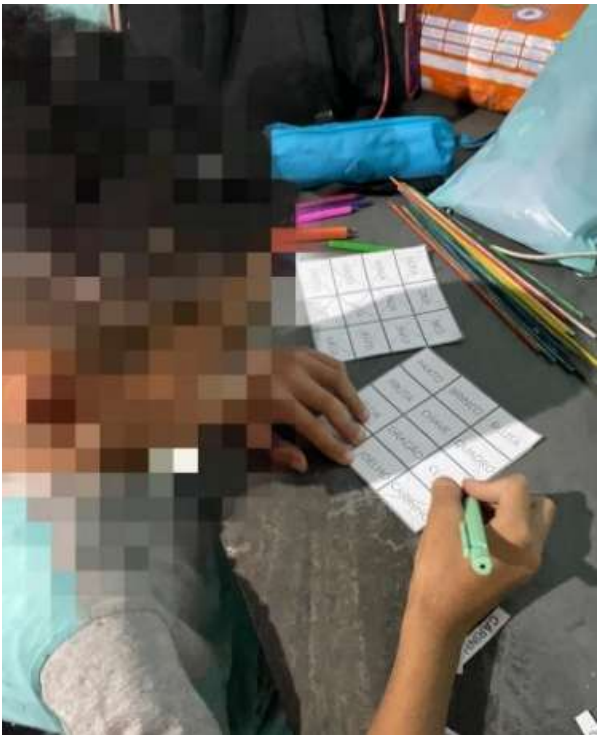


Fonte: acervo pessoal (2026).

Na atividade com jogos, foi utilizado o “bingo” que foi adaptado para “bingo da leitura”, estruturado em três tipos de cartelas, sendo a primeira com palavras de sílabas simples, a segunda com palavras de sílabas complexas e a terceira com frases, assim as cartelas foram trabalhadas em etapas, uma de cada vez. A dinâmica do bingo da leitura baseou-se no modelo convencional, substituindo-se apenas o sorteio de números pelo sorteio de palavras e frases, com a devida marcação correspondente na cartela. Por exemplo, ao ser sorteada a palavra “bola”, o participante deveria localizá-la em sua cartela e, em seguida, marcá-la.

O Miguel conseguiu realizar a atividade com facilidade na cartela de palavras com sílabas simples, enquanto na cartela com sílabas complexas conseguiu efetuar marcações, porém apresentou algumas dificuldades, chegando em certos momentos a marcar incorretamente, já na cartela de frases foram realizadas algumas marcações corretamente, embora ainda tenha também ocorrido algumas trocas e equívocos durante a atividade.

Figura 6: Realizando o jogo



Fonte: Acervo pessoal (2026).

Figura 7: Palavras simples

CARTELA			
BOLA	CASA	BICO	
MALA	FADA	SAPO	
GATO	LATA	RATO	
MOTO	TATU	MESA	

PALAVRAS SORTEADAS			
BOLA	GATO	BICO	MESA
CASA	LATA	CAMA	SINO
PATO	BEBE	RATO	PIPA
MALA	DADO	LIGA	LOBO
FADA	MOTO	TUBO	VACA
SAPO	TATU	LAGO	FACA

Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 8: Palavras complexas

CARTELA			
PRATO	BRINCO	BLUSA	
FRUTA	CHAVE	QUADRO	
FLOR	DRAGÃO	CLUBE	
GRAMA	JOELHO	CARINHO	

PALAVRAS SORTEADAS			
PRATO	BLUSA	BRAÇO	FRASE
BRINCO	PLANO	TREVO	GRAMA
FLOR	FRUTA	DRAGÃO	PRIMEIRO
CLARO	CHAVE	GLÓRIA	TRONCO
GRITO	LHAMA	PRINCESA	JOELHO
TRIGO	NINHO	BRAVO	CARINHO
CRAVO	QUADRO	CLUBE	CHAPINHA

Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 9: Cartela de frases e frases

CARTELA

A MENINA GOSTA DE BRINCAR NO PARQUE	A PROFESSORA CONTOU UMA HISTÓRIA DIVERTIDA	O MENINO JOGA BOLA COM SEUS AMIGOS
A LUA CHEIA ILUMINA A NOITE ESCURA	O PEIXE NADA RÁPIDO DENTRO DO AQUÁRIO	O GATO PRETO DORME NO SOFÁ
A BORBOLETA COLORIDA VOOU SOBRE AS FLORES DO JARDIM	AS CRIANÇAS BRINCARAM DE RODA NO PATIO	O SOL APARECEU BEM CEDO NO CÉU AZUL
O SAPO PULOU DENTRO DA ÁGUA DO LAGO	O PASSARINHO POUSOU NA JANELA DA CASA	A TURMA CANTOU UMA CANÇÃO ALEGRE

FRASES SORTEADAS

- A MENINA GOSTA DE BRINCAR NO PARQUE
- A LUA CHEIA ILUMINA A NOITE ESCURA
- A BORBOLETA COLORIDA VOOU SOBRE AS FLORES DO JARDIM
- O SAPO PULOU DENTRO DA ÁGUA DO LAGO
- A PROFESSORA CONTOU UMA HISTÓRIA DIVERTIDA
- O PEIXE NADA RÁPIDO DENTRO DO AQUÁRIO
- O CAVALO BEBEU ÁGUA NO RIO
- O MENINO DESENHOU UM CARRO
- O MENINO CHEGOU CEDO À ESCOLA PARA A AULA.
- A TURMA FEZ UMA ATIVIDADE NO CADERNO.

- AS CRIANÇAS BRINCARAM DE RODA NO PÁTIO
- O PASSARINHO POUSOU NA JANELA DA CASA
- O MENINO JOGA BOLA COM SEUS AMIGOS
- O GATO PRETO DORME NO SOFÁ
- O SOL APARECEU BEM CEDO NO CÉU AZUL
- A TURMA CANTOU UMA CANÇÃO ALEGRE
- HOJE É O ANIVERSÁRIO DA MARIA
- MEU PAI TRABALHA DE MECÂNICO
- MEUS AVÓS GOSTAM DE IR A FEIRA
- EU TENHO CINCO PRIMOS

Fonte: Acervo pessoal (2026).

Adicionalmente, com o objetivo de observar a atenção e a concentração de Miguel, foi proposto o jogo pega-varetas, que durante a atividade o estudante manteve-se totalmente focado e paciente, demonstrando o nível de concentração esperado para a tarefa.

Figura 10: Jogo pega-varetas



Fonte: Acervo pessoal (2026).

Por fim, na atividade lógico-matemática, foram realizadas operações básicas de adição e subtração, que já deveriam estar consolidadas para sua série e faixa etária, com adequada compreensão e uso, também foi utilizada a multiplicação, conteúdo que já deve ter sido trabalhado no quarto ano, o qual o estudante precisou repetir. A divisão não foi abordada, em razão de seu maior nível de complexidade, uma vez que ainda deve-se encontrar em desenvolvimento.

De acordo com a BNCC (2017), espera-se que o aluno ao final do quarto ano resolva e elabore “problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado” assim como também deve “utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo” (Brasil, 2017, p. 289).

Nessa etapa, o Miguel demonstrou confusão em compreender o conceito de adição (mais), subtração (menos) e multiplicação (vezes), foi preciso ajuda-lo a lembrar, vale ressaltar que as operações já estavam estruturadas, era preciso apenas que fizesse os cálculos. Ele realizou a de adição e subtração, no entanto foi observado que iniciou os cálculos de forma inversa, começando pela dezena em vez da unidade, o que resultou em algumas respostas incorretas.

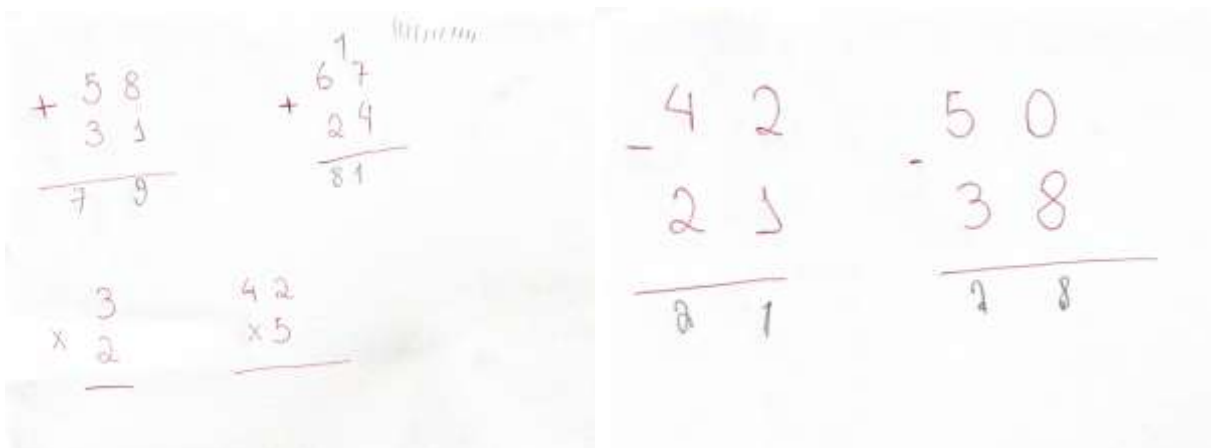
Em relação à multiplicação, afirmou não saber realizá-la e, respeitando sua argumentação, a atividade não foi executada. Por meio dessa atividade simples, que pode parecer ingênua para um aluno do quarto ano, foi possível compreender que as operações básicas ainda não se encontram dominadas, o que sugere que, além das queixas iniciais relacionadas à leitura e à escrita, Miguel também apresenta dificuldades em matemática.

Essas características de dificuldades apresentadas na atividade lógico-matemática também podem estar associadas à dislexia, uma vez que o transtorno não se limita apenas à leitura e à escrita, sendo capaz de impactar outras áreas do desempenho escolar, inclusive a matemática, especialmente no que se refere à compreensão de símbolos que foi observada.

No entanto, novamente não é possível afirmar com certeza que se trata de dislexia apenas com base nesses indícios. O que se observa, no caso do Miguel, é um conjunto de dificuldades que também pode ser explicado por lacunas no processo de escolarização, possivelmente relacionadas à descontinuidade no ensino durante a pandemia, à ausência de estímulos no ambiente familiar e às condições socioeconômicas desfavoráveis. Esses fatores podem comprometer a consolidação de aprendizagens básicas, como as operações matemáticas, sem que necessariamente haja um transtorno específico. Dessa forma, a ausência de domínio

das operações pode estar mais vinculada a um déficit de aprendizagem do que a um transtorno da aprendizagem.

Figura 11: Operações matemáticas



Fonte: Acervo pessoal (2026).

A etapa posterior ocorreu por meio do preenchimento do roteiro de observação, tendo como base a terceira etapa da aplicação dos testes. Assim, foram registradas as informações necessárias a partir das observações realizadas. Na primeira parte, referente às temáticas gerais, foi constatado que o estudante fala pouco durante toda a sessão, verbaliza bem as palavras, mostra-se retraído ao se expor, apresenta fala com lógica e sequência de fatos, além de demonstrar consciência do que é real e do que é imaginário.

Na segunda parte com relação a dinâmica, que consiste em tudo que a criança faz, foi observado que o Miguel sabe usar o tom de voz adequadamente, tem atenção e concentração, pensa antes de criar ou montar algo, tem persistência e paciência, sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um e guarda os materiais que usou. Já na terceira etapa, dedicada à observação sobre se o estudante desenha antes de escrever ou vice-versa, verificou-se que ele apenas desenhava e pintava, não realizando nenhuma produção escrita.

Tendo como base a anamnese, os testes pedagógicos e o roteiro de observação, foi elaborada a escrita de uma síntese da avaliação pedagógica realizada, contemplando as queixas iniciais apresentadas por Miguel, e a aplicação dos instrumentos utilizados. Que inicialmente, recorreu-se à anamnese, com o objetivo de compreender melhor seus marcos de desenvolvimento e o contexto social em que está inserido e posteriormente, foram aplicados outros instrumentos, voltados a identificar de forma mais precisa as dificuldades do estudante.

Diante de todos os elementos mencionados, foi registrado na síntese que, por meio da avaliação pedagógica, foi possível chegar à hipótese de que as queixas de aprendizagem de

Miguel se assemelham a alguns sinais de transtornos de aprendizagem, porém os fatores ambientais de seu contexto social se sobrepõem aos de origem biológica. Portanto, seu caso apresenta a possibilidade de dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, escrita e também à matemática, tendo em vista esses condicionantes que podem interferir em seu processo de aprendizagem.

Portanto, considera-se a necessidade de acompanhamento pedagógico e psicopedagógico sistemático para acompanhar a evolução de Miguel, com o objetivo de auxiliá-lo na superação de suas dificuldades. Caso essas dificuldades persistam, mesmo diante de intervenções adequadas, torna-se necessário o encaminhamento para uma avaliação mais aprofundada, envolvendo uma equipe multidisciplinar que considere não apenas o desempenho atual do estudante, mas também seu histórico de desenvolvimento, suas oportunidades de aprendizagem e sua resposta às intervenções pedagógicas, a fim de investigar com maior precisão a natureza dessas manifestações.

A partir desse estudo prático, a avaliação pedagógica configurou-se como um importante recurso para analisar as queixas de aprendizagem de Miguel, por meio dos instrumentos aplicados. Evidencia-se, ainda, que o pedagogo exerce um papel fundamental nesse processo, ao propor atividades intencionais que possibilitem observar as habilidades do estudante, com um olhar sensível e atento às suas dificuldades. Também ressalta-se o quanto seria significativo que todos os pedagogos tivessem conhecimento e domínio da avaliação pedagógica, a fim de elaborar hipóteses, realizar os encaminhamentos necessários e oferecer orientações aos responsáveis fundamentadas teoricamente.

7.2 ENTREVISTA

Por último, foi realizada uma entrevista, por meio da ferramenta Google Forms, com o professor substituto de Miguel, referente ao ano de 2025, contendo dez perguntas a serem respondidas de forma discursiva. Essa entrevista teve como objetivo compreender aspectos relacionados à formação do docente, às estratégias pedagógicas adotadas e ao comportamento do aluno em sala de aula, além de identificar se a turma do mesmo era numerosa.

Desse modo, na primeira pergunta, foi questionado se durante a sua formação inicial, houve alguma disciplina que abordasse a temática dos transtornos e dificuldades de aprendizagem. Ele respondeu “Sim. É uma temática que perpassava por algumas disciplinas, como Psicologia da Educação e Educação Especial e Inclusiva”. Apesar do professor mencionar que teve contato com a temática nessas disciplinas, observa-se que não se tratam de componente

curricular específico voltado exclusivamente para esse assunto, mas sim de abordagens mais gerais e transversais.

Evidencia-se, portanto, a existência de lacunas na formação docente no que se refere à oferta de disciplinas específicas voltadas a essa temática. Nesse sentido, percebe-se que a formação inicial, embora contemple discussões importantes, pode não ser suficiente para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos necessários à identificação e ao acompanhamento de estudantes com transtornos da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem. A segunda pergunta buscou compreender se o professor considerava que o estudante apresentava dificuldades no processo de aprendizagem e, em caso afirmativo, quais eram as principais dificuldades observadas. Sua resposta foi:

Sim, o estudante demonstrava muitas dificuldades, principalmente em relação à leitura e à escrita. Sua escrita ainda se encontrava entre os níveis silábico e silábico-alfabético, não estando plenamente alfabetizado, o que comprometia também seu desempenho nas demais áreas. Na Matemática, apresentava dificuldades em diferenciar as operações.

Essa compreensão do professor é condizente com o que foi observado durante a aplicação dos instrumentos avaliativos, tanto na leitura e escrita quanto na matemática. No que se refere à identificação do nível de escrita do aluno, com base na psicogênese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, observa-se que o docente reconhece os níveis de escrita referente ao processo de alfabetização, o que contribui para intervenções pedagógicas mais adequadas ao nível de desenvolvimento do estudante, favorecendo práticas mais intencionais e alinhadas às suas necessidades.

Na terceira pergunta, referente ao comportamento do estudante, questionou-se se ele demonstrava desmotivação, desinteresse, inquietação ou agressividade em sala de aula. O professor respondeu: “O estudante demonstrava interesse em aprender, porém era bastante inquieto. Distraía-se facilmente, muitas vezes apresentando comportamento provocativo com os demais colegas, sendo necessário intervir para evitar ou resolver conflitos”. Essa resposta foi relevante, pois pelo fato de Miguel viver em um ambiente desestruturado, muitas vezes esse contexto acaba reverberando em seu comportamento no ambiente escolar.

A quarta pergunta teve como objetivo identificar a quantidade de alunos na turma, sendo respondido: “21 alunos”. Dessa forma, observa-se que não se tratava de uma sala superlotada, mas de um ambiente com um número de estudantes considerado adequado para o ensino fundamental I, o que, em tese, possibilitaria um acompanhamento mais individualizado por parte do professor.

Na quinta questão, ao ser questionado sobre a existência de apoio extraclasse na escola para estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, como reforço escolar ou projetos específicos, o professor respondeu: “Não. Eu tinha que procurar estratégias para apoiar esse aluno na própria sala de aula”. Esse dado evidencia a ausência de políticas e ações institucionais voltadas ao atendimento de estudantes que apresentam dificuldades no ambiente escolar.

Nesse sentido, destaca-se que a escola não assumiu plenamente o papel de promover estratégias de apoio que pudessem minimizar as dificuldades apresentadas pelo estudante, o que pode ter contribuído para a intensificação de suas dificuldades e, conseqüentemente, para sua reprovação. Conforme discutem Bau e Silva (2016), a escola deve atuar de forma preventiva e interventiva, garantindo condições para a aprendizagem de todos os estudantes. Na sexta pergunta, buscou-se compreender se o professor precisou adotar estratégias diferenciadas com o estudante. Em sua resposta, afirmou

Sim. Precisei realizar intervenções individualizadas ou em pequeno grupo, com atividades de alfabetização, com ele e outros alunos que apresentavam dificuldades semelhantes. Procurei levar atividades diferenciadas do restante da turma, porém tentando abordar as mesmas temáticas para que esse aluno pudesse ter acesso ao currículo do ano escolar no qual estava matriculado ao mesmo tempo que desenvolvia outras habilidades que necessitava. Realizei agrupamentos, juntando ele com colegas do mesmo nível e outras vezes com colegas mais avançados, visando a aprendizagem colaborativa. Algumas vezes separei o aluno de outros colegas que tiravam sua atenção, tentando corrigir comportamentos inadequados.

Diante dessa argumentação, observa-se que o professor buscou diversificar suas práticas pedagógicas, realizando adaptações e estratégias diferenciadas, como agrupamentos produtivos e atividades específicas, o que demonstra uma tentativa de atender às necessidades do estudante. No entanto, tais ações, embora relevantes, podem não ter sido suficientes diante da ausência de um apoio extra sala de aula por parte da escola.

Na sétima pergunta, buscou-se compreender a relação da família com a escola e o processo de aprendizagem do estudante. O professor respondeu: “A sua mãe participava através da presença nas reuniões de pais e mestres”. Assim, foi possível observar que a participação da família se restringia a momentos pontuais, não havendo um acompanhamento contínuo da vida escolar da criança.

Dessen e Polonia (2005, p. 304), pontuam que a escola tem esse papel de reconhecer que a participação e colaboração dos responsáveis é importante no processo de aprendizagem, e que seria interessante a mesma “auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da

sociedade”. Dessa forma, ressalta-se que a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento do aluno, devendo ocorrer de forma mais constante e colaborativa possível.

Na oitava pergunta, questionou-se se o professor possuía conhecimento sobre aspectos da vida pessoal ou do contexto familiar do estudante que pudessem influenciar seu processo de aprendizagem, ele respondeu “Não tive conhecimento sobre o contexto familiar”. Esse dado evidencia uma lacuna na comunicação entre escola e família, o que pode dificultar a compreensão integral das dificuldades apresentadas pelo estudante e limitar intervenções mais contextualizadas. Na nona pergunta, considerando a reprovação do aluno no ano letivo de 2025, questionou-se sobre as disciplinas em que ele foi reprovado e os fatores que contribuíram para esse resultado. O professor respondeu:

O aluno foi reprovado nas disciplinas de português, matemática, ciências, geografia e história. Acredito que devido as dificuldades supracitadas, o fato de não estar alfabetizado comprometeu sua aprendizagem nas demais disciplinas, que por vezes exigem habilidades de leitura e compreensão de textos.

Observa-se, portanto, que, ao concluir o ciclo de alfabetização sem sua efetiva consolidação, houve impacto direto no desempenho de Miguel nas disciplinas do quarto ano, uma vez que a leitura e a compreensão textual são fundamentais para a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Por fim, na décima pergunta, considerando que o aluno estuda na mesma escola desde sua entrada no Ensino Fundamental I e concluiu nela o ciclo de alfabetização, buscou-se saber se professores anteriores já haviam mencionado suas dificuldades. O docente respondeu: “Sim. Fui seu professor nos últimos quatro meses do ano de 2025, substituindo a professora que iniciou o ano letivo. Antes de se afastar da turma, ela já havia alertado que alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e precisavam de uma atenção diferenciada”.

Observa-se que o professor não mencionou os docentes das séries iniciais, no entanto, destacou que atuou como professor substituto, indicando que ao longo do ano letivo em que o estudante foi reprovado, houve a atuação de dois professores distintos, mas que a professora titular da turma em que o Miguel estudou já tinha conhecimento de suas dificuldades e sinalizou essa situação ao seu sucessor, o qual também confirmou que o estudante apresenta dificuldades.

Ao realizar uma análise geral, é possível enfatizar que a entrevista com o professor foi fundamental para confirmar as queixas iniciais de aprendizagem do estudante e a hipótese de dificuldade de aprendizagem. Por meio dela, verificou-se que, durante o período em que atuou como substituto, o docente realizou intervenções pedagógicas com o Miguel em sala de aula.

Contudo, não foi possível identificar se a professora anterior também desenvolvia adaptações voltadas às necessidades do estudante.

Ademais, foi possível obter a informação sobre a quantidade de alunos na sala, constatando-se que não se tratava de uma turma superlotada, o que, em princípio, possibilita a utilização de diferentes metodologias de ensino. Entretanto, tais condições não se mostraram suficientes para atender às necessidades do aluno, considerando que suas dificuldades de aprendizagem não se restringem somente à prática pedagógica em sala de aula, mas envolvem múltiplas dimensões, como o apoio da escola, o contexto familiar e as condições socioeconômicas, o que contribuiu para sua reprovação em diversas disciplinas do currículo escolar.

Além disso, foi possível observar a fragilidade de parceria entre escola e família, restringindo-se esse contato, em grande parte, às reuniões de pais e professores, o que pode ter contribuído para a falta de apoio ao estudante diante de suas dificuldades de aprendizagem. Também se verificou a ausência, por parte da escola, de suporte pedagógico extraclasse a esse estudante, mesmo diante da possibilidade de reprovação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar diferença entre transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem e, por meio dos estudos teóricos, foi possível compreender as especificidades de cada termo e suas origens, sendo os transtornos de aprendizagem decorrentes de fatores biológicos, enquanto as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores ambientais que atuam como agentes influenciadores no processo de aprendizagem.

Tendo em vista a influência dos fatores ambientais, compreende-se que estes, além de contribuírem para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, também podem exercer influência sobre os transtornos da aprendizagem, especialmente durante o período gestacional e nos primeiros anos de vida da criança, fase em que ocorre intenso desenvolvimento. Ademais, tais fatores podem potencializar ou minimizar as dificuldades decorrentes dos transtornos da aprendizagem durante o período escolar.

Com base nos fundamentos sobre Transtornos de Aprendizagem (TA) e Dificuldades de Aprendizagem (DA), realizou-se um estudo de caso com um estudante que apresentava queixas escolares relacionadas à leitura e à escrita. Posteriormente, por meio da aplicação de atividade lógico-matemática, observou-se que o mesmo também manifestava dificuldades em

conceitos matemáticos. Por meio do estudo de caso, foi possível identificar que lacunas na primeira etapa da educação básica (educação infantil) também contribuíram para as dificuldades de aprendizagem de Miguel. Constatou-se, ainda, que a finalização do ciclo de alfabetização sem a consolidação das habilidades de leitura e escrita interferiu significativamente em seu desempenho nas disciplinas escolares, levando-o à reprovação em componentes como língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história.

Com base nos estudos teóricos e nos instrumentos de avaliação pedagógica, foi possível concluir que tais queixas se aproximavam mais da hipótese sobre dificuldades de aprendizagem, decorrentes de fatores ambientais vinculados ao contexto familiar, socioeconômico e escolar do estudante, do que de um possível transtorno de aprendizagem. Ademais, a entrevista com o professor reforçou que o aluno apresentava dificuldades no processo de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, os instrumentos pedagógicos e a entrevista com o professor foram fundamentais para a elaboração deste parecer.

Dessa forma, foram múltiplas as camadas de fatores ambientais que influenciaram as dificuldades de aprendizagem do estudante. Ressalta-se, ainda, que tais dificuldades não podem ser compreendidas de forma isolada nem atribuídas exclusivamente ao aluno, devendo ser analisadas a partir de uma perspectiva ampla, que considere os aspectos socioeconômicos, familiares e escolares que permeiam sua trajetória. Essa compreensão contribui para evitar rótulos e práticas excludentes, favorecendo uma atuação pedagógica mais sensível e inclusiva, ao reconhecer que nem todos os estudantes conseguem seguir o padrão esperado pela escola, o que não deve ser confundido com falta de interesse.

Evidenciam-se, ainda, lacunas na formação de professores do curso de Pedagogia quanto a componentes curriculares específicos voltados aos estudos sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem, especialmente em relação à identificação, à orientação aos responsáveis e aos encaminhamentos necessários a outros profissionais, bem como ao uso da avaliação pedagógica, o que acarreta limitações nos processos formativos dos professores acerca da temática, tanto no campo teórico quanto na prática.

Além disso, constatou-se que a escola frequentada por Miguel é um exemplo de muitas instituições que carecem de apoio pedagógico e psicopedagógico extra sala de aula para alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, sobretudo aqueles em risco de reprovação. A ausência desse suporte, tanto ao professor em sala de aula quanto ao estudante fora dela, contribui para a intensificação dos processos de invisibilidade e exclusão. Nesse sentido, a escola deve ser acolhedora e sensível à diversidade de aprendizagens, promovendo estratégias

pedagógicas diferenciadas, acompanhamento contínuo e ações articuladas entre equipe escolar, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Com este estudo, foi possível compreender que, assim como os estudantes com dificuldades de aprendizagem, aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem, a exemplo da dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia, apesar de terem seus direitos garantidos por lei, acabam tendo seu acompanhamento frequentemente atribuído apenas ao professor da sala comum. Dessa forma, muitos permanecem desassistidos pela instituição escolar, em decorrência da ausência de apoio extraclasse.

Por fim, como recomendações, destaca-se a necessidade de maior investimento em políticas públicas educacionais que garantam uma educação de qualidade nas instituições escolares, de modo a minimizar as dificuldades advindas de fatores biológicos e ambientais. Nesse sentido, ressalta-se a importância de programas de formação continuada que abordem a temática sobre os transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, assim como a oferta de acompanhamento pedagógico e psicopedagógico extraclasse, reforço escolar e ações de extensão voltadas à literatura infantil, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento. Além disso, é fundamental fortalecer a parceria entre família e escola, promovendo um acompanhamento mais efetivo da vida escolar do estudante que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais do DSM-5-TR**. 5ª edição: texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Nova Definição da Dislexia** (2025). Disponível em: < <http://www.dislexia.org.br> > Acesso em: 20 dez. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRITÂNICA DE DISLEXIA. **Dislexia**. Disponível em:<<https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/aboutdyslexia/what-is-dyslexia> >. Acesso em: 19. dez. 2025.

BARBOSA, M. A. S.; LIMA, L. G. B. **Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática**. Revista de Pensamento Contemporâneo em Administração, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 32-47, 2020.

BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. **Psicopedagogia clínica e institucional: diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAU, Claiton Henrique Dotto; Silva, Katiane Lilian da. (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL, **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025.

BRASIL, **República Federativa do Brasil. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Diário Oficial da União**. publicado em: 01/12/2021, Edição: 225, Seção: 1, Página: 5, Dezembro, 2021. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>>

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

CIASCA, Sylvia Maria (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.v11n56.456.

CÓRDOVA, Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CORREIA, Catia Campos. **Desenho na avaliação pedagógica e psicopedagógica**. Ciência Atual, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 02–16, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Rozenne Kerley Costa; FREITAS, Arlan Silva. **Transtornos de aprendizagem: das causas biológicas à inclusão escolar – revisão de literatura**. Revista Acadêmica Online, v. 11, n. 56, p. e456, 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. **Dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem?**. Revista de Educação, [s.l.], p. 78–83, 2005.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INSTITUTO ABCD. **Transtorno Específico da Aprendizagem.**

Disponível em: <<https://www.institutoabcd.org.br/transtorno-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 18 dez. 2025.

A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem LEITE, Madson Márcio de Farias. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.11, dez. 2021 6 Editorial, p. 95-116.

LIMA, Ricardo Franco de; MELLO, Rita de Jesus Luiz de; MASSONI, Iramaia; CIASCA, Sylvia Maria. **Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil.** Rev Neurocienc 2006; 14(4):185-190.

MORO, Letícia Gonçalves Borin; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. **Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem: nos Primeiros anos de Escolarização.** Research, Society and Development, v. 8, n. 5, p. e3885966, 2019. doi.org.

MOURA, Cleberson Cordeiro de. **Desafios e soluções para a dificuldade de aprendizagem: uma abordagem interdisciplinar.** Caderno Pedagógico. Revista caderno pedagógico, Curitiba, v.21, n.8, p. 01-21. 2024

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

OLIVEIRA, Neila Maria de. **Dificuldades de aprendizagens: intervenções pedagógicas.** Revista Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 10, n. 3, p. 97-109, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Patricia de; ZUTIÃO, Patricia; Eliane, Mahl (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais.** 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso eletrônico.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Valdete Leonídio. **A transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental: a prática docente.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Paulo/Vitória, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RESENDE, Juliana Cecília Padilha de. **Dificuldades e transtornos da aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis, Anápolis, GO, 2021.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (org.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. **Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas.** Caderno Pedagógico, v. 22, n. 1, p. e13333, 2025

SANTOS, Adelcio Machado dos; CAETANO, Audete Alves dos Santos; MACHADO, Marinês. **A educação infantil como compromisso dos municípios: responsabilidade, desafios e compromissos na primeira etapa da educação básica.** Lumen et Virtus, [S. l.], v. 16, n. 51, p. e7050, 2025.

SANTOS, Adriana Maria dos; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecilio. **Leitura e Escrita: Um Relato de Dificuldades de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 12, n. 42, Supl. 1, p. 481-490, nov. 2018.

SANTOS, Gildásio José dos; DEIQUES, Everton Luis; HARTMANN, Cassio. **As dificuldades de aprendizagem e suas causas.** Fiep Bulletin On-line, v. 85, n. 1, 2015.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais.** 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso eletrônico.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** Revista da Associação Médica Brasileira, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011. DOI: 10.1590/S0104-42302011000100021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/vrDgSbhJq5nBDjysppPyYzj/>.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem** de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Evanira Maria. **Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SOUZA, Francisca Maria Alves de Andrade. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14 ed. rev. e ampl. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

VALERIANO, Roneide. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DENTREVISTA

1- Durante a sua formação inicial, houve alguma disciplina que abordasse a temática dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem?

1 resposta

Sim. É uma temática que perpassava por algumas disciplinas como psicologia da educação e educação especial e inclusiva.

2- Você considera que o estudante apresentava dificuldades no processo de aprendizagem? Se sim, quais eram as principais dificuldades observadas?

1 resposta

Sim, o estudante demonstrava muitas dificuldades, principalmente com relação a leitura e escrita. Sua escrita ainda estava entre os níveis silábico e silábico-alfabético, assim, não estando plenamente alfabetizado, o que comprometia também o seu desempenho nas outras áreas. Na matemática, tinha dificuldades em diferenciar as operações matemáticas.

3- Como era o comportamento do estudante? Demonstrava desmotivação, desinteresse, inquietação ou agressividade em sala de aula?

1 resposta

O estudante demonstrava interesse em aprender, porém era bem inquieto. Se distraía facilmente, muitas vezes apresentando comportamento provocativo com os demais colegas, sendo necessário intervir para evitar ou resolver os conflitos.

4- Quantos alunos haviam na turma em que o estudante estava matriculado?

1 resposta

21 alunos.

5- Existia apoio extra na escola para estudantes que apresentavam dificuldades na aprendizagem, como por exemplo reforço escolar ou algum outro projeto?

1 resposta

Não. Eu tinha que procurar estratégias para apoiar esse aluno na própria sala de aula.

6- Você precisou adotar outro tipo de estratégia em sala de aula com este aluno?

1 resposta

Sim. Precisei realizar intervenções individualizadas ou em pequeno grupo, com atividades de alfabetização, com ele e outros alunos que apresentavam dificuldades semelhantes. Procurei levar atividades diferenciadas do restante da turma, porém tentando abordar as mesmas temáticas para que esse aluno pudesse ter acesso ao currículo do ano escolar no qual estava matriculado ao mesmo tempo que desenvolvia outras habilidades que necessitava. Realizei agrupamentos, juntando ele com colegas do mesmo nível e outras vezes com colegas mais avançados, visando a aprendizagem colaborativa. Algumas vezes separei o aluno de outros colegas que tiravam sua atenção, tentando corrigir comportamentos inadequados.

7- A família demonstrava participação no acompanhamento da vida escolar do estudante?

1 resposta

A sua mãe participava através da presença nas reuniões de pais e mestres.

8- Você possui conhecimento sobre aspectos da vida pessoal ou do contexto familiar do estudante que possam ter influenciado seu processo de aprendizagem?

1 resposta

Não tive conhecimento sobre o contexto familiar.

9- O estudante foi reprovado em alguma disciplina específica ou em mais de uma? Se possível, indique quais disciplinas e quais os fatores que contribuíram para este resultado.

1 resposta

O aluno foi reprovado nas disciplinas de português, matemática, ciências, geografia e história. Acredito que devido as dificuldades supracitadas, o fato de não estar alfabetizado comprometeu sua aprendizagem nas demais disciplinas, que por vezes exigem habilidades de leitura e compreensão de textos.

10- Os professores antigos do aluno chegaram a comentar sobre suas dificuldades?

1 resposta

Sim. Fui seu professor nos últimos 4 meses do ano de 2025, substituindo a professora que iniciou o ano letivo. Antes dela precisar se afastar da turma, ela já havia alertado que alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e precisavam de uma atenção diferenciada.

ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

(Adaptado de WEISS, 2003)

Este roteiro irá ser seu guia durante a 3ª etapa de aplicação dos testes. Ao final da observação marque as questões observadas:

Em relação as temáticas gerais:

- | | |
|---|--|
| ☐ fala muito durante todo o tempo da sessão | ☐ fala de suas ideias, vontades e desejos |
| ☐ fala pouco durante todo o tempo da sessão | ☐ mostra-se retraído para se expor |
| ☐ verbaliza bem as palavras | ☐ sua fala tem lógica e sequência de fatos |
| ☐ expressa com facilidade | ☐ parece viver num mundo de fantasias |
| ☐ apresenta dificuldades para se expressar verbalmente | ☐ tem consciência do que é real e do que é imaginário |
| | ☐ conversa com o terapeuta sem constrangimento |

Observação:

Em relação à dinâmica (consiste em tudo que a criança faz)

- | | |
|--|---|
| ☐ o tom de voz é baixo | ☐ diante de dificuldades desiste fácil |
| ☐ o tom de voz é alto | ☐ tem persistência e paciência |
| ☐ sabe usar o tom de voz adequadamente | ☐ realiza as atividades com capricho |
| ☐ gesticula muito para falar | ☐ mostra-se desorganizado e descuidado |
| ☐ não consegue ficar atento | ☐ possui hábitos de higiene e zelo com os materiais |
| ☐ tem atenção e concentração | ☐ sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um |
| ☐ anda o tempo todo | ☐ ao pegar os materiais, devolve no lugar depois de usá-los |
| ☐ muda de lugar e troca de materiais constantemente | ☐ não guarda o material que usou |
| ☐ pensa antes de criar ou montar algo | ☐ apresenta iniciativa |
| ☐ apresenta baixa tolerância à frustração | |

- | | |
|---|--|
| ☐ ocupa todo o espaço disponível | ☐ expressa sentimentos nas brincadeiras |
| ☐ possui boa postura corporal | ☐ leitura adequada à escolaridade |
| ☐ deixa cair objetos que pega | ☐ interpretação de texto adequada à escolaridade faz cálculos |
| ☐ faz brincadeiras simbólicas | ☐ escrita adequada à escolar |

Observação:

Em relação ao produto (é o que o sujeito deixa registrado no papel)

- | | |
|--|---|
| ☐ desenha e depois escreve | ☐ sente-se incapaz para executar o que foi proposto |
| ☐ escreve primeiro e depois desenha | ☐ os desenhos estão no nível da idade do entrevistado |
| ☐ apresenta os seus desenhos com forma e compreensão | ☐ prefere matérias que lhe possibilite construir, montar criar |
| ☐ não consegue contar ou falar sobre os seus desenhos e escrita | ☐ fica preso no papel e lápis |
| ☐ se nega a descrever sua produção para o terapeuta | ☐ executa a atividade com tranquilidade |
| ☐ sente prazer ao terminar sua atividade e mostrar | ☐ demonstra agressividade de alguma forma em seus desenhos e suas criações ou no comportamento |
| ☐ demonstra insatisfação com os seus feitos | ☐ é criativo(a) |
| ☐ sente-se capaz para executar o que foi proposto | |

ANEXO B –SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

INICIAIS DA PESSOA AVALIADA:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

_____ (iniciais do nome da pessoa avaliada, idade, sexo, escolaridade, trabalho) participou de processo avaliativo pedagógico proposto na disciplina Distúrbios de Aprendizagem, no período de _____ a _____ de _____ de 2026, sob minha realização e tendo a supervisão da professora Lisiê Martins, docente responsável pela disciplina.

As queixas apresentadas _____ (pela pessoa avaliada ou pela mãe) foram as seguintes: _____.

Iniciamos o processo na condição de estudante da disciplina, com a anamnese pedagógica, no dia _____ e, conforme nossa análise, os resultados apontaram para _____.

Dando continuidade ao processo avaliativo, realizamos dia _____ a aplicação dos seguintes testes para avaliação dos níveis da leitura, escrita e compreensão lógico matemática: _____. Os testes foram aplicados _____ (presencialmente/virtualmente), e os resultados demonstraram que _____.

Dia _____ realizamos a avaliação com o uso de jogos. Os jogos utilizados foram: _____ e os resultados revelaram o seguinte: _____.

*Para ampliar a possibilidade de análise e respaldo no diagnóstico pedagógico, fizemos uso de provas operatórias piagetianas, tais como: _____ e essas provas indicaram que _____.

Assim, diante dos dados coletados ao longo do processo avaliativo, conforme nossa análise pedagógica, fica evidente que _____ (iniciais) revela sintomas de _____ que merecem uma avaliação mais detalhada, a fim de comprovar o diagnóstico que ora suspeitamos.

João Pessoa, _____ de _____ de 2026.

Assinatura
(digitar nome e matrícula)