
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

CAMILA CAMARGO DINIZ FONTE



**Rio Claro
2019**

CAMILA CAMARGO DINIZ FONTE

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Orientadora: Profª. Drª. Andréia Osti

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – Campus de Rio Claro - SP para
Defesa de Mestrado junto ao Programa
de Pós-Graduação em Educação.

**Rio Claro
2019**

F682d	Fonte, Camila Camargo Diniz Dificuldades de Aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I / Camila Camargo Diniz Fonte. – Rio Claro, 2019 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Andréia Osti 1. educação. 2. aprendizagem. 3. didática. 4. ensino. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

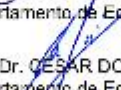
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

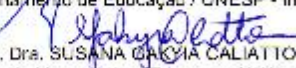
AUTORA: CAMILA CAMARGO DINIZ FONTE

ORIENTADORA: ANDREIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof.ª. Dra. ANDREIA OSTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof.ª. Dra. SUSANA CAKYA CALIATTO
Curso de Mestrado em Educação / UNIVAS - Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre / MG

Rio Claro, 19 de novembro de 2019

|

Dedico este trabalho a minha prática como pedagoga e aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela permissão de realizar um dos meus maiores projetos de vida profissional, pela minha saúde e por me privilegiar com a presença de pessoas e momentos que me fazem ter gratidão a cada segundo de vida.

Ao meu marido Vitor e meu filho Benjamim, que de alguma forma auxiliaram na luta desse sonho e que a cada passo do Benjamim, via crescer também a dissertação, mesmo sofrida, pois ter uma bebê humano e um “bebê acadêmico, crescendo juntos, e que demandam uma extrema dedicação e atenção, vi que fui capaz de conseguir chegar ao fim, já que Deus me presenteou com os dois bebês juntos.

Aos meus pais Eunice e José Maria, que me ensinaram a lutar e a persistir por um sonho, assim como ao exemplo de educadores, e que fazem a diferença com a sua prática e mostram muita alegria pelo o que fizeram e pelo o que fazem. Aos meus queridos irmãos Cristiane, Felipe e Arhtur, pelos incentivos e palavras de acalento nos momentos em que me senti desanimada.

A Carolina, que me auxiliou com os afazeres domésticos, e me permitiu que eu conseguisse algumas horas de dedicação para a escrita.

A minha segunda mãe, minha diretora Gislane, onde percebia minhas necessidades nos momentos de angustia, me apoio e me acalentava com dizeres lindos e não deixaram que por nenhum momento minha fé fosse falha.

As minhas queridas amigas do contexto escolar, Maria Regina, Juliana Bueno, Bruna Morelli e Cláudia pessoas carinhosas, com as quais me sentia segura em poder desabafar, o apoio delas foram fundamental nessa caminhada.

À minha admirável orientadora Andréia Osti, que me fez ter a certeza de que a minha prática estava no caminho correto, assim como a incentivadora de toda essa trajetória acadêmica, e por toda a sua dedicação, carinho, incentivo, “puxões de orelha”, sei que me fizeram crescer.

A todos os professores em que tive o prazer de ter aula, do meio acadêmico, assim como a Ivana da secretaria que me atendia sempre prontamente.

Aos meus amigos da pós-graduação, Patrícia, Anderson, Vanessa Landin, Murilo, Fabiana pudemos nos apoiar uns aos outros, caminhando para o mesmo objetivo. Ao meu grupo de estudos GRAALE, Emille, Tatiana, Flávio, Aline, Elvio, Marisa, Carolina e Juceni, que incentivaram e me deu forças para continuar.

Gaiolas e Asas

Escolas que são gaiolas existem para que os
pássaros desaprendam a arte do vôo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob
controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para
onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para
voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

O vôo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Rubem Alves em 05 de dezembro de 2001.

RESUMO

A presente pesquisa levantou os dados das dificuldades de aprendizagem dos alunos do final de ciclo (3º e 5º ano), do Ensino Fundamental I, de uma escola na região periférica do Município de Rio Claro- SP. A escolha pela escola ocorreu em decorrência da queixa constante de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, o que configura um cenário de angústia, por parte da equipe escolar, assim como pela gestão e Secretaria Municipal da Educação. Foram investigados dados relativos as características das dificuldades de aprendizagem, com base na percepção dos professores que regem essas classes, bem como verificado os fatores que esses docentes apontam como causa da dificuldade dos alunos. Metodologicamente foi aplicado um questionário em que os professores responderam a respeito das dificuldades de cada aluno. Os resultados mostraram que os alunos de 3º ano são os que mais apresentam dificuldades de aprendizagem em relação aos alunos de 5º ano, já que representam 37,2% dos alunos com D.A e nas salas de aula dos 5º ano, estima-se que 22,6% dos alunos apresentam as dificuldades de aprendizagem, índice alto para apenas uma escola. Há dificuldades de aprendizagem de alunos em todas as salas de aula que foram estudadas. Em relação as principais características baseando nas informações dadas pelas professoras, as dificuldades de aprendizagem dos alunos está na falta de atenção e concentração, problemas familiares, memória, dificuldades na leitura, na escrita e no raciocínio lógico matemático e a questão comportamental daqueles alunos que conversam muito até os alunos considerados por elas como apáticos e tímido. Em relação aos fatores determinantes sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em primeiro lugar foi considerado pelas professoras o fator social, em segundo familiar, terceiro psicológico, quarto cognitivo e por último o fator metodológico. Sobre as intervenções educativas, todas as professoras apontam procedimentos e estratégias diferenciadas para esses alunos, assim como o encaminhamento para as aulas de reforço, oferecido pela Secretaria Municipal da Educação do Município. Essa pesquisa possibilitou um melhor entendimento sobre a temática das dificuldades de aprendizagem no contexto desta unidade escolar, instigando a reflexão sobre as metodologias da escola, ações da Secretaria Municipal da Educação do município e participação da comunidade.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem. Educação Básica. Didática. Ensino

ABSTRACT

The present research collected data on learning difficulties of the students of the end of the cycle (3rd and 5th grade), of the Elementary School I, of a school in the peripheral region of Rio Claro-SP. The choice for the school was due to the constant complaint of students with many learning difficulties, which configures a scenario of distress on the part of the school staff, as well as by the management and the Municipal Department of Education. Data regarding the characteristics of learning difficulties were investigated, based on the perception of the teachers who govern these classes, as well as the factors that these teachers point out as the cause of the students' difficulties. Methodologically a questionnaire was applied in which the teachers answered about the difficulties of each student. The results showed that students in the 3rd year are the ones with more learning difficulties compared to students in the 5th grade, since they represent 37.2% of the students with AD and in the 5th grade classrooms, it is estimated that 22 , 6% of students have learning disabilities, a high rate for only one school. There are student learning difficulties in all classrooms that have been studied. Regarding the main characteristics based on the information given by the teachers, the students' learning difficulties are lack of attention and concentration, family problems, memory, reading difficulties, writing and logical mathematical reasoning and the behavioral question of those students who talk. very much even the students considered by them as apathetic and shy. Regarding the determining factors on the students' learning difficulties, the teachers first considered the social factor, the second family member, the psychological third, the cognitive fourth and the last factor. Methodological Regarding educational interventions, all teachers indicate different procedures and strategies for these students, as well as the referral to the reinforcement classes, offered by the Municipal Secretariat of Education of the Municipality. This research enabled a better understanding of the learning disability theme in the context of this school unit, prompting reflection on the school's methodologies, actions of the municipality's Municipal Secretariat of Education and community participation.

Keywords: Learning disability. Basic Education. Didactics. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Comparação entre DSM-IV e DSM-V	26
Quadro 2: Requisitos para êxito aritmético	39
Figura 1: Alunos com dificuldades para aprender em salas pesquisadas	71
Figura 2: Total de alunos com dificuldades de aprendizagem das salas investigadas em relação ao total de alunos da escola	71
Quadro 3: Dificuldades de Aprendizagem	72
Quadro 4: Definição das dificuldades de aprendizagem	74
Quadro 5 : Características das crianças com dificuldades de aprendizagem	76
Gráfico 1 : Fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem	77
Quadro 6: Intervenções Educativas	79

LISTA DE ABREVIATURAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
Scielo	Scientific Electronic Library Online
APA	American Psychological Association
OMS	Organização Mundial da Saúde
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
PROLEC	Prova de Avaliação dos Processos de Leitura
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
TDCL	Teste de Desempenho Cognitivo Linguístico
TDE	Teste Desempenho Escolar
TDC	Transtorno Desenvolvimento da Coordenação
DA	Dificuldades de Aprendizagem
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDHA	Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
RTI	Resposta a Intervenção
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	17
1.1 Dificuldades de Aprendizagem em Leitura	33
1.2 Dificuldades de Aprendizagem em Escrita	36
1.3 Dificuldades de Aprendizagem em Matemática	37
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISÃO LITERATURA	42
2.1 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem	43
2.2 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem na leitura, discussões e problematização sobre o contexto da leitura e escrita na escola e impacto nos alunos.....	45
2.3 Contribuições sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática, intervenção e resolução problema	56
2.4 Pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem sobre a visão dos professores.....	58
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	65
3.1 Objetivo	65
3.2 Objetivos específicos	65
3.3 Participantes	65
3.4 Instrumentos.....	65
3.5 Procedimentos de coleta	66
3.6 Procedimentos de análise	67
4 RESULTADOS DA PESQUISA	69
4.1 O contexto da escola	69
4.2 O contexto dos alunos de 3º e 5º ano	69
4.3 Sobre as dificuldades de aprendizagem nas salas pesquisadas	70
5 Considerações Finais	83
REFERÊNCIAS	87

Introdução

O interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu em decorrência de minha experiência profissional como professora do Atendimento Educacional Especializado, de três escolas da Rede Municipal de Rio Claro. Na minha prática verifiquei o grande número de solicitação dos professores para avaliação de seus alunos, pela Sala de Recursos, por motivos relativos a não aprendizagem. Também em busca da formação continuada ingressei em 2012 na pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Construtivista, pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Perante os estudos envolventes sobre o desenvolvimento da aprendizagem e as intervenções apresentadas, conheci uma admirável professora que trouxe além de seus conhecimentos acadêmicos, práticas muito próximas a minha, surgiu então o interesse em ingressar no Mestrado em Educação, e aprofundar meu conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem para auxiliar alunos, professores, escola e família em relação a essa questão tão presente no contexto escolar.

No cotidiano do exercício da profissão tenho observado que o termo dificuldades de aprendizagem é comumente utilizado na escola e, muitas vezes, apontado por alguns professores, como sendo a causa do atraso ou da não aprendizagem de uma criança em relação aos conteúdos escolares. É comum o fato de professores afirmarem que crianças não aprendem por causa de seu comportamento, família ou situação de vida. Foi a partir desta realidade que surgiu a necessidade pessoal de melhor entender e estudar sobre as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Fonseca (1995) o surgimento das dificuldades de aprendizagem está relacionado com o desenvolvimento da sociedade, pois o acesso à educação formal gerou novas necessidades educacionais. O autor define as dificuldades de aprendizagem como “um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemática” (p. 71), o que pode, portanto, ocorrer durante toda a vida.

Osti (2012), ao analisar os estudos de Kirk sobre dificuldade de aprendizagem, esclarece que esses mostravam a necessidade de serviços educacionais, pois eram mais voltados a área médica, e então ocorreu a mudança para o enfoque educacional e institucional. Nesse enfoque modificado, o termo dificuldade de aprendizagem apresenta facetas e definições ambíguas, com pouca propriedade, pouca fonte de estudos científicos e por esse motivo, alguns autores defendem a terminologia voltada para área da saúde, outros para educação e alguns para área da psicologia.

De acordo com Collares e Moysés (1985) no artigo “Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde!”, a década de 1980 foi abundante de uma literatura médica sobre educação. Segundo elas, nessa época, houveram a existência de duas situações: a “incorporação da saúde pela educação” e a “incorporação da educação pela saúde”. A primeira dizia respeito à aplicação, na educação, do “raciocínio clínico tradicional, privilegiando relações causais lineares e explicações fisiopatológicas” para explicar os “fracassos escolares” (tal como a repetência), num processo que as autoras chamaram de “medicalização do fracasso escolar”. Nesse processo, o “fracasso escolar” era tratado por profissionais da área médica (pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras) como resultado de alguma doença, como a desnutrição, por exemplo, no caso dos alunos mais pobres, ou como a Disfunção Cerebral Mínima (DCM), no caso de alunos de classe média ou alta, diagnosticados com sintomas do tipo “hiperatividade” ou “dificuldades de aprendizagem”. Segundo as autoras, essas formas de interpretar os problemas escolares deslocaram a reflexão do viés social para o individual, em que a responsabilidade pelas “deficiências de aprendizagem” passou a ser do próprio aluno, num processo de isenção da instituição escolar e da própria sociedade de sua participação na construção desses “quadros médicos” na educação.

A segunda situação dizia respeito aos programas de saúde desenvolvidos, na época, nas escolas. Programas sobre alimentação e higiene, por exemplo, eram, ao contrário dos diagnósticos e tratamentos, realizados por professores e não por profissionais da saúde. De acordo com as autoras, esses professores não tinham a formação necessária para desenvolver tais programas, mas os desenvolviam. Dessa maneira, havia uma inversão de papéis: os professores acabavam por lidar com aquilo que era função dos profissionais de saúde, e estes acabavam por lidar com

aquilo que era da responsabilidade dos educadores. Dos anos 1980 para cá, outras propostas de leitura dos fatos escolares têm sido apresentadas em estudos de diversas áreas tal como a pedagogia, a linguística, a psicologia, dentre outras. Elas têm-se referido tanto aos processos de aprendizagem quanto, e principalmente, aos métodos ou abordagens de ensino. A terminologia clínica tem sido uma constante na descrição dos processos de avaliação e escolares de maneira geral. Essa permanência é efeito, de uma ligação mais estreita entre a escola e o hospital, uma relação indispensável na forma de funcionamento das duas instituições.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Borges (2012), são evidenciadas pelos índices da evasão escolar e repetência, podendo ter como consequência a falta da qualidade na educação que deixa de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, assim como a sua permanência na escola. No cotidiano escolar, os professores muitas vezes percebem ou apontam a dificuldade baseados no padrão de comportamento dos alunos, que se mostram agitados, desatentos, agressivos, desinteressados pelas atividades propostas, mesmo aquelas adaptadas pelos professores. Nesse contexto, observa-se por parte de alguns professores, uma resistência em mudar a forma de trabalhar os conteúdos pois se justifica que além das dificuldades apresentadas pelos alunos, os mesmos não mostram interesse em aprender, e como consequência atrapalham as aulas.

De acordo com Diniz (2007), as dificuldades de aprendizagem estão diretamente ligadas aos fatores sócio - emocionais e comportamentais, então, diante disso, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, apresentam também comportamentos que afetam seu psíquico, e isso se desenvolve de diferentes maneiras nesses alunos. Nesse contexto, cabe ao professor, como afirma o autor, observar a dificuldade em aprender dos alunos, avaliar seu comportamento, resgatar sua autoestima e autoconfiança, pois ao assim proceder, pode conseguir alterar essa realidade. Também afirma que as causas das dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de fatores familiares, escolares, relacionados a nutrição e estresse emocional.

Ao refletir sobre o exposto, infere-se que a aprendizagem é permeada por uma série de fatores, e que em algum momento da vida, pode-se apresentar alguma dificuldade para aprender. As dificuldades de aprendizagem estão inseridas dentro

do contexto escolar, e por esse motivo, o professor deve estar atento para poder perceber a dificuldade em seus alunos e, diante de sua observação, traçar métodos ou pensar estratégias, para que esse aluno consiga aprender. Sabe-se que esse é um trabalho em conjunto, que envolve não apenas o professor e o aluno, mas toda a equipe escolar e família, bem como a estrutura curricular que define os conteúdos a serem ensinados em cada série, determinando desta forma o que o aluno precisa aprender.

Dessa forma, esta pesquisa tem o objetivo de conhecer o contexto das Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Periférica do Município de Rio Claro. O trabalho está estruturado da seguinte forma, a primeira seção trata sobre o tema das Dificuldades de Aprendizagem, seu processo histórico e conceitualização buscando explicar sobre os termos utilizados para definir crianças com dificuldades de aprendizagem, especificadamente em leitura, escrita e matemática.

Na segunda seção, intitulada Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura – fez-se um levantamento bibliográfico dos últimos trabalhos acadêmicos publicados que discutem sobre a temática. Sendo assim, apresentam-se pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem de maneira geral e sobre as dificuldades específicas em leitura, escrita e matemática, bem como sobre as dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva do professor. A terceira seção é relativa ao Delineamento da Pesquisa em que estão expostos os objetivos geral e específicos, o campo de investigação e os resultados de forma descritiva. Na quarta seção, são discutidos os resultados da pesquisa e na quinta e última seção são as considerações finais da dissertação.

1 Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, geralmente aparecem durante o curso do Ensino Fundamental I e, considerando a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 87 (Brasil, 1996), parágrafo 3º do inciso I da LDB, em que determina que todos os alunos estejam matriculados no Ensino Fundamental aos sete anos, e hoje obrigatória aos seis anos de idade e, com base nos dados de pesquisas na área, verifica-se que temos números expressivos de crianças com dificuldades durante seu processo de escolarização inicial. Com o Plano Nacional da Educação em 2001, estabeleceu-se como meta a progressiva universalização do Ensino Fundamental, bem como a entrada de crianças de seis anos nessa modalidade de ensino. Na segunda meta, tomando como base os dados relativos as crianças de seis anos de classes média e alta que já estavam em turmas de alfabetização, estabeleceu-se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, visando oportunizar as crianças das escolas públicas as mesmas possibilidades durante o processo de alfabetização e letramento.

A dificuldade de aprendizagem constitui uma realidade presente na atual conjuntura da educação brasileira, isso porque segundo a agência de notícias do IBGE, a população não alcançou o índice de alfabetismo de 6,5% estipulado para 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mesmo tendo caído o índice de analfabetismo de 7,2% em 2016 para 7,0 % em 2017. De acordo com o IBGE temos no Brasil 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A Região Nordeste registra a maior taxa entre as demais regiões do país o que corresponde a 14,5%, se comparado à região Sul e Sudeste com 3,5% cada uma, o Centro Oeste com 5,2% e o Norte com 8,0%. Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem se configuram como uma realidade presente no contexto escolar, o que conduz a pensar que cabe a sociedade e especialmente à escola, a necessidade de pensar alternativas para alterar esses índices de forma a modificar essa realidade.

Ao fazer uma retrospectiva sobre a história da dificuldade de aprendizagem, descobre-se que foi primeiro nos Estados Unidos (EUA) e no Canadá em 1963, que a temática ganhou impulso, devido à organização de um grupo de pais de alunos com dificuldades. O grupo se constituiu, segundo estudos de Sisto (2001), devido às dificuldades na aprendizagem da leitura de seus filhos, e iniciaram a busca por ajuda

de profissionais da área da saúde para ajudá-los na compreensão dos problemas que as crianças apresentavam. Organizaram-se para ter acesso aos serviços para amparar aquelas e outras crianças com déficits em áreas diferentes das consideradas pelo público da educação especial, pessoas com deficiência intelectual, motora, visual, auditiva e múltipla.

Fonseca (2016) faz uma análise histórica a respeito da problemática das dificuldades de aprendizagem, superficialmente, diante das perspectiva histórica, as dificuldades de aprendizagem equaciona-se, de acordo com o desenvolvimento da sociedade existiram formas diferentes de se tratar as crianças. Nos séculos XII e XIV, os alunos entravam na escola por volta dos 13 anos, no século XVI, os Jesuítas determinavam que as crianças entrariam na escola aos 7 anos e criaram a “classe de nível”, que poderiam ter crianças de 7 anos e adultos de 24 anos. Nos reinados de Luís XIII e Luís XVIII, no século XVII, a escola seria ofertada a crianças de cinco aos nove anos, respectivamente. No século XVIII, as mudanças decorrentes da filosofia de Rousseau e de Diderot levam o ensino para todos e na base da diversidade. Então nos séculos XIX e XX, com Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet e outros, corroboram a necessidade da escola estar aberta, ou seja, ao mesmo tempo que devia ser obrigatória, deveria atender a todos e não apenas os filhos de pessoas mais favorecidas. Sendo assim, com o acesso a um número maior de crianças na escola surgem novas formas de olhar para a criança e diante da inadaptação, palavra utilizada pelo autor, que refere-se ao uso de métodos utilizados e que quando eram eficazes para a maioria não serviam, então rapidamente se criavam e se criam até hoje processos de seleção e de segregação a outras crianças.

Segundo Garcia (1998), a história das dificuldades de aprendizagem se divide em três momentos: a etapa da fundação, de 1800 a 1963, a segunda fase de 1963 até 1990 e a terceira que se inicia em 1990 e se estende até os nossos dias. Na primeira etapa desenvolveram-se as posições teóricas das dificuldades de aprendizagem em torno das análises das consequências que ocasionavam lesões cerebrais adquiridas. García (1998) destaca Gall, médico alemão, como aquele quem primeiro observou que as pessoas adultas que tinham sofrido acidente e tiveram lesão cerebral, perdendo a capacidade de expressar ideias e sentimentos

mediante à fala, mas mantendo intactas suas habilidades intelectuais. Considerando os elementos apontados por Gall naquele momento, foram descritas duas possibilidades a observar as dificuldades de aprendizagem, são elas: a) observação de uma área problema e uma área normal mesmo alguns pacientes não podendo falar, eles expressavam suas ideias através da escrita de forma correta; b) a lesão cerebral ocasionou a dificuldade da fala o que descartava a deficiência mental geral ou por déficit sensorial como a surdez. Gall fez relações entre as dificuldades de aprendizagem e dificuldades de linguagem, evidenciando em seus estudos os problemas em diferentes áreas do cérebro.

Em relação ao fracasso escolar na história da educação brasileira, considerando os mais atingidos os alunos provenientes das camadas sociais mais pobres, apontando para a seletividade no sistema de ensino. De acordo com Patto (1992) a questão do fracasso escolar foi analisada com base em cinco momentos: o primeiro faz relação com as concepções da psicomетria, sendo as características das crianças a explicação do porquê elas não aprendem, nessa visão o fracasso é entendido como responsável o próprio aluno, pois tinham como referência os testes de diagnósticos voltados pela mensuração da capacidade intelectual, em que os alunos obtinham baixos escores. Considerado o segundo momento, em 1970, o Brasil sofre forte influência da Teoria da Carência Cultural, tendo como pressuposto básico a ideia do fracasso escolar relativa aos alunos das camadas populares. Como justificativa sobre a deficiência, déficit ou privação cultural decorrente de sua condição de vida. A explicação para a deficiência dos alunos centra-se em questões de origem emocional e no ambiente privado de estímulos. Reforçando a ideia do fracasso como sendo a causa apenas do aluno e em suas condições de vida.

Após esse período, houve o 3º momento, considerado a Teoria da Diferença Cultural, baseando-se na ideia de que o aluno pobre fracassava porque era diferente dos alunos de classe média alta. Sendo o fracasso por meio do indivíduo, de suas habilidades e capacidades além de promover a homogeneidade de grupos, dividindo as classes, reproduzindo na escola a estrutura social dominante. Afirmava-se que os problemas escolares eram decorrentes de uma desigualdade cultural entre as crianças pobres e aquilo que é proposto pela escola e pela sociedade. Assim, as crianças fracassam porque apresentam uma linguagem,

cultura, valores, padrões diferentes de outras crianças (da classe média) e da proposta da escola e da sociedade. Então, a escola estaria despreparada para atender esses alunos porque ela reproduz a norma social, não conseguindo atender as diferentes demandas de estudantes.

Em 1980, ocorre à mudança de enfoque na análise do fracasso escolar em decorrência do estudo de Gatti em que as causas das dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes da seletividade social da escola (privilegiando a dinâmica interna da instituição escolar). Esses estudos evidenciaram as dificuldades enfrentadas pela escola pública, como precursor do fracasso dos alunos. As dificuldades das escolas com a precariedade de materiais e da situação dos professores, formação, condições dos alunos, qualidade de ensino oferecido aos alunos. Sendo assim, nesse momento, revela-se o preconceito embutido na instituição escolar em relação ao aluno pobre, o que contribuiu para a seletividade e exclusão de alunos carentes. Devido a essa situação, há críticas sobre o a Teoria da Carência Cultural que por tanto tempo justificou o fracasso dos alunos pobres no Brasil. Dentre as críticas, destaca-se a inadequação do termo que considera a classe pobre como desprovida de cultura; procedimentos de mensuração dos níveis intelectuais por meio do teste de QI que pressupõem conhecimentos adquiridos, favorecendo crianças da classe dominante, bem como a relação fracasso e desnutrição que não se sustenta do ponto de vista científico.

Na década de 90, de acordo com Patto (1992), duas grandes perspectivas teóricas convergem no pensamento educacional brasileiro, uma compreendendo o fracasso como produto de uma escola despreparada e a outra que revela que o fracasso é produzido por procedimentos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. Diante das novas perspectivas em relação ao fracasso escolar, segundo a autora o professor torna-se o agente que pode promover as transformações necessárias, apesar da contradição do sistema gerador de dificuldades. Então, necessita-se de uma formação que instrumentalize o professor para pensar na realidade escolar e sua inserção considerando seu papel social e seu relacionamento com seus alunos.

Em relação ao campo das dificuldades de aprendizagem da leitura, Sánchez (1998), refere-se a propostas de Orton, que apoiou a hipótese do médico oftalmologista Hinshelwood, em 1917 identificando alterações congênitas em áreas cerebrais, responsáveis pela memória visual das palavras, caracterizando essa hipótese como ‘estrefosimbolia”, devido a troca de letras em algumas palavras, ou a confusão entre as letras. Para Sánchez (1998), o neuropsiquiatra Alfred Strauss e psicólogo Heinze Werner, são nomes de grande importância nesse período de nascimento do campo de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, por se aprofundarem em ideias que foram essenciais para o desenvolvimento e crescimento da área. Na Alemanha esses profissionais pesquisavam crianças com retardo mental e ambos continuaram suas pesquisas nos Estados Unidos, após saírem da Alemanha no período da II Guerra Mundial, incluindo também crianças com supostos atrasos mentais, sendo esses, casos em que não havia um diagnóstico mas nos quais se observava problemas relativos à distração, problemas perceptivos e/ou de hiperatividade.

Strauss diferenciou dois grupos de crianças, as crianças com alteração cerebral em evidência, eram denominadas com “atraso mental endógeno”, e as crianças que não tinham alterações cerebrais ficaram classificadas por ele, como “atraso exógeno” considerando não haver problemas de ordem neurológica. Ele considerou que esse segundo grupo de crianças eram capacitadas a aprender, justificando que seus problemas poderiam ser resolvidos, com a atuação de outras áreas de conhecimento para auxílio da aprendizagem. De acordo com Sánchez (1998), foi nesse momento que Straus observa que problemas de ordem psicológica e social poderiam influenciar a aprendizagem e rendimento de algumas crianças, necessitando em suas pesquisas a abertura para auxílio de outras áreas. Desta forma ele influenciou outros estudiosos sobre o campo das dificuldades de aprendizagem, sendo eles: Kephart e William Cruickshank.

A segunda etapa que iria de 1963 até 1990 é marcada pelos trabalhos do psicólogo Samuel Kirk que foi quem propôs o termo learning disability em uma conferência da Fund for Perceptually Handicapped Children em 6 de abril de 1963, caracterizando as dificuldades de aprendizagem em um grupo de crianças com transtornos no desenvolvimento de habilidades para interação social. Ele excluiu

desse grupo crianças com déficits sensoriais e deficientes mentais, assim como os estudos de Gall, mencionado anteriormente sobre a dificuldade de aprendizagem não estar associada, a deficiência intelectual e a déficits sensoriais. A partir dessa conferência ocorrida em Chicago, reunidos por alguns profissionais da saúde, alguns pais que observaram as dificuldades para aprender de seus filhos, organizaram a Association for Children with Learning Disabilities (ACLD), mudando de nome em 1989 para Learning Disabilities Association of America (LDA). Nasce o movimento das dificuldades de aprendizagem, com a colaboração de pais e profissionais, que se preocupavam com alunos que apresentavam as dificuldades de aprendizagem. Partindo disso, impulsionou a constituição de organizações sobre as dificuldades de aprendizagem, a criação de legislação específica, a criação de serviços educativos e as contribuições dos grupos de interesse, que partiram da área médica e psicológica.

Sanchez (1998) considera que nessa conferência o psicólogo Samuel Kirk foi definitivo para impulsionar os estudos e pesquisas no campo das dificuldades de aprendizagem e destaca:

En este contexto, la propuesta del psicólogo Samuel Kirk, quien estaba trabajando con niños con dificultades del lenguaje, con retraso mental y con „este tipo de niños“, encajaba en la comprensión de la angustia y frustración de los padres, haciendo una propuesta histórica: sus hijos tenían deficiencias auditivas, ni visuales, ni manifestaban retraso mental, pero presentaban „unas dificultades inexplicables para el aprendizaje de la lectura“ puesto que no se podría aducir el nivel de inteligencia, el ambiente familiar o la instrucción educativa ordinaria proporcionada, que eran adecuadas. La propuesta de Samuel Kirk no fue médica, sino educativa learning disabilities o dificultades de aprendizaje refiriéndose a problemas en el aprendizaje académico. (SÁNCHEZ, p. 18, 1998)

Ainda sobre Kirk, este definiu em cinco categorias as crianças que tinham dificuldade em aprender, como base no QI, no comportamento e no desempenho acadêmico. As categorias eram dos aprendizes lentos com QI entre 75 e 90, a dos retardados mentais, com QI inferior a 75, a dos transtornados emocionais e não adaptados socialmente, dos privados culturalmente ou ambientalmente e a categoria dos portadores de dificuldades de aprendizagem. Nota-se a relação da questão da inteligência com as dificuldades de aprendizagem. Observa-se que nessa etapa, a

difficuldade de aprendizagem advinda de problemas na linguagem, inicia-se uma relação com as questões de ordem familiar e social, porém não foram aprofundadas.

Desse modo, diversas medidas entraram em vigor, consolidando o campo das dificuldades de aprendizagem, como a legislação por volta de 1975, sobre a dificuldade de aprendizagem e, segundo Garcia (1998), sobre a influência na criação de serviços educativos e a promoção de diferentes projetos na provisão de informação. Sendo assim, até a etapa de fundação, a orientação predominante foi médica e psicológica, com enfoque clínico, situação que modificou para o enfoque educativo, quando pais e professores, começaram a participar ativamente do campo das dificuldades de aprendizagem. Fica claro a importância da participação dos pais para a luta de direitos, em relação as dificuldades de aprendizagem de seus filhos nos EUA. Nessa segunda etapa, professores e mestres predominam trazendo o enfoque educacional nas dificuldades de aprendizagem que manifestam-se na leitura, escrita e matemática, concomitante a linguagem escrita e simbólica.

A terceira etapa, segundo Garcia (1998), segue de 1990 até a projeção futura. Apesar da linha histórica curta dessa etapa, as contribuições, enfoque, pesquisa, desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção, são fatores que refletem na preocupação interdisciplinar. Torgesen (1991) aborda a etapa atual apontando cinco problemas básicos, sendo eles: disputa sobre definição, disputa sobre etiologia, disputa do diagnóstico diferencial das dificuldades de aprendizagem em relação a outros rótulos diagnósticos, sobre os aspectos específicos do tratamento e do prognóstico e sobre a disputa da heterogeneidade e os subtipos das dificuldades de aprendizagem.

Os estudos sobre a temática são divergentes em processo de investigação, portanto a definição mais aceita internacionalmente e utilizada por profissionais é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) e, segundo Cruz (2011), as dificuldades de aprendizagem são definidas da seguinte maneira:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita de raciocínio ou de habilidades Matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e pode ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e na interação social podem coexistir com as dificuldades de

aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (ex: diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não resultam de tais condições ou influências (NJCLD, 1991, p. 3, tradução Santos, 2016).

Ainda de acordo com Cruz (2011), a classificação da DSM-IV é descritiva, não propõe causas nem teorias na base de sua definição e repassa os distintos rótulos diagnósticos. Sendo assim, o autor aponta que para aproximar-se das dificuldades de aprendizagem, é importante que analisemos os conteúdos presentes nos manuais, escritos científicos ou áreas do campo educativo. Portanto, o autor aborda que não se pode incluir propriamente na área de dificuldades de aprendizagem as dificuldades de habilidades sociais, transtornos de comportamento, inadaptação social, problemas da linguagem presentes nas pessoas com autismo, com retardamento mental ou produzido por alteração neurológica, em relação a função da definição consensual considerando também o DSM- IV.

Em relação ao Manual de Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM), feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como o diagnóstico de transtornos mentais, em 2013, fez uma nova versão, passando para a 5ª edição, substituindo o anterior feito em 1994. Dorneles (2014), aborda a utilização do termo “learning disabilities”, desde 1962, considerando que não existia uma única definição universalmente aceita para os transtornos de aprendizagem. Entretanto, diante da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), lançada em 2013, foram situados os Transtornos de Aprendizagem na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e assim os define:

Transtorno de Aprendizagem Específico é uma desordem neurodesenvolvimental, de origem biológica, que é a base das dificuldades, em nível cognitivo, que estão associadas às expressões comportamentais do transtorno. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a habilidade cerebral de perceber ou processar informação verbal ou não verbal de forma eficiente e precisa. (2013, p. 68).

Esta definição deixa de relevar a questão entre o quociente de inteligência (QI) e o desempenho acadêmico, considerado na versão anterior. Os critérios diagnósticos propostos também se diferenciam da versão anterior.

Dorneles (2014, p. 66), aponta critérios de classificação de diagnóstico, são eles:

A. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, indicadas pela presença de, pelo menos um dos sintomas seguintes, que persistem por, pelo menos, seis meses, apesar da realização de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

1. Imprecisão ou lentidão na leitura de palavras (por exemplo, leitura oral de palavras incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente esquece palavras e dificuldades em pronunciar palavras)

2. Dificuldades de compreender o sentido do que é lido (isto é, pode ler um texto corretamente, mas não entender a sequência, as relações, inferências ou sentidos mais profundos do que é lido.)

3. Dificuldades na soletração (por exemplo, pode acrescentar, omitir ou substituir vogais ou consoantes).

4. Dificuldades com expressão escrita (pode cometer erros gramaticais ou de pontuação nas sentenças, utilizar uma organização frágil de parágrafos ou faltar clareza na expressão escrita de ideias).

5. Dificuldades relativas a senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (por exemplo, tem pouca compreensão de número, sua magnitude e relações, conta nos dedos para adicionar números pequenos ao invés de recuperar fatos da memória como fazem seus pares, perde-se no processamento aritmético e pode misturar procedimentos).

6. Dificuldades com raciocínio matemático (por exemplo, tem dificuldade severa de aplicar conceitos, fatos ou procedimentos para resolver problemas quantitativos).

Ainda de acordo com a autora, as modificações definidas pelo DSM-5 para os critérios diagnósticos do Transtorno de Aprendizagem são decorrentes de dados obtidos por pesquisas (Cavendish, 2013; DuPaul et al., 2012; Scanlon, 2013; Tannock, 2012). Ressalta-se que a American Psychological Association (APA), que elabora e publica o DSM em suas diferentes revisões, formou equipes de acordo

com as áreas de estudo para elaboração do DSM-5. Dorneles (2014), apresenta os critérios de forma resumida comparando o DSM-IV e o DSM-V e suas alterações, tal como descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Comparação entre o DSM-IV e DSM-V

	DSM-IV	DSM-V
Nomenclatura	TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM
Subtipos	4 subtipos: - Transtorno da Leitura (TL) - Transtorno da Matemática (TM) - Transtorno da Expressão Escrita (TEE) - Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação	Categoria única: - Transtorno de Aprendizagem (preserva as distinções e continuidades entre as várias manifestações dos transtornos específicos de aprendizagem)
Caracterização dos critérios e diagnósticos	Específicos para cada subtipo: TL, TM e TEE	Gerais para TA e uso de especificadores do desenvolvimento dos três principais domínios acadêmicos (leitura, escrita e matemática).
Idade inicial para diagnóstico	Sem especificação clara. Diagnóstico a partir: TL – final da 1ª série / 2º ano TM – final da 2ª série / 3ºano TEE – 2ª série/ 3º ano	Primeiros anos de escolaridade, ou, nos anos seguintes, quando as demandas da aprendizagem excedam as limitadas capacidades individuais
Baixo desempenho acadêmico	Desempenho substancialmente abaixo do esperado considerando a idade, escolarização e nível de inteligência do indivíduo.	Desempenho substancialmente abaixo, em uma ou mais áreas acadêmicas, considerando a média esperada para a idade (também são referidos como padrões a serem levados em consideração o contexto cultural, linguístico, ou sexo, ou nível de educação (substituição de e por ou) - Acréscimo de quesitos: medidas padronizadas e quantificação de desempenho acadêmico com aplicação de testes individuais. - Maior consideração às evidências clínicas

Fonte: Dorneles (2014, páginas 761-762). Quadro comparativo dos critérios diagnósticos do TA no DSM –IV – TR e no DSM -5 (APA, 2003, 2010, 2013)

De acordo com Dorneles (2014), referindo-se aos estudos de Cavendish (2013) e Tannock (2012), a questão da alteração dos Manuais descritos, evidenciam os critérios de diagnósticos do DSM-IV em relação aos transtornos de aprendizagem, originando a área clínica, pois a utilização da discrepância entre o QI e o desempenho como critério único, deixando de utilizar outras medidas padronizadas, foram questionadas, com a justificativa de o baixo desempenho ser relacionado com a inadequação pedagógica.

Garbarino (2017) diferencia de forma clara a utilização das terminologias. Para esta autora há três grandes grupos de termos para explicar as dificuldades. A denominação distúrbios e/ou transtornos da aprendizagem tem sua origem nos manuais psiquiátricos de critérios e diagnósticos e pressupõe uma disfunção de circuitos cerebrais que prejudicaria um domínio de habilidades (discalculia, disgrafia, disortografia, etc). A dificuldade de aprendizagem apontaria problemas episódicos ou temporários que podem ser resolvidos com mudanças de metodologias de ensino, terapia psicológica ou psicopedagógicas, ou seja, com intervenções pontuais que acompanhem e orientem o sujeito durante certo tempo. O termo “queixa escolar”, foca a desnaturalização e historização das dificuldades de aprendizagem partindo de uma avaliação crítica que estuda em seu caráter de produto institucional e político, sendo esse o avanço da indústria farmacêutica e sua relação com a medicalização da infância, principalmente nos casos de Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH), com efeitos discursivos e práticos nos planos familiar e escolar. De acordo com a autora, como consequência ocorre a desvinculação do professor e de sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, podendo ser esse um desses efeitos.

Alves e Nakano (2015) consideram que a definição dos termos transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem é diferente. Consideram os transtornos de aprendizagem decorrentes de disfunções do sistema nervoso central e relacionados a uma “falha” no processo de aquisição e processamento da informação, diferente das “dificuldades de aprendizagem”, pois este último decorre de questões relacionadas a problemas de ordem pedagógica, emocional ou sociocultural ou a quadros neurológicos. Como já exposto sobre as definições do DSM-V sobre os transtornos de aprendizagem, os autores referem-se também a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-

10) (Organização Mundial da Saúde, OMS, 2008) que utiliza outra denominação: “Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares”. Nesse manual estão descritos seis tipos de transtornos: transtorno específico da leitura, transtorno específico da soletração, transtorno específico da habilidade aritmética, transtorno misto de habilidades escolares, outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares e transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares. Comumente na literatura e nas áreas aplicadas também se encontram as denominações “distúrbios de aprendizagem”, “dislexia” (para transtorno de leitura), “discalculia” (para transtorno de matemática) e “disgrafia” (para transtorno de escrita) (APA, 2002a).

De acordo com Barbosa (2015), falta um consenso sobre a terminologia das dificuldades de aprendizagem. Os estudos de Makishima e Zamproni (2012) fazem referência a três formas principais de nomear as dificuldades de aprendizagem, sendo elas: o DSM-V (2014), concepção do CID -10 (2008) e a concepção do Ministério da Educação. O DSM-V, utiliza o termo Transtorno Específico da Aprendizagem para caracterizar a dificuldade de aprender, sendo esse um transtorno do neurodesenvolvimento, que tem como origem no início do desenvolvimento infantil e revelam quando a criança entra na escola, pois prejudicam o funcionamento pessoal, social e acadêmico, podendo estar associados entre eles ou com outros transtorno e deficiência.

Esses transtornos do neurodesenvolvimento são divididos por categorias: deficiência intelectual (transtorno desenvolvimento intelectual), com prejuízos nas habilidades básicas e nas funções adaptativas, transtorno da comunicação (transtorno da linguagem), o transtorno do espectro autista, com prejuízos na comunicação e na interação social, apresentando padrões estereotipados, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-V (2014); o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apontado pelos níveis de prejuízo de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade; os Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento que se apresenta no transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtorno de movimento estereotipado, transtorno de Tourette, transtorno de tique motor ou vocal; o Transtorno Específico da Aprendizagem que

são déficits na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problem) as Dificuldades de Aprendizagem são categorizadas como Transtornos Específicos relacionados ao desenvolvimento da fala, da linguagem e das habilidades escolares, com o código F81. Segundo Barbosa (2015) ela apresenta como a terceira concepção aceita no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), pois trata da oferta, acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e garantia da inclusão escolar e orientação dos sistemas de ensino, oferta do Atendimento Educacional Especializado, formação dos profissionais da educação para a inclusão, proporciona a participação da família e comunidade garantindo a acessibilidade desses alunos, como algo que está relacionado as dificuldades de aprendizagem, devido a garantia da permanência na escola.

Para Fonseca (2007), a definição do termo dificuldades de aprendizagem não é consensual, em termos de identidade e elegibilidade. Isso porque ela é reconhecida como um problema que provoca dificuldades de adaptação à escola, podendo ser projetada ao longo da vida adulta. Em consonância Carvalho (2010), baseado em estudos de Lahire sobre o Sucesso Escolar nos meios populares, em relação aos fatores que determinam o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos, foram categorizados como sendo: família/professor/ escola, o próprio aluno, saúde e recursos econômicos. Portanto nenhum dos fatores, segundo a autora, são determinantes isolados, e sim fatores que se interligam uns aos outros, ora podendo um ter maior influência do que o outro, eles não se somam, mas se combinam para criar a realidade. Sobre o sucesso escolar, a autora, ainda ressalta que este ocorre quando esses fatores atuam em conjunto, apesar de não serem determinantes, pois mesmo sendo presentes na vida de uma pessoa, ainda não é garantia de sucesso.

A autora reitera ainda, que o grande diferencial para a aprendizagem é o aluno, que faz com o que lhe é oferecido ao longo de sua trajetória, buscando ser o responsável de suas escolhas, ou parte delas. A escola por sua vez, deveria investir

em estruturas, como ter bons professores, bons equipamentos, boa equipe pedagógica, assim a escola oferece aos estudantes, auxílios que alguns pode não ter fora da escola.

Ao tentar buscar uma definição para a dificuldade de aprendizagem, Osti (2004) considera que essas dificuldades descartam qualquer tipo de deficiência diagnosticada, como visual, auditiva, sensorial e motora, a não ser, se já estiver associada com alguma deficiência detectada. Também afirma que há problemas de outra natureza que podem contribuir para as dificuldades em aprender nos alunos, tais como problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como a TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

Sobre os termos utilizados no que se refere às crianças que não aprendem, Paula (2006) destaca que esses são relativos a dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem e configuram expressões utilizadas para se referir as alterações que os alunos apresentam durante a aquisição dos conhecimentos, relativas às habilidades motoras e psicomotoras e no desenvolvimento afetivo e social. Paula (2006) reforça que a questão da dificuldade de aprender pode acontecer em algum momento da vida do indivíduo, independentemente de sua integridade orgânica. Considera ainda que as dificuldades não estão relacionadas às deficiências e nem a transtornos, mas que ocorrem na escola, podendo acontecer por fatores internos e externos, e que com intervenções adequadas ela pode ser superada.

Sanches (2012), em relação ao conceito de dificuldades de aprendizagem considera que alguns autores apresentam ideias paralelas sobre a origem e os motivos que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, tais como compreender as dificuldades de aprendizagem sob duas formas: elas seriam primeiro dificuldades escolares, de origem pedagógica, e em segundo estariam vinculadas aos distúrbios de aprendizagem, que tem relação com o Sistema Nervoso Central, apresentando

falha no processo da aquisição das habilidades escolares. De acordo com Sanches (2012) a respeito da investigação sobre as dificuldades de aprendizagem, podem ser feitas através de suas produções, e não só pelas avaliações, identificando o caminho percorrido e onde há as possíveis dificuldades, fazendo com que o professor reflita sobre a causa desse aluno não aprender, para que busque soluções para que o aluno possa evoluir.

Destaca-se que normalmente a dificuldade está associada principalmente a problemas na leitura e na escrita. O autor define as dificuldades de aprendizagem, como um conjunto heterógeno de desordens, perturbações, incapacidades, trazendo dificuldades significativas, no processo da aprendizagem verbal, considerando prejudicial na aquisição de integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas como: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. Em outros estudos Fonseca (1998) afirma que as dificuldades de aprendizagem podem ser não verbais e não simbólicas, com problemas de orientação, posição e visualização espacial, atenção e concentração, psicomotricidade, interação, imitação, de percepção e de competência social.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) apresentam números significativos para a defasagem idade e série no Brasil, assim como a reprovação de alunos na educação básica, tal como descrevem Osti e Zacharias (2017). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios (PNAD), em menos de dez anos, 17.192 pessoas com idade entre 10 a 14 anos foram consideradas analfabetas, apesar de esses alunos frequentarem a escola, muitos não conseguem se alfabetizar, e se conseguem fazem de forma superficial e mecânica, tendo como consequência a falta de conhecimento, do aprender a aprender, gerando situações em que a aprendizagem de fato não ocorre da forma que deveria.

Osti e Zacharias (2017) também indicam que em 2014, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 7,7% da população com idades a partir de 10 anos, foram considerados analfabetos, relacionados a maior parte populacional a homens, apesar de ter diminuído comparado a porcentagem de 2009 que foi de 8,8% sobre o analfabetismo de alunos em idade escolar. O número é significativo no que se diz respeito aos alunos que não conseguem aprender

deixando de se alfabetizar, acarretando assim números alarmantes que podem indicar uma dificuldade em aprender, ou uma dificuldade em ensinar.

Segundo Lopes (2017), as dificuldades de aprendizagem ainda preocupam todos da escola, pois mesmo com programas do Ministério da Educação - MEC para tentar erradicar o analfabetismo, a escola não conseguiu alcançar os índices da qualidade de ensino, deixando de garantir a aprendizagem de seus alunos. Portanto, a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia a contradição, pois houve um pequeno aumento das notas indicadoras de competências e habilidades, através das avaliações de larga escala, porém não é a garantia de que os alunos estejam aprendendo de forma eficiente e eficaz. Esses resultados não refletem que as habilidades e competência exigidas na Educação Básica estejam sendo concretizadas individualmente. Ela é vista de forma ampla e geral.

Em relação às consequências das dificuldades de aprendizagem, Olimpio (2013) considera que de um modo geral, elas devem ser estudadas e avaliadas minuciosamente uma vez que professores, pais e outros profissionais como psicopedagogos e médicos, reafirmam que o aluno deixa de ter um bom desempenho escolar, o que leva em muitos casos a medicalização, sem o aluno ter passado por uma avaliação, observação e estudo sobre o aprender. De acordo com a autora, a área médica faz o uso exacerbado quanto aos usos de medicamentos para as crianças aprenderem, o que pode trazer consequências na sua saúde. Ela menciona, por exemplo, o fato de tantos alunos terem laudo médico de Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade, e serem medicados para concentrarem-se e manterem-se quietos, acreditando que assim possa aprender, sem ao menos levar em consideração os fatores ambientais, pedagógicos, emocionais e familiares.

Muitos pais de alunos com dificuldades de aprendizagem, por sua vez, incomodam-se da maneira de como acontece a (não) aprendizagem desses alunos, por não estarem de acordo com o desenvolvimento das habilidades propostas daquele ano escolar, procuram soluções rápidas, e muitas vezes veem o medicamento como saída para que os alunos desenvolvam tais habilidades escolares de aprendizagem. Os alunos por sua vez, percebem suas dificuldades e tendem a apresentar comportamentos agressivos, timidez, baixa autoestima, entre outros, acarretando problemas emocionais devido as suas dificuldades em aprender,

prejudicando o rendimento escolar, deixando de sanar dúvidas e refletir sobre o que lhe é ensinado.

Analisando a trajetória histórica das dificuldades de aprendizagem, pode-se assumir que esta não se encerra ainda, visto os números oficiais de alunos que apesar de estarem na escola, saem dela sem ter adquirido a leitura e a escrita de forma satisfatória. Ainda temos o desenvolvimento de pesquisas e estudos na área, voltados tanto para a área educacional quanto médica, e que contribuem para a indicação de tratamento ou de alternativas para a solução desta situação.

1.1 Dificuldades de aprendizagem em leitura

De acordo com Garcia (1998), a dificuldade na leitura surge em torno dos sete anos, ou em casos mais graves, pode ocorrer em um nível anterior a essa etapa. Em casos que são considerados leves ou associados a níveis altos de inteligência, pode ser detectada mais tardiamente aos 9 anos. Em casos leves, segundo o autor, essas dificuldades de leitura podem ser superadas com a intervenção, sem haver consequências para a vida adulta.

García (1998) conceitualiza as dificuldades de aprendizagem da leitura, devido à um déficit no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Segundo o autor, se caracteriza como transtorno nomeado por dislexia, manifestando-se uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios na leitura, descartando como diagnóstico do transtorno a deficiência mental, a escolarização escassa ou inadequada e os déficits auditivos e visuais.

Em relação, as dificuldades de aprendizagem da leitura, historicamente, de acordo com autor, foram atribuídos a vários e diversos fatores aos quais deram origem ao transtorno. Logo, referindo-se aos fatores etiológicos das dificuldades na leitura, Garcia (1998) classifica os fatores neuropsicológicos, sendo eles com supostas ou evidentes alterações ou disfunções do Sistema Nervoso Central, ou disfunção na lateralização das funções cerebrais em relação a leitura, ou a fator genético familiar, portanto houve constatação de que muitas crianças com

antecedentes de algum tipo de disfuncionalidade cerebral não apresentam dificuldades na leitura ou vice-versa. Os fatores psicomotores e sensoriais, considerando os aspectos da motricidade geral, orientação da direita e esquerda, percepção temporal, organização perceptiva, esquema corporal ou lateralidade. Em relação as causas cognitivas, a alteração ou disfuncionalidade ou não aprendizagem correta serão os responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem na leitura, fundamentado nas evidências clínicas e experimentais. Os fatores condutores, considerando a não aquisição das habilidades ou aprendizagem inadequada, os fatores da linguagem, afirma-se as dificuldades em leitura, originando-se a problemas de linguagem de base, ocorrendo com a transferência da integração de visual a verbal no processo de abstração e da generalização da informação verbal, seria responsável por certas dificuldades da leitura. E outros fatores em relação ao transtorno da leitura o autor, refere-se a noção de dificuldades na elaboração de imagens globais, afetando a compreensão da linguagem oral e escrita.

Segundo Garcia (1998) pode-se analisar o processo da leitura por palavra escrita ou pelo modelo léxico. Na palavra escrita, para que o sujeito possa decodificar a mensagem e atribuir significado ao que está escrito, é preciso que ele foque a estrutura representativa, atribuindo significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, concedendo significado e compreensão à mensagem. Para realizar a leitura, o sujeito atribuiu significado para às letras, às palavras, às frases e ao texto, partindo do todo para chegar a uma informação específica. O modelo léxico parte da recuperação do conceito associado à unidade linguística, podendo ser pelo visual ou ortográfico onde faz a conexão do significado com sinais gráficos, ou então por atribuição de significado ao significante.

A leitura, de acordo com os autores (Coll et AL.,1995, Garcia 1998, Capovilla 2000) ser realiza por meio de diversos processos cognitivos, pois o sujeito deve conceituar e classificar letras e números para poder conceituar palavras. Para o reconhecimento dos códigos há o envolvimento da percepção, memória e atenção. De acordo com a atribuição do significado ao significante o processo de reconhecimento das palavras se acelera, estruturando os elementos léxicos na estrutura sintática, ele atribuiu um sentido ao que decodifica, além de reconhecer o significado do código, deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo.

As dificuldades de aprendizagem na leitura, segundo Garcia (1998), implicam em uma falha no reconhecimento, ou na compreensão do material escrito, sendo que o reconhecimento é o mais básico desse processo. A dificuldade em dar sentido à mensagem lida pode decorrer do déficit na orientação direita e esquerda, na percepção temporal, na organização perceptiva, na coordenação óculo-manual, na discriminação auditiva e visual (fatores psicomotores e sensoriais), ou a alguma alteração significativa no processo da leitura, como da aprendizagem no geral (fatores cognitivos), ou pode decorrer de disfunções na lateralização das funções cerebrais em relação a leitura (fatores neuropsicológicos), dentre outros.

As ocorrências das dificuldades de aprendizagem em leitura, foram classificadas pelos autores Coll(1995), Garcia (1995) e Capovilla (2000) como sendo elas a conversão da letra em som, fluidez da leitura, compreensão do que se lê, assim como estão relacionadas as várias operações cognitivas ao processo da leitura como: reconhecimento das palavras, associação do significado ao significante, integração das informações em um todo coerente, desse modo encontra-se sujeitos que tem dificuldades em reconhecer as palavras, a não compreensão do que leem, e dificuldades em integrar informações ou retirar informações da mensagem, aqueles que leem bem mais não sabem o que leram. Para ler é necessário transformar uma sequência de grafemas em um todo coerente.

Ainda de acordo com os autores, há vários caminhos para ler, podemos nos remeter ao caminho fonológico transformando palavras escritas em fala antes de reconhecê-las, transformando signos ortográficos em sons e sons em palavra completa para reconhecê-la e lhe atribuir significado. Outro caminho é o léxico que consiste em reconhecer a palavra imediatamente. No processo de leitura os autores pressupõem em cinco fases, são elas: a) decodificação de letras e palavras, b) identificação, c) correspondência, d) símbolo-som e a integração por análise e síntese dessa correspondência e, e) significação que envolve a compreensão e dá sentido às palavras, cada qual constituindo um ponto de análise na investigação das dificuldades de aprendizagem da leitura.

As dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por Garcia (1998) pelas tarefas que implicam na leitura, por transtornos nas habilidades leitoras causados por déficits motivacionais, culturais, econômicos. Ele defende o processo de leitura

envolvendo tais propriedades: envolve a integração de processos sensoriais, perceptivos, imagéticos, memória, simbolização e conceitualização, sendo que esses processos ocorrem de forma independente. Já Fonseca (1995) considera a leitura uma atividade extremamente complexa que envolve diversos processos como linguagem, psicomotricidade, percepção auditiva e visual, comportamento emocional, cultura, nível socioeconômico e outros. Também entende que as dificuldades no processo da leitura geram frustrações na medida em que a criança encontra dificuldades para reter ou relembrar o significado das palavras ou mesmo das letras, na velocidade da decodificação, na integração e na compreensão das informações, como se cada palavra fosse lida como na primeira vez.

1.2. Dificuldades de aprendizagem na escrita

A escrita, segundo Garcia (1998), é um processo complexo que envolve habilidades diferentes da leitura, portanto implica na construção da mesma estrutura, a representação cognitiva. O autor analisa a escrita por dois caminhos diferentes, um a partir da análise acústica dos sons, e o outro a partir da análise acústica ou da identificação dos signos. De acordo com o autor, a análise acústica dos sons, identifica os fonemas componentes da palavra, a identificação do código, percorrido pelo caminho do reconhecimento das palavras que estão representadas no léxico auditivo e a identificação dessas pelos significados. Produz o sistema semântico, após ativar a ortografia das palavras armazenadas no léxico ortográfico e os processos motores, atribuindo significado ao significante.

Na análise acústica ou identificação de signos o caminho percorrido é a conversão do acústico-fonológica, dando-lhe significado ao significante. Então, para escrever uma palavra que lhe foi ditada o sujeito deverá ter construído a noção de letra, número, vogal, consoante, de palavra e frase, sendo assim, o sujeito deverá dominar o sistema de significação de modo a diferenciar significado e significante. Na escrita ele deve saber articular as letras de modo a construir uma mensagem com significado, deve conhecer as regras de representação, importante que domine os processos léxicos, sintáticos e semânticos para escrever uma mensagem coesa e coerente.

A dificuldade de aprendizagem em escrita, segundo o autor, pode estar relacionada com cinco fatores, são eles:

- a) Convenções linguísticas, onde analisa e identifica os problemas relacionados conhecimento, a expressão na escrita, revela a interação de diferentes processos cognitivos;
- b) Integração das exigências cognitivas com atividade na escrita; dificuldade na interferência na relação funcional entre os fatores cognitivos.
- c) Sistema de produção semântica e linguística independente; a escrita precisa do apoio da fala, a dificuldade na produção escrita sem ajuda externa;
- d) Conhecimento do processo da escrita; ausência de conhecimento em relação aos componentes envolvidos no processo da escrita, a saber geração, organização e revisão.
- e) Conhecimento dos componentes da linguagem, as dificuldades advêm das construções sintáticas, estrutura fonológica, regras ortográficas e gramaticais.

A dificuldade em escrita, segundo o autor, altera o rendimento acadêmico, ocasionando erros que vão desde a soletração até a sintaxe, ocorrendo concomitantemente com a dificuldades em leitura, linguagem e cálculo. Assim, como déficits do processamento de planejamento da mensagem, ou na construção sintática ou nos processos de recuperação de elementos léxicos, podendo ocorrer de forma isolada ou em conjunto. O autor refere-se ainda, a escrita espelhada do aluno, que pode demonstrar lateralidade prejudicada, dislexia, esquema corporal deficitário, considerando que o sujeito não possua a representação estável dos traços do grafema. Considera como possíveis causas também, sobre a dificuldade em escrita o mau funcionamento nos processos léxicos, escolarização inadequada, escassa motivação, rebaixamento intelectual ou ambiente familiar desfavorável. As dificuldades de escrita, nos estudantes podem ser justificadas também por uma disfunção nas habilidades necessárias para uma aprendizagem da leitura, organização e retenção da informação, interpretação do material escrito, na integração do conhecimento prévio à informação nova.

1.3 Dificuldades de aprendizagem na matemática

Para a aquisição do conhecimento lógico matemático, Kami (1997), defende que a criança passa por um processo de construção (ação), de dentro para fora, não por internalização e sim pelo contato com a interação no ambiente físico e social, através da comunicação e transmissão social. Em relação a construção do conhecimento, Piaget considera quatro estágios do desenvolvimento humano, sendo eles: sensório motor (0-2 anos), pré-operatório (2 -7 anos), operatório concreto (7-12 anos) e operação formal (a partir dos 12 anos). Cada estágio é caracterizado por diferentes aprendizagens e estruturais cognitivas, que vão se desenvolvendo de forma constante e progressiva.

Resumidamente nos quatro estágios, segundo o autor, há uma organização cognitiva que possibilita ao indivíduo relacionar-se com a realidade ao seu redor. No estágio sensório motor basicamente as conquistas das crianças são realizadas perante a percepção e os movimentos, sendo o exercício de reflexos inatos. No estágio pré-operatório, o autor, considera a linguagem como condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento, pois há a reorganização cognitiva, sendo o desenvolvimento da linguagem um fator que depende do desenvolvimento da inteligência. Todavia, conforme demonstram as pesquisas psicogenéticas (La Taille, op.cit.; Furtado, op.cit., etc. 1992), a emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela possibilita as interações interindividuais e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Portanto mesmo com as transformações de pensamentos importantes nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, situa-se o egocentrismo nessa fase, já que a criança, não concebe uma realidade da qual faça parte, justamente pela ausência de esquemas conceituais e da lógica, apesar da capacidade de atuar de forma coerente.

No estágio das operações concretas, no pensamento socializado, o indivíduo passa a estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes, integrando-os de modo lógico e coerente. As crianças começam a operar mentalmente e não mais pelas ações físicas típicas da inteligência da fase anterior. Nessa fase há a construção da reversibilidade, fator esse não conquistado no estágio anterior. No último estágio estudado Piaget, o das operações formais, o

indivíduo raciocina sobre as hipóteses na medida em que é capaz de formar conceitos abstratos e executar operações mentais sobre a lógica formal. Nessa fase, segundo o autor, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, alcançando um padrão intelectual que perdurará durante a idade adulta. Após continuará tendo uma ampliação de conhecimentos tanto em extensão como profundidade.

Considerando os estudos de Rappaport (1981) que indica que alguns adultos pouco letrados/escolarizados podem apresentar um funcionamento cognitivo abaixo do esperado, como se estivessem, segundo os estudos de Piaget, no estágio pré-operatório, ou seja, são adultos que ainda não haviam alcançado o final do estágio do desenvolvimento que caracteriza o estágio lógico formal. Com base nesta perspectiva, considera-se importante conhecer a realidade de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois entende-se a importância do desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem de conteúdos formais, tal como a leitura, escrita e o cálculo.

Em relação aos requisitos para o êxito aritmético da idade infantil (3-6 anos), primária (6-12 anos) e secundária (12-16 anos), Garcia(1998), adaptou um quadro de Semrud-Clikerman e Hynd (1992 p-104) em que apresenta quais capacidades os indivíduos devem ter para obter o êxito, tal como descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Requisitos para êxito aritmético.

Idade Infantil (3-6 anos)	Primária (6-12 anos)	Secundária(12-16 anos)
Compreender igual e diferente;	Agrupar objetos de 10 em 10;	Usar os números na vida cotidiana (por exemplo, medidas, uso de receitas, usar o sistema métrico decimal, usar os números romanos.
Ordenar objetos por tamanho, cor e forma	Ler e escrever de 0 a 99;	Uso de cálculos, somas mecânicas, com calculadoras;
Classificar objetos por suas características;	Dizer a hora;	Usar a estimativa de custos, em comércio;
Compreensão de	Resolver problemas com	Ler quadros, gráficos,

conceitos de: longo, curto, pouco, algum, grande, pequeno, menos que, mais que	elementos desconhecidos;	mapas, compreender direções;
Compreender correspondência 1 a 1;	Compreender meios e quartos;	Utilizar a solução de problemas para projetos caseiros ou bricolagem;
Usar objetos para somas simples;	Medir objetos;	Compreender a probabilidade, desenvolver a solução flexível de problemas.
Reconhecer números de 0 a 9 contar até 10;	Nomear valor do dinheiro;	
Reproduzir figuras com cubos;	Medir volume;	
Copiar números;	Contar cada 2, 5, 10;	
Agrupar objetos pelo nome do número;	Resolver a soma e a subtração usar reagrupamento;	
Nomear formas;	Compreender números ordinais;	
Reproduzir formas e figuras complexas.	Completar problemas mentais e simples;	
	Iniciar as habilidades com mapas;	
	Julgar lapsos de tempo;	
	Estimar soluções;	
	Executar operações aritméticas básicas	

Fonte: Quadro adaptado por Garcia (1998).

Desse modo, Garcia (1998), refere-se a dificuldade de aprendizagem em matemática, com incidência em várias áreas afetadas, descartando a deficiência mental, escolarização inadequada ou escassa, sendo elas: as habilidades linguísticas (compreensão e emprego da nomenclatura da matemática, compreensão e denominação de operações matemáticas e a codificação de

problemas representados com símbolos matemáticos), habilidades perceptivas (reconhecimento da leitura de símbolos numéricos ou sinais aritméticos, e agrupamentos de objetos em conjuntos), habilidades de atenção (como copiar figuras corretamente nas operações matemáticas básicas, recordar o número que transportamos e que devemos acrescentar a cada passo e as habilidades matemáticas, sendo a sequência dos passos nas operações matemáticas).

Ainda segundo o autor, podem estar associados os seguintes transtornos: o de desenvolvimento da linguagem do tipo receptivo, transtorno desenvolvimento da leitura e escrita e da coordenação e as dificuldades de atenção e memórias. Também reitera que as dificuldades de aprendizagem em matemática são um constructo que se desenvolveu ao longo da história das dificuldades de aprendizagem. Em relação aos subtipos das dificuldades de aprendizagem da matemática, Siegel (1988) classifica os problemas em uma ou mais das áreas do cálculo aritmético, aprendizagem mecânica como a memorização de horários e números, trabalhos escritos e na coordenação motora fina.

Em relação às terminologias utilizadas nas dificuldades de aprendizagem, os termos como problemas de aprendizagem na matemática, transtornos aritméticos, transtornos de matemática, problemas específicos de matemática, referem-se ao mesmo campo, segundo Garcia (1998).

2. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura.

Nesta seção, atendendo ao objetivo principal desse trabalho, que é conhecer o contexto das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I, principalmente aqueles relacionados à leitura, escrita e matemática, realizou-se um levantamento dos estudos acadêmicos sobre essa temática. Para tanto foram utilizados artigos, teses e dissertações presentes em bases de dados do Scientific Electronic Library Onlie (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período dos últimos cinco anos (entre 2014 a 2018). Ao realizar a busca geral, sem refinamento, com a expressão “dificuldades de aprendizagem” foram encontrados 3.413 na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, contudo ao aplicar a opção de refinamento de acordo com a área do conhecimento do CNPQ - Ciências Humanas e Educação, houveram 98 trabalhos.

No SciELO foram realizadas as pesquisas, com as opções de filtro de todos os periódicos, nas coleções do Brasil, na área temática de Ciências Humanas, na opção artigos, com as expressões “dificuldades de aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem leitura”, “dificuldades de aprendizagem escrita” e “dificuldades de aprendizagem matemática”. A pesquisa apresentou para as dificuldades de aprendizagem 102 trabalhos, porém foi necessário filtrar para dificuldades de aprendizagem em leitura, dificuldades de aprendizagem em escrita e dificuldades de aprendizagem em matemática, já que os trabalhos apresentados eram diversificados e abrangiam diferentes áreas, desde dificuldades de pedagogos na prática escolar a dificuldades relacionadas a disciplina de física e dificuldades no ensino médio.

Considerando nesse trabalho as dificuldades de alunos de 3º e 5º ano do ensino fundamental I, especificadamente em leitura, escrita e matemática, muitos trabalhos pesquisados foram descartados. Com uma nova estratégia de busca foram localizados dois com a expressão “dificuldades de aprendizagem escrita”, sete sobre dificuldades de aprendizagem leitura e dois relacionados as dificuldades de aprendizagem em matemática. Em relação ao BDTD, foram localizadas 06 teses/dissertações com a expressão dificuldades de aprendizagem: leitura, escrita e matemática.

Os trabalhos selecionados possuem suas particularidades quanto as suas perspectivas acerca da temática das dificuldades de aprendizagem, portanto a

contribuição das discussões dos levantamentos bibliográficos mostrarão ao longo dessa seção, as dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e matemática, assim como a visão que o professor tem diante dessa realidade escolar, que perpetua por anos no contexto escolar. Primeiramente, a apresentação ocorrerá através dos trabalhos selecionados sobre as dificuldades em leitura, após na escrita e depois matemática, para então trazer as pesquisas sobre o que os professores como protagonistas da escola pensam sobre as dificuldades de aprendizagem.

2.1 As pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem

Sobre a abordagem das dificuldades de aprendizagem, Alves (2015) investiga a relação entre a criatividade e dificuldades/transtornos de aprendizagem. O autor define os transtornos de aprendizagem com base no National Joint Committee of Learning Disabilities, sendo considerados alterações intrínsecas ao ser humano, podendo acarretar segundo ele, co-morbididades emocionais como depressão e transtornos de ansiedade. Em relação ao diagnóstico, consultados pelo autor nos manuais APA (2002) e OMS (2008), são consideradas dificuldades de aprendizagem desde primeiras etapas do desenvolvimento; desempenho abaixo do esperado para idade em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita, e não se devem a fatores de oportunidade de aprendizagem, escolarização, deficiência intelectual ou déficits sensoriais.

Ainda sobre a nomenclatura das dificuldades de aprendizagem Borine (2015), em seus estudos sobre o distúrbio de aprendizagem, que é considerado por diversos autores como psiconeurogênico, consequência de uma disfunção do sistema nervoso central, ou seja, um comprometimento neurológico, afetando o processamento de informações e percepção do indivíduo, resultando na não aprendizagem. A autora evidencia o transtorno de aprendizagem como uma disfunção neuropsicológica, que impede o funcionamento coeso do cérebro em ampliação, em razão de uma dificuldade de maturação e no desenvolvimento neuropsicológico, sendo considerados os transtornos de aprendizagem: a) disfasias, distúrbio de articulação, dificuldade de emissão do som da fala; b) dislexia que é a falha no processamento da habilidade da leitura e escrita; c) disgrafias que implicam na deficiência em escrever no termos de caligrafia; d) discalculias que são problemas característicos na matemática; e e) transtornos não verbal do

aprendizado que se relacionam a dificuldades nas áreas da coordenação motora e percepção somatosensorial, cognição visoespacial, inferências indutivas, aritmética, cognição e habilidades sociais.

Ao analisar os termos transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, Alves (2015), considera que ambos são tratados como sinônimos na literatura nacional e internacional, o que causa confusões no meio científico. Também esclarece que em trabalho internacionais, são utilizadas as denominações propostas pelos manuais internacionais e, mesmo não havendo processos de avaliação e etiologias relacionadas a transtornos de aprendizagem, utilizam-se em sua maioria a nomenclatura portadores de transtorno de aprendizagem. E, ao diferenciar as dificuldades de aprendizagem em relação ao transtorno de aprendizagem, classifica as dificuldades de aprendizagem como uma rara origem apenas cognitiva.

Alves (2015) faz uma crítica ao pré-julgamento do aluno, como sendo ele o responsável do seu fracasso, sendo comumente considerando no meio educacional, comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico ou emocional o fato de conversar muito, ser lento, não fazer a lição de casa, não assimilar, a questão da desestruturação familiar, desconsiderando a questão de aprendizagem que a escola oferece ao aluno, bem como os métodos empregados, como outros fatores intraescolares. Acrescenta ainda que as dificuldades de aprendizagem advêm de fatores físicos, emocionais, cognitivos, sociais e educacionais, além de reconhecer que fatores como a falta de interesse do aluno, sono, tristeza, agitação, preguiça, desordem dentre outros também foram considerados pelo autor como fatores que podem causar a desmotivação em aprender. Em relação aos transtornos de aprendizagem o autor relaciona o termo aos comprometimentos neurológicos que afetam determinada função do indivíduo, deixando de comprometer outras áreas como emocionais e sociais.

Existem quatro parâmetros para caracterização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, segundo Fernandes (2015), sendo eles: 1) adequada oportunidade de aprendizagem, 2) discrepância entre potencial de aprendizagem, apresentando ou não uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), 3) fatores de exclusão, como: privações associadas aos aspectos socioeconômicos, 4) sinais de deficiência intelectual, perturbações emocionais severas ou perdas sensoriais (deficiência auditiva e ou visual). Nesta perspectiva, quando se considera esses

fatores em relação ao aprender, Borine (2015) explica que ocorre uma troca entre composições mentais e o meio ambiente, e na situação de aprendizagem em sala de aula, o professor é o coautor do procedimento da aprendizagem dos alunos. Desta forma, considera-se importante saber como a pessoa pensa e que alterações ocorrem no seu pensamento em distintos estágios, de acordo com a descoberta do conhecimento através das trocas na interação dos indivíduos. Sendo assim, a aprendizagem, acontece segundo a autora, conforme a maturação do organismo, sendo que cada educando tem seu tempo, por esse motivo é imprescindível avaliar as habilidades do aluno, e conhecer a maneira como ele aprende valorizando seu esforço, e reconhecendo que para aquele educando aprender precise de estímulos e estratégias diferenciadas.

2.2 As pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem na leitura: discussões e problematização sobre o contexto da leitura e escrita na escola e impacto nos alunos

Com o objetivo de comparar a fluência e a compreensão de leitura de escolares de segundo para o quinto ano do ensino fundamental com e sem dificuldades de aprendizagem, Cunha (2017) investigou a leitura junto a um grupo de 80 escolares divididos em 8 grupos: GI a GIV (alunos sem dificuldades de aprendizagem), GV a GVIII (alunos com dificuldades de aprendizagem), em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Marília, interior de São Paulo, por meio de textos do gênero narrativo. A autora considerou o uso do gênero narrativo por acreditar que os alunos tem mais acesso, de acordo com o levantamento nos livros didáticos do 2º ao 5º ano utilizados na rede pública do município. A pesquisa foi realizada de forma a avaliar a leitura oral feita pelos alunos, na própria escola, individualmente em horário de aula. A leitura foi cronometrada e marcada em segundos e as palavras lidas erroneamente anotadas, calculou-se também a velocidade da leitura, multiplicando-se o número de palavras do texto por 60 segundos, e esse valor dividido pelo tempo total da leitura em segundos, obtendo-se o número de palavras lidas por minuto. As perguntas feitas pela pesquisadora, para a verificação da compreensão do texto lido foram elaboradas de acordo com o substrato teórico do Modelo de Representação Mental de Compreensão de Leitura.

Como forma de análise, Cunha (2017) avaliou a dificuldade de cada um, para cada série escolar, considerando: a extensão do texto, vocabulário utilizado, adequação do tema à idade e a escolaridade, ortografia e estrutura sintática adequada à idade e à escolaridade. As pontuações foram contabilizadas seguindo a escala Likert, sendo atribuída a pontuação de 1 a 4 para cada título do texto, indicando qual era considerado mais adequado segundo a representatividade e a dificuldade de cada um deles, de acordo com cada ano escolar. Como resultado de sua pesquisa, em relação a comparação dos grupos com e sem dificuldade de aprendizagem, observaram-se diferenças estatisticamente significantes. Com o aumento da escolaridade, os grupos sem dificuldade de aprendizagem têm seu desempenho cada vez superior, já o grupo com dificuldade de aprendizagem ocorre o inverso, o desempenho vai tornando-se cada vez mais inferior. Sendo assim, a medida que vai aumentando a quantidade e a dificuldade dos textos para leitura em sala de aula, os alunos com dificuldade vão apresentando seu desempenho cada vez mais defasado em relação aos alunos sem dificuldade de aprendizagem, pois esses conseguem abstrair pela leitura dos textos as informações necessárias para a sua aprendizagem. A autora constata que as habilidades como a decodificação influenciam a velocidade e o tempo total de leitura. Considerando que essas habilidades deveriam ter sido trabalhadas desde a pré-escola, como objetivo de prevenir possíveis dificuldades na fluência, e nas habilidades que interferem no processo final da compreensão global da mensagem escrita. Além de que as dificuldades de fluência da leitura interferiram na compreensão leitora.

Ainda de acordo com Cunha (2017), durante o processo da aprendizagem da leitura, a criança aprende a associar a forma ortográfica da palavra à sua forma fonológica atribuindo, significado à palavra. O processo de leitura que ocorre de forma alfabética é realizado de duas maneiras: através do processo visual direto (rota lexical) ou pelo processo envolvendo a mediação fonológica (rota fonológica), essa segunda rota, utiliza-se do processo de conversão grafema-fonema, traduzindo letras ou grupo de letras em fonemas, ativando as formas fonológicas das palavras, que levam a ativação das representações semânticas e ortográficas correspondentes.

Sargiani (2015), em pesquisa realizada sobre uma revisão de literatura, teve como objetivo contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino relacionadas à linguagem oral e escrita na Educação Infantil, para beneficiar o conhecimento mais atual sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita e apoiar sua atuação em evidências científicas recentes. Conclui em seu levantamento bibliográfico, que no Brasil, há pouca ênfase ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil, pois há evidências sobre o desenvolvimento espontâneo das crianças por meio de jogos e brincadeiras com a recusa de atividades mais estruturadas e diretivas. Ainda de acordo com Sargiani (2015), assim como Cunha (2017), na Educação Infantil podem ser oferecidas atividades que são lúdicas e ao mesmo tempo estruturadas e direcionadas para a aquisição de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento global dos alunos e para a aprendizagem e conteúdos necessários para o Ensino Fundamental, sem prova-las de outras vivências e experiências comuns à primeira infância.

Sargiani (2015) reitera que aprender a ler e escrever não são uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem oral. Para se alfabetizar a criança precisa aprender sobre como as letras representam sistematicamente os sons da fala. Introduzindo práticas de ensino que sejam facilitadoras da alfabetização. E crianças de 4 e 5 anos, já têm condições de aprender, nomes, formas e sons das letras, o que será primordial para a alfabetização. Sendo assim, as evidências da Neurociências e da Psicologia Cognitiva mostra que as crianças não são limitadas por sua idade, os marcos cronológicos são apenas referências gerais, pois a base do desenvolvimento é determinada nas e pelas condições concretas e reais da vida das crianças.

De acordo com, Almeida (2016), que também defende como os autores Cunha (2015) e Sargiani (2017) a prevenção como um fator para o combate as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, considerando que enquanto mais precocemente a identificação das dificuldades forem detectadas, mais chances dessas crianças terem sucesso na aprendizagem, devido a sua maior neuroplasticidade nos primeiros anos da infância, maior adaptação funcional ou estrutural que permite a aquisição do conhecimento. A autora, teve como objetivo de estudo adaptar e colocar em prática no contexto brasileiro um dos modelos mais aceitos de prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem, a resposta à intervenção (RTI). A autora, alega que no Brasil, o modelo de ensino, espera o aluno

falhar para intervir, desconsiderando a prevenção e identificação precoce. Por esse motivo, Almeida (2016) traz em seu estudo a Resposta à Intervenção (do inglês *response to intervention*), também conhecida como a sigla RTI, que em outros contextos tem trazido resultados positivos diante dos modelos de intervenção a nível preventivo para os alunos. O RTI se configura como um processo de tomada de decisões de ensino baseado no sucesso ou falha do aluno em situação de risco durante a intervenção especializada. Desta forma o RTI identifica precocemente alunos que apresentam problemas acadêmicos e comportamentais, monitora o progresso do aluno com risco em desenvolver dificuldades nessas áreas e oferece intervenções cada vez mais intensivas, baseando-se nas respostas dos estudantes.

Almeida (2016) realizou sua pesquisa junto a duas professoras que aplicaram a RTI em suas salas de aula. Participaram 51 crianças sendo 26 alunos da Turma A (14 meninas e 12 meninos), com média de idade de 6,4 anos e 25 alunos da Turma B (11 meninas e 14 meninos), com média de idade de 6,2 anos. A pesquisa baseou-se em duas etapas: adaptação e implementação da camada 1, Realização do modelo RTI em sala de aula. Refere-se aos objetivos da camada 1 do modelo, em que todos os alunos regularmente matriculados beneficiam-se da instrução. Foi feita a formação para as professoras sobre o programa de forma a reestruturar didaticamente as aulas. A reestruturação didática das aulas foi voltada à alfabetização e visou a práticas pedagógicas baseadas nas habilidades de leitura, incluindo a manipulação mental de elementos linguísticos correspondentes à consciência fonológica (consciência de palavras, de sílabas, de fonemas, rimas e aliterações), ampliação do vocabulário, reconhecimento de letras e desenvolvimento das habilidades lexicais. A avaliação por meio de medidas de desempenho (que permitem o monitoramento do progresso dos estudantes participantes).

A pesquisa foi realizada antes e após o período de intervenção por meio de dois instrumentos. O primeiro foi a Avaliação de leitura: foi aplicada aos alunos a versão brasileira do *The reading decision test* – subtestes de leitura de letras e de palavras, nos quais são apresentadas letras reais e formas inventadas, palavras reais e palavras inventadas (pseudopalavras), respectivamente, sendo solicitado à criança que faça a distinção. A correção é feita de acordo com o número total de respostas corretas. Essa tarefa durou aproximadamente dez minutos e foi realizada

coletivamente, em apenas uma sessão, no horário regular de aula das crianças. Apesar de a escala ter sido desenvolvida para ser aplicada pelo professor, no presente estudo foi aplicada pela pesquisadora. O segundo consistiu na Avaliação do desempenho dos alunos em que as professoras responderam ao Protocolo de Caracterização de Desempenho Escolar dos Alunos (PCDEA), que é um questionário que investiga o desempenho acadêmico dos estudantes e os classifica em "muito ruim", "ruim", "suficiente", "bom" e "muito bom" em itens referentes à leitura, escrita, linguagem e matemática. O preenchimento do protocolo ocorreu no final do primeiro semestre letivo, após o período de intervenção e simultaneamente à avaliação das crianças. Após essa primeira etapa foi colocada em prática a adaptação da camada 2 do modelo RTI, que se destina à oferta de intervenção suplementar aos alunos que não responderam à intervenção da camada 1. Assim, participaram 10 alunos, sendo 6 da Turma A (2 meninas e 4 meninos) e 4 da Turma B (todos meninos), participantes do estudo 1. A média de idade dos alunos da Turma A foi de 6,6 anos, e a da Turma B foi de 6,5 anos. Todas as crianças participantes desse estudo realizaram avaliações antes e após o período de intervenção com os seguintes instrumentos: Provas de avaliação dos processos de leitura – PROLEC, Consciência fonológica e –CONFIAS. Em relação a intervenção, a autora, colocou em prática a camada 2, sendo as crianças divididas em dois grupos de intervenção: um grupo com 6 crianças (Turma A) e outro com 4 crianças (Turma B). A intervenção suplementar foi composta de quatro blocos de atividades, que incluíram: o treino explícito e progressivo de atividades de reconhecimento de letras (bloco 1), consciência fonológica (bloco 2), vocabulário (bloco 3), percepção, atenção e memória (bloco 4), sendo os alunos estimulados três vezes por semana, durante cerca de quarenta minutos por dia. As atividades foram realizadas coletivamente, em duplas e em pequenos grupos, com as crianças sentadas em cadeiras, em forma de círculo, ou em pé. Mesmo nas atividades coletivas, todos os alunos eram solicitados a participar. Todas as intervenções ocorreram na biblioteca da escola, durante o período das aulas, nos meses de agosto, setembro, outubro e início de novembro de 2011. O caráter lúdico das atividades e os materiais de apoio utilizados foram selecionados para despertar o interesse e a motivação das crianças. Como resultado a autora afirma que foram necessárias algumas adaptações para que o modelo RTI fosse colocado em prática, isso em relação a estrutura de espaço e tempo das intervenções, assim como nos pressupostos de triagem

comportamental e de monitoramento do desempenho dos alunos. A autora, ainda deixa evidente que independente da forma como a escola aplicou, o modelo deve seguir uma estrutura com esses itens: a) rastreio universal dos alunos; b) níveis de intervenções; c) monitoramento do progresso dos alunos; e d) intervenções baseadas em dados curriculares e de pesquisa. Sendo assim, em relação as adaptações do programa, foi considerado a especificidade do sistema de educação brasileira visando preservar minimamente a estrutura básica do modelo.

Concluindo, Almeida (2016), refere-se ao Brasil como um país que não tem uma política nacional de prevenção e acompanhamento desses alunos. A autora, reitera, que para a prática do RTI em contextos, deve-se levar em consideração a seleção e fidelidade das intervenções, decisões sobre os prazos, critérios de movimento entre as camadas, recursos e capacitação da equipe escolar. Sendo assim, o RTI, se explorado para o campo de pesquisas, ele pode contribuir em relação as taxas de sucesso dos alunos após cada nível de intervenção, instrumentos de rastreio mais sensíveis na identificação dos alunos com dificuldade.

Em outra pesquisa que procurou analisar como o professor realizava as aulas de leitura na sala de apoio a aprendizagem, Angelo (2016) aborda a leitura compartilhada na prática docente com alunos do 6º ano da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAAPL). A Sala de Apoio a Aprendizagem foi instituída em 2004, pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná, com o propósito de minimizar as dificuldades de aprendizagem de alunos, principalmente no que se refere a leitura, escrita e cálculo. A autora participou de duas horas aulas em que o professor trabalhou a leitura sem qualquer intervenção teórico-metodológico, em relação a isso, levantou as seguintes observações diante das instruções dadas aos alunos: a) as perguntas orais realizadas pelo professor tanto na fase de pré-leitura como na de pós-leitura, mostram-se demasiadamente genéricas, triviais, pouco desafiadoras, sem vinculação com as ideias do texto, não se promovendo, assim, a motivação e o levantamento de hipóteses que dão uma finalidade para a leitura. Além disso, exigem uma única resposta, que deve ser breve, dirigindo-se, portanto, à busca da homogeneidade, b) o primeiro contato dos alunos com o texto é por meio da leitura em voz alta, sendo que cada aluno deve ler um fragmento para a classe. No decorrer dessa leitura, o professor auxilia na

pronúncia correta de algumas palavras e pede atenção à pontuação, mas, muitas vezes, não deixa o aluno concluir o período para solicitar a continuidade pelo próximo aluno, escolhido de surpresa.

Tais procedimentos evidenciam para o aluno a necessidade de se atentar ao "como dizer" em detrimento dos sentidos textuais; c) após a leitura em voz alta e uma breve conversação a respeito do texto, os alunos devem responder por escrito às perguntas de leitura, entretanto as perguntas consistem em repetições das que foram apresentadas antes da leitura e após a leitura, não se propiciando ao aluno a oportunidade de ampliar gradativamente os conhecimentos; d) no procedimento de elaboração de perguntas de leitura, o processo de leitura é desconsiderado, pois a maioria das perguntas configura-se como perguntas de elaboração pessoal, sem promover o estudo das informações textuais; e) enquanto os alunos respondem às perguntas, não há intervenções por parte do professor no sentido de auxiliá-los a compreender os comandos e o texto lido. Também, após os alunos realizarem a tarefa, não se desenvolve qualquer conversação a respeito das respostas dadas pelos alunos; e) na maioria das vezes, os alunos revelam uma postura acrítica, não questionadora, ao apresentarem respostas breves ou incompletas, as quais apenas informam que eles executaram a tarefa proposta, como uma atividade rotineira da sala de aula. Por não ocorrer discussão após a resolução dos exercícios, essas respostas encerram, assim, a continuidade da corrente dialógica.

A autora constatou que o professor tinha outro tipo de metodologia para ensinar a leitura, uma vez que foram observadas situações, como repetição, não buscando o novo, mostrando a irrelevância da prática da leitura para o desenvolvimento e aprofundamento da reflexão acerca dos fatos pelos alunos. Sendo assim, em relação as ações colaborativas diante da realidade da SAALP, foram trabalhados por 3 meses com o professor, na intenção de a) estudar as concepções e as etapas do processo de leitura; b) discutir as estratégias de leitura e seu ensino na escola; c) pontuar as atividades que podem ser realizadas com o aluno antes da leitura, durante a leitura e após a leitura; d) refletir acerca da prática de leitura compartilhada em SAALP.

O professor por sua vez, recebeu roteiros de discussão com planos de estudo de conceitos relacionados a leitura. O material era entregue uma semana

antes da discussão, foram realizadas seis sessões reflexivas, todas gravadas em vídeos tendo cada uma duração de 50 minutos. A autora aponta dezoito elementos fundamentais para a leitura compartilhada, adquirindo um melhor direcionamento para as práticas de leitura nas SAALP, sendo alguns deles: suscitar diversos momentos de interação, ensinar o aluno a construir inferências, incentivar a aprendizagem cooperativa, fornecer ao leitor subsídios para uma ação reflexiva e crítica, trabalhar com estratégias de leitura, sendo elas: seleção, previsão, inferência e verificação, dentre outros elementos. Ângelo (2016) constata que, diante de uma seleção de elementos positivos, tal como os expostos, contribui para que os alunos superem as dificuldades de aprendizagem em leitura, assim como no desenvolvimento do aluno como leitor.

Ainda em relação a intervenções na leitura, Monteiro (2014), teve como objetivo em seu estudo examinar as estratégias de reconhecimento de palavras escritas por crianças com dificuldades no processo de alfabetização, em um teste de leitura controlado por critérios linguísticos às propriedades das palavras, tais como a estrutura interna da sílaba e os valores de grafemas na composição das palavras. A autora, fez sua pesquisa com 15 alunos, entre 7 e 11 anos, do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. Esses alunos participavam de um projeto da Secretaria Municipal de Educação, chamado Projeto de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa (PIP), que visou subsidiar o professor no trabalho pedagógico focando nos alunos com defasagem em leitura e escrita. A autora utilizou um teste de leitura oral de palavras isoladas, para investigar as estratégias de leitura de palavras dos alunos, para o critério desse instrumento, além de utilizar as correspondências grafema-fonema, Monteiro considerou a estrutura silábica de 44 palavras.

Como forma de coleta, Monteiro (2014) utilizou um bloco encadernado, com a ordem de apresentação das palavras. Cada palavra foi apresentada em uma página em branco, em fonte tipo Arial, tamanho 24, cor preta e fundo branco. Os alunos responderam o teste em uma única sessão, num período de 15 a 20 minutos em uma sala da escola, fazendo a leitura em voz alta de todas as palavras, as respostas foram registradas num gravador, e após foram transcritas em tabelas. Conclui que as dificuldades dos alunos estão relacionadas a estratégias de leitura de

palavras que evidenciam, de um lado, uma dissociação entre conhecimento das letras e desenvolvimento da consciência fonológica e, de outro lado, uma dificuldade de decodificação de estruturas silábicas não canônicas. A autora finaliza atentando-se a necessidade ao ensino explícito e sistemático das correspondências e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização que exploram a palavra a sílaba como unidades de análise das crianças.

Andrade (2014) propôs em seu estudo investigar o perfil cognitivo-linguístico de alunos com dificuldades na aquisição da linguagem escrita, diante de testes específicos em um modelo de resposta à intervenção. Com 45 alunos de 2º ano, com a idade média de 7 anos, de ambos os gêneros, divididos em grupo controle (sem dificuldade =32) e grupo de risco (com dificuldade =13), de quatro salas de aula de uma escola particular de Marília-SP, considerando a classe econômica média-alta. A autora reitera que em sua pesquisa optou por um grupo assim, para minimizar o máximo possível as atribuições sobre os aspectos socioeconômicos, culturais e pedagógicos desfavoráveis, sobre as maiores ocorrências de problemas de aprendizagem na rede pública, considerando o desempenho acadêmico da escola pública menor que o da particular. Para o levantamento dos alunos com dificuldade em leitura e escrita foi realizado o Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (TDCL), nas versões coletivas e a partir deste primeiro procedimento com a avaliação diagnóstica, dividiu a amostra em dois grupos: (a) o grupo de risco para transtorno de leitura (GR), composto por 13 escolares identificados pela avaliação diagnóstica como de baixo rendimento, e (b) o grupo sem risco ou controle (GC) composto por 32 escolares. No ano seguinte, no início do 3º ano os participantes também se submeteram à avaliação diagnóstica de rotina individual.

A autora refere-se ao déficit na consciência fonológica, presente em aproximadamente 75% dos escolares de risco identificados em ambos os períodos (início do 2º e 3º anos). O prejuízo na consciência fonológica responde pela variância na leitura mais do que outras disfunções cognitivas. Porém, o risco para transtornos de leitura possui diferentes causas independentes, além de prejuízos na consciência fonológica, tais como prejuízos na nomeação rápida e desatenção, os quais estão associados a prejuízos na memória de trabalho fonológica e nomeação rápida, consistentemente com o modelo de múltiplos *déficits* explicativo da dislexia.

Conclui a favor de um modelo ampliado de resposta à intervenção, isto é, que ao invés de basear-se apenas no seu desempenho escolar / ou acadêmico também identifique o perfil cognitivo-linguístico de cada escolar. Um modelo ampliado que contemple a identificação precoce das forças e fraquezas cognitivas de cada escolar de risco para transtorno de leitura permitirá o desenvolvimento de programas de intervenção precoce mais eficazes.

Em relação a problemas relacionados a escrita, autores como Pulzi (2015) e Sampaio (2015) abordam a questão em vertentes diferentes. Pulzi (2015) objetivou discutir o que foi publicado sobre o Transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC), entre 2002 a 2012, apresentando um panorama histórico, prevalência, influências na vida cotidiana, acadêmica, social e as possibilidades de intervenção. E segundo ele, o termo TDC refere-se às dificuldades de habilidades motoras, sendo descartadas a associação a deficiência intelectual, sensorial primária ou neurológica. Ainda de acordo com o autor, o problema do TDC, afeta as crianças no seu cotidiano em geral. Na escola principalmente esse transtorno acarreta baixo rendimento acadêmico, dificuldades de escrita e compreensão de conceitos matemáticos. Amparado no estudo realizado por França (2008), constatou que no Brasil, há 10,8% das crianças entre 7 e 8 anos de escolas municipais de Florianópolis (Santa Catarina) apresentam TDC. Em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), em escolas públicas encontraram 36% das amostras com TDC, considerando um dos distúrbios mais comuns em crianças em idade escolar. Pulzi (2015) conclui que as crianças com TDC apresentam dificuldades significativas na leitura, escrita e ortografia em relação a outras crianças, prejudicando também a atenção e ajuste psicossocial, além dos prejuízos cognitivos na memória de trabalho viso-espacial, memória de trabalho verbal, aprendizagem de alfabetização e aprendizagem da matemática.

Ainda de acordo com o autor, as crianças com TDC, apresentam problemas na eficiência gráfica (dificuldades motoras, disgrafias, dificuldades de imitação de gestos, dificuldades de orientação espacial no papel, na aritmética (resolução de problemas), na geometria (relações espaciais e problemas em descrever e analisar figuras geométricas, devido à falta de representação mental) e na leitura. Podem ocorrer ainda problemas com a compreensão de instruções

escritas, figuras ou esquemas, problemas ortográficos, de escrita ou cópias de letras individuais.

Por outro lado, Sampaio (2015) aborda a escrita partindo dos efeitos de um programa de intervenção em escolares com e sem dificuldades na escrita. Em sua pesquisa, participaram 40 alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental de escola pública, da cidade de Marília –SP, com a faixa etária de 8 a 12 anos e eram de ambos os gêneros, sendo 18 meninas e 22 meninos. Subdivididos em dois grupos GI (20 alunos com dificuldades de escrita), caracterizando GI e, composto por dez alunos submetidos ao programa, e GIc composto por dez alunos não submetidos ao programa de intervenção ortográfica, e GII (20 alunos sem dificuldades de escrita), subdividido o GII e por dez alunos submetidos ao programa, e GIIC por dez alunos não submetidos ao programa de intervenção ortográfica. Os alunos, segundo a autora, passaram pelo protocolo de avaliação ortográfica Pro- Ortografia, excluindo alunos com deficiência visual, auditiva, cognitiva ou motora. Houveram pré e pós testagem da aplicação do Pro-Ortografia, de forma coletiva e individual. Os resultados indicam que de maneira geral, as médias de acertos das provas ortográficas na pós testagem aumentaram, considerando portanto que a aquisição ortográfica é um processo evolutivo e com o avanço da escolaridade, os alunos tem uma maior apropriação ortográfica. Houve eficácia para todos que participaram do programa, e por esse motivo, alunos com ou sem dificuldades de escrita, quando submetidos a estratégias de ortografia apresentam como resultados melhoras significativas nessas dificuldades.

Uma outra perspectiva, é apresentada por Elias (2014) ao analisar os problemas que envolvem a escrita, com base na dislexia. Sua pesquisa foi realizada em escolas públicas do município de Guaraniaçu –PR, em 2013, e verificou a quantidade de alunos com laudo de dislexia. Foi aplicado um questionário aos professores que lecionavam nas Séries de Ensino Fundamental I, para compreender como esses profissionais se organizam diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticados como disléxicos. Entrevistou também os alunos que possuem laudo de dislexia, as mães, a fim de identificar como chegaram nesse diagnóstico e quais as consequências diante a escola. De acordo com a autora, dos alunos pesquisados, três apresentavam dificuldades de ordem biológica, que poderiam

indicar problemas neurológicos, os outros quatorze alunos, identificaram-se nos relatos, justificativas pedagógicas para sua dificuldade de aprendizagem. Elias (2014), finaliza a pesquisa, determinando alguns pontos comuns na origem da dislexia, os quais se vinculam à precarização da escola pública, o trabalho docente inadequado às necessidades dos alunos, as relações familiares que se encontram ainda atreladas a condições sociais e a falta do acompanhamento do processo de formação humana da criança em idade escolar.

2.3 Contribuições sobre dificuldades de aprendizagem na matemática, intervenção e resolução de problemas

Sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática, apenas dois artigos tiveram o enfoque que se aproxima do presente estudo. Fernandes (2015), apresenta o estudo da neurociência na educação, principalmente sobre os aspectos que envolvem a memória, aprendizagem e da indissociável relação corpo-mente para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Com o objetivo de discutir a dimensão pedagógica e qualitativa de um programa de intervenção desenvolvido por meio de atividades centradas no corpo/movimento e seus respectivos pressupostos matemáticos em crianças entre 7 a 12 anos, com indicativos e dificuldades de aprendizagem em cálculo – contagem, quantificação e resolução de situações problemas. Para sua pesquisa o autor utilizou parâmetros de seleção da amostra de escolares com dificuldades de aprendizagem, seguindo o consenso da National Joint Commiittee on Learning Disabilites (NJCLD), em relação a conjunção entre bom potencial cognitivo e baixo rendimento acadêmico, considerando os fatores de exclusão.

O autor refere-se a estudos a partir do ano de 2000, com diferentes exemplos de parâmetros para seleção de amostras de estudantes com DA: opinião dos professores, testes para exclusão de deficiência intelectual, baixas médias escolares em dois bimestres consecutivos, com ou sem retenção no histórico escolar e posterior confirmação com testes de desempenho acadêmico, como TDE (Teste Desempenho Escolar), provas específicas, como prova de aritmética para aferição de DA em cálculo. O autor reitera que para a dificuldade do cálculo, segundo o American Psychiatric Association (1995), pode haver comprometimentos em várias

outras áreas como: linguísticas –compreensão de termos aritméticos, decodificação de problemas em símbolos, perceptuais- reconhecimento dos símbolos e associação de objetos em grupos, de atenção – cópia correta, recordação de passos operacionais; aritméticas- seguir algoritmos e contar objetos. Já o cálculo, pode estar associado a um ou mais domínios da matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a matemática dos anos iniciais, apresenta quatro áreas de domínio: números/operações; grandezas e medidas, espaço e forma (geometria) e tratamento da informação (estatística e probabilidade), portanto no estudo de Fernandes (2015), os resultados basearam-se no domínio de números e operações, apresentando como resultado positivo com a intervenção de metodologias ativas de aprendizagem. Segundo o autor houveram ganhos significativos no desempenho matemático obtidos nos testes pós programa quando esse envolveu objetos físicos, e as referidas situações de manipulação didática (a-didática), incluindo movimentos corporais, tanto de motricidade global quanto de pequenos movimentos, contanto com as ações matemáticas de classificar, juntar, separar, rolar, pular, montar, desmontar, agrupar, escolher, fazer, desfazer – por meio de simbolização ou verbalização de ações, movimentos expressivos, orientação espacial, integração do não reconhecimento corporal , dissociação e planificação motora, elaboração de ideias, analogias, resolução de problemas e reversibilidade.

Sousa (2017) objetivou verificar as maiores dificuldades dos alunos na matemática, como principal área a resolução de problemas, associando essas dificuldades com a questão de interpretação e compreensão dos enunciados, o contexto do problema e estratégias de resolução, relacionando essas dificuldades as competências manifestadas na língua portuguesa, influenciando a compreensão e interpretação dos enunciados e a justificação dos raciocínios efetuados. A autora, reitera as dificuldades além da resolução de problemas, nas estratégias de resolução, que decorrem dos raciocínios dos alunos, dificuldades que podem ser encontradas desde o pré-escolar até ao 2º ano. O objetivo de sua pesquisa foi o de compreender o modo com alunos do 2º ano resolvem problemas, através de observação de aulas. Foram analisados seis problemas, observando a estratégia que os alunos utilizavam, as dificuldades que manifestam e as etapas de resolução.

Os resultados mostraram as dificuldades na interpretação do problema, na utilização dos conteúdos matemáticos e no uso de estratégias utilizados pelos alunos.

De acordo, com a autora, conclui-se que para a resolução dos problemas, é importante que o aluno passe por três etapas para a sua execução. Neste sentido o aluno deve compreender o problema, escolher um plano para desenvolver e realizar esse plano para conseguir responder a uma pergunta, demonstrando compreensão do que lhe foi solicitado. O professor por sua vez deverá questionar os alunos sobre a solução obtida, para que eles possam refletir e questioná-los a si mesmo durante o processo de resolução de problemas. Os alunos com dificuldades de aprendizagem por sua vez, deverão seguir o passo a passo para a reflexão diante das situações problema, que envolve a questão das dificuldades em leitura, então, a cada informação obtida o registro se faz primordial para a continuidade do raciocínio e a caracterização da situação problema.

2.4 Pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem sobre a visão dos professores

Sobre as dificuldades de aprendizagem na perspectiva dos professores, Caroni (2015), objetiva e analisar a trajetória escolar de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, por meio entrevistas com professores a respeito desses alunos. O pesquisador inicialmente levantou dados, juntos aos professores, relativos aos alunos que estavam no 2º ano, e após os anos posteriores retoma sua pesquisa com os alunos já no 5º ano. A autora, considerou as seguintes categorias temáticas: causa das dificuldades de aprendizagem, avaliação do processo de aquisição da escrita e leitura, encaminhamento do aluno e ou/ recomendações, intervenção do professor ou da escola, interferências do contexto no processo.

Os professores, segundo autora, remetem-se a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos a fatores como, como: imaturidade, falta de autonomia, insegurança, medo de errar, dificuldade de assimilação e concentração, dificuldade de memorização, dificuldade nas questões ortográficas, necessidade de ajuda do professor, não cumprimento da tarefa no tempo proposto. Em relação ao contexto, o professor determina como algo prejudicial no processo de aquisição da aprendizagem do aluno: necessidade de acompanhamento familiar, necessidade de

encaminhamento para a área da Saúde, em especial, psicólogo, fonoaudiólogo e médico; necessidade de ensinar o aluno a organizar o pensamento, para tentar pensar sozinho, estabelecimento de determinada causa para a dificuldade do aluno, profecia sobre o fracasso do aluno em relação aos irmãos que já passaram pela escola e/ou família cujos pais são dependentes químicos ou detentos; avaliação como momento de comparação do processo de aprendizagem de um aluno com o do restante da sala; interferência da idade do aluno no processo de aprendizagem.

Caroni (2015) critica a forma de registro dos professores nas fichas individuais dos alunos, por considerar que os mesmos são registros que não condizem ao que é dito nas entrevistas, atribuindo ao aluno como o único responsável pelo processo de aprendizagem, expondo uma compreensão generalista dos conceitos teóricos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Em outra pesquisa que também trabalhou com professores, Neto (2015), buscou compreender a percepção de professores da escola pública sobre as dificuldades de aprendizagem em seus alunos. Para isso os professores responderam a um questionário fechado autoaplicado. Participaram 104 professores em sua maioria lecionando apenas no Ensino Fundamental I. Os resultados indicam que as dificuldades de aprendizagem, segundo Neto (2015), são mais frequentes nos 5º, 4º e 3º anos do Ensino Fundamental I.

Na pesquisa de Neto (2015) os professores apontam fatores relacionados as dificuldades de aprendizagem, sendo eles relativos a falta de interesse dos pais e pouca instrução dos pais. Por outro lado, de acordo com o autor, a dificuldade dos professores em relação a esses alunos com dificuldades de aprendizagem é relativa a dificuldade em dar atenção individualizada para os alunos durante as aulas, considerando que as dificuldades mais evidenciadas pelos alunos, são as dificuldades de escrita, falta de atenção, problemas de comportamento e dificuldade de leitura. E as dificuldades dos professores para trabalhar com esses alunos, são referidas nessa pesquisa, com alunos com falta de atenção, problemas de comportamento e agitação motora/hiperatividade.

Ainda de acordo com Neto (2015), o estudo evidenciou que os professores reconhecem a dificuldade de aprendizagem como muito frequente nas escolas e com isso há um grande número de alunos sendo encaminhados para profissionais

da saúde. Neto (2015) classifica essas percepções por desajustes e desafios da instituição escolar com as transformações da sociedade, tal como o acesso a informações pela internet, o modo cognitivo e sensitivo de apreensão do conhecimento, a relação professor-aluno, geram as e potencializam as dificuldades de aprendizagem etc. Assim como, o número de alunos em sala de aula, heterogêneos e diversificado de acordo com a Educação Inclusiva e da Progressão Continuada sem a adequada capacitação para os professores, dificultam o trabalho com os alunos e eleva a grande percepção dos mesmos em relação as dificuldades de aprendizagem.

Assim como Caroni (2015), Neto (2015) defende que os professores quando questionados sobre a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontam o aluno como o principal “portador” dessa dificuldade. Consideram que os professores não se colocam como agentes e responsáveis pelo processo do ensino – aprendizagem quando afirmam ser responsabilidade dos pais a aprendizagem. Como consequência da não aprendizagem, os professores em sua pesquisa apontam problemas gerados nos alunos como indisciplina (desinteresse, baixo rendimento e desobediência) pela desmotivação. Fica claro para o autor, que os professores confundem a dificuldade de aprendizagem com questões comportamentais, e acabam rotulando os alunos.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, Lopes (2011), abrange a área da saúde como fator importante para o desenvolvimento dos alunos, reiterando a importância sobre os conhecimentos dos distúrbios e dificuldades que os professores devem conhecer, assim como os métodos de ensino para que consigam atingir todos os alunos. Como objetivo da sua pesquisa, a autora, investiga a concepção dos professores acerca dos distúrbios de aprendizagem, verificando a possível mudança do conhecimento por parte dos professores após orientação fonoaudiológica. A pesquisa foi realizada com 25 professores com tempo de atuação de 5 a 25 anos, com um questionário por 18 questões fechadas sobre a temática dos conhecimentos dos professores sobre o distúrbio de linguagem oral, escrita e conhecimento da atuação do fonoaudiólogo. Após o questionário foram selecionadas as dificuldades apresentadas pelos professores, e em seguida houve uma formação sobre as dificuldades apresentadas pelo professor, como o que são dificuldades escolares e distúrbios de aprendizagem: dislexia, disgrafia, transtorno de déficit de

atenção e hiperatividade (TDAH) e a atuação do fonoaudiólogo. Na sequência, a pesquisadora reaplicou o teste a fim de tabular e verificar se houveram mudanças nas respostas dos professores.

Os resultados indicam que os professores nomeiam como dislexia (28%), distúrbios fonológicos (16%), TDAH (28%) e distúrbio de aprendizagem (35%) e outros (32%) declaram desconhecer os termos mencionados antes da intervenção formativa. Fica claro a mudança de opinião dos professores após a formação, pois esses passaram a classificar e compreender as manifestações encontradas em distúrbios como dislexias (72%), distúrbios fonológicos (76%), TDAH (52%) e distúrbio de aprendizagem (52%). Sobre as dificuldades das crianças em aprender, 64% dos professores justificaram pela falta de infraestrutura física da escola e após a intervenção 84% ainda que os distúrbios, ocorrem devido a carência de infraestrutura física e pedagógica.

As dificuldades de aprendizagem ficaram classificadas para a maioria dos professores, segundo a autora, como causa principal o desinteresse e a falta de esforço do aluno, assim como Caroni(2015) e Lopes (2011), a autora aponta que para os professores o baixo desempenho acadêmico está relacionado aos alunos, principalmente as suas condições internas de aprendizagem. Alunos vindo de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, assim como a falta de interesse do aluno em aprender, fatores esses intrínsecos dos alunos, os professores acreditam que sua conduta não interferirá para que o aluno progrida, mesmo oferecendo atividades desafiadoras.

Lopes (2011) constata que os professores apontam a problemática centrada no aluno, na condição familiar e socioeconômica, não havendo interferência na infraestrutura física e/ou pedagógica relevante aos distúrbios de aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, há um comparativo com a pesquisa de Osti (2004), em que os professores atribuem a dificuldades de aprendizagem decorrente a problemas emocionais, consequência de problemas familiares, exclusivamente do aluno, que tem falta de interesse e vontade em participar das atividades propostas, culpabilizando apenas o aluno por não aprender. A autora conclui que os professores pouco sabem a respeito dos distúrbios de aprendizagem, além de desconhecerem as condutas necessárias diante desses problemas.

Silva (2015), em um estudo feito em Portugal, traz uma outra perspectiva sobre as dificuldades de aprendizagem, analisando as características dos professores e o que fazem na sala de aula para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Considera nos professores, suas crenças sobre o ensino e aprendizagem, a maneira como avaliam e interagem com seus alunos. Seu estudo considera que para benefício da aprendizagem, os professores devem ser organizados, estruturados, centrados nos conteúdos, ter conhecimento pedagógico desse mesmo conteúdo, assim como ter troca entre seus pares para reflexão e a investigação sobre o ensino praticado na aprendizagem dos alunos.

A autora faz referência a autores (Hattie e Clinton (2008), Nieto (2005) e Smith, Baker, Hattie & Bond (2008), sobre as principais características dos bons professores influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos, sendo elas: adeptos a improvisação, fazem hipóteses sobre os efeitos do seu ensino, criam na sala de aula um clima positivo que estimula a aprendizagem e tem um conhecimento profundo da matéria, propensão para resolver problemas de ensino, respeito pelos alunos, sensação de controle da sala, tem amor pelo ensino e aprendizagem. Para concluir, a autora destaca a importância de desafiar os alunos a pensar, proporcionando exercícios variados, exigentes e cativantes, assim como a importância de reconhecer o esforço dos seus alunos para aprender e celebrar o sucesso que adquirem ao longo do processo de aprendizagem.

Silva (2013), propõe como objeto de estudo a reflexão sobre a percepção dos professores de Ensino Fundamental, acerca das dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula. A pesquisa fundamentou-se em duas partes, a bibliográfica e a pesquisa a campo, através de um questionário semi-estruturado para os professores do ciclo I do ensino fundamental de uma escola pública, da cidade de Franca, SP. Diante dos dados coletados, a autora aponta as dificuldades de aprendizagem como marcas na vida dos alunos desde cedo, devido a fatores cognitivos, psicológicos e ambientais e que também são confundidas, com problemas comportamentais pelo fato da criança se sentir desmotivada a aprender.

Ainda de acordo com a autora, fatores no contexto escolar como a boa relação entre aluno e professor, ambiente escolar adequado, estratégias de ensino diferenciadas, presença da família na escola, motivação, afetividade e profissionais

especializados, contribuem para que a aprendizagem aconteça sem grandes intercorrências, portanto esses são fatores que ainda são ausentes na escola. Além desses fatores, há uma necessidade grande para a formação continuada para os professores, equipe escolar, para fortalecer a autoconfiança dos alunos em sua capacidade de aprender. No decorrer de sua pesquisa, a autora atentou-se a buscar informações sobre quais séries do ensino formal se encontram os maiores índices de dificuldades de aprendizagem, e encontram em pesquisas bibliográficas e a de campo, que os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente nas séries como o 5º ano, é considerado segundo autora, a fase onde a criança está desenvolvendo novas habilidades, inserção a uma nova rede de relacionamentos, e isso causa um grande impacto na vida dela. Sobre as dificuldades de aprendizagem, a autora com base nos estudos de Paín (1985), Smith e Strick (2001), afirma que são determinantes na vida do aluno os fatores psicológicos, orgânicos e ambientais, o que sugere ao professor a necessidade de observar o aluno de forma global, levado em consideração seus sentimentos, emoções, contexto social e cultural, ou seja, respeitar a individualidade de cada um.

Na percepção dos professores, segundo Silva (2013), as dificuldades de aprendizagem acabam gerando problemas de indisciplina, pois os alunos se sentem desmotivados em relação à aprendizagem, e acabam apresentando sintomas como desinteresse, baixo rendimento, desobediência e até mesmo mau comportamento. De acordo com a pesquisa, observamos que estes dois fatores (dificuldades de aprendizagem e indisciplina) são confundidos, e assim, os alunos são tachados de preguiçosos, desinteressados ou “alunos-problemas”. Assim como Neto (2015), a autora faz essa análise em relação aos professores caracterizando seus alunos.

Sobre as estratégias Silva (2013), conclui que é necessária a ação conjunta entre família, professor, escola e profissionais especializados, para que o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem seja garantido, porém, isso também é apontado como uma dificuldade encontrada no contexto escolar, principalmente a presença da família na escola. Dentro deste contexto, de fato a família deverá estar ao lado da vida escolar do aluno para apoiá-lo, auxiliá-lo, incentivá-lo e mostrar ao mesmo o valor da escola, dos estudos, do professor e que ele é capaz de desenvolver as funções que lhe são propostas, a fim de motivá-lo. Assim como, o apoio do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que ele será

o motivador dos conteúdos propostos. O professor por sua vez, segundo a autora, deverá estar motivado a preparação de suas aulas, em buscar materiais diversificados e que despertem a curiosidade e interesse, ao levar o novo aos seus alunos e inserir aos conteúdos temas relacionados à realidade da sala de aula, considerando as diferentes classes sociais, bagagens culturais entre outros.

Ainda de acordo com Silva (2013), a família tem um papel importante para a motivação da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, além do ambiente escolar e professores cumprindo com sua função no processo de ensino-aprendizagem. Aponta como conclusão de sua pesquisa, sugestões de ações que podem auxiliar e subsidiar outras investigações sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, tais como: formação continuada dos professores (e da equipe escolar), abordando questões práticas e situações vivenciadas no contexto atual, como as dificuldades de aprendizagem e inclusão social; inserção de profissionais especializados nas escolas, como uma equipe multidisciplinar como: psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogos; atividades diferenciadas e novas estratégias de aprendizagem que motivem os alunos a trabalharem com autonomia e resgatem o gosto em aprender; reforços com atividades voltadas para as necessidades específicas; revisão da metodologia didática; valorização das produções singulares dos alunos; criação de novos instrumentos para compreender a complexidade da realidade escolar: co observações, entrevistas, visitas escolares e conversas informais; criação de um espaço no qual os alunos possam debater, expressar; discutir a importância da família no contexto escolar, projetos de valorização da autoestima, recuperação da autoconfiança, relação família-aluno; intervenção junto ao professor, escola, família e aluno.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, serão expostos, além dos objetivos da pesquisa, os caminhos metodológicos que permitiram discutir determinados aspectos sobre as dificuldades de aprendizagem na visão dos professores do Ensino Fundamental I.

3.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o contexto das Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Periférica do Município de Rio Claro.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar um levantamento bibliográfico relativo a temática específica das dificuldades de aprendizagem.
- Levantar o número de alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de 3º e 5º anos, do ensino fundamental I, segundo relato das professoras.
- Descrever quais são as características das dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontados pelos professores.
- Identificar quais recursos e procedimentos são adotados para o atendimento desses alunos.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa dez docentes do Ensino Fundamental I, todos maiores de idade, de uma escola periférica Municipal da cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, que atuam nas séries de terceiro e quinto ano. Nos terceiros anos, participaram cinco professoras, duas do período da manhã e três no período vespertino, e nos quintos anos, temos cinco professoras, sendo duas docentes do período da manhã e três professoras no período vespertino.

3.4 INSTRUMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em forma de questionário, e o mesmo foi aplicado e estudado junto ao grupo de estudos de mestrandos e doutorandos da orientadora. No início haviam doze questões sobre as dificuldades de aprendizagem e o grupo apontou que algumas estavam redundantes e assim, diante das discussões e experiências, o mesmo foi novamente reformulado sendo finalizado em oito questões, subdivididos em três eixos, são eles: dados da sala de aula, conceito dificuldades de aprendizagem e intervenções, facilitando o levantamento dos dados.

O questionário foi autoaplicado para os professores. Em relação aos riscos da pesquisa esses foram mínimos, dizem respeito ao possível constrangimento na resposta de alguma questão. Como o questionário ficou com o professor e foi respondido por ele em seu tempo livre, com base nesta conduta, acreditamos que a possibilidade de constrangimento foi muito pequena.

O questionário elaborado pela pesquisadora tem oito questões de perguntas abertas e fechadas, compactando em três eixos principais para análise: dados da sala de aula que atua (questões 1, 2 e 3), conceito representado pelo professor sobre dificuldades de aprendizagem (questões 4, 5 e 6) e intervenções propostas por eles (questões 7 e 8).

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos e após sua aprovação mediante o parecer 2.518.122, em 2018, a pesquisadora solicitou a autorização da Secretaria Municipal da Educação, e gestão pedagógica da Unidade Escolar. Autorizada por essas instancias foi feito o contato com os professores e todos os professores se propuseram a participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, evidenciando os direitos do participante e as implicações em participar da pesquisa. Convém destacar que todos os professores se interessaram pelos objetivos da pesquisa, bem como consideraram relevante a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem.

A coleta foi feita na própria escola, em horários definidos junto aos professores. Os questionários foram entregues para os professores, e acompanharam um envelope para que, preenchessem e tivessem a opção de lacrar para manter o sigilo e fidedignidade das respostas. A participação foi voluntária, e os professores não foram identificados em nenhum momento. Ficou a responsabilidade da pesquisadora em sanar eventuais dúvidas e o comprometimento em apresentar os resultados da pesquisa de forma transparente, sem nenhuma intervenção em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na Unidade Escolar, assim como, se preciso em reuniões para coordenadores na Secretaria Municipal da Educação.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Os dados coletados foram agrupados por eixos e descritos com base na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1979). Desta forma os conteúdos das respostas foram analisados para a compreensão das características, conceitos e identificando as representações dos professores sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. Considera-se que essa análise possibilita articular as respostas oferecidas pelos sujeitos aos questionamentos que foram propostos, por meio da criação de categorias significativas, que permitirão realizar uma interpretação das informações recolhidas com o objetivo de conhecer e compreender quais os aspectos que os participantes indicam sendo as principais características das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, nota-se que esse instrumento permite a articulação das respostas ao contexto de sua enunciação. A análise foi realizada com base nas etapas descritas por Bardin (1977) sendo elaborado um plano de trabalho para iniciar a análise dos dados recolhidos no questionário. A primeira etapa da análise consistiu na pré-análise, que configura o momento do estudo realizado a partir de quatro fases: a escuta das professoras que atuam no ensino fundamental I, posteriormente, procede-se a escolha dos documentos que irão compor a análise, que no caso deste estudo consistem nas respostas dos professores assim, tem-se a formulação provisória que se propõe verificar. Após a leitura flutuante e a elaboração das hipóteses, construiu-se então, os eixos para análise, sendo divididos em três, são eles: dados da sala de aula, a percepção das professoras sobre as dificuldades

de aprendizagem dos alunos e as intervenções dos professores com esses alunos com dificuldades de aprendizagem.

Após este primeiro momento de contato e estudo do material, de acordo com Bardin (1977) tem-se a exploração do mesmo, que compreende dois momentos: a codificação e a categorização. A codificação consiste na escolha das unidades de registro. Neste caso, optou-se por utilizar a unidade de registro tema, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência ou aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. Assim, considerando esta definição, a análise será feita a partir do recorte de temas nos questionários que serão denominados como trechos, que estejam relacionados aos índices elaborados na pré-análise. Após este processo é realizada a categorização, que consiste na classificação de elementos de acordo com as diferenciações entre tais elementos e, depois, a organização de tais trechos segundo sua semelhança, dentro das categorias. Portanto, são classes que reúnem um grupo de elementos (no caso, trechos das respostas) sob um título genérico.

Assim, neste estudo, procedeu-se a criação de categorias a partir dos recortes dos temas, seguido pelo agrupamento dos trechos em comum. A terceira etapa da análise compreende o Tratamento dos Resultados e a Inferência/Interpretação. Esta etapa é subdividida em dois momentos: o processo de indução e a interpretação. A indução é um momento de estudo dos dados para que se consiga chegar a algumas conclusões a partir dos dados disponíveis que podem indicar tal conclusão. Sendo assim, alguns questionamentos direcionam este processo de indução nesta pesquisa, isto é, direcionam o olhar no momento da análise dos dados: O que as respostas das professoras indicam acerca das dificuldades de aprendizagem? O que está presente em suas respostas? Assim, essas induções podem contribuir na análise do material para que se chegue a alguma conclusão a partir dos indícios oferecidos e explícitos nas falas das professoras. E a etapa final compreende a interpretação, isto é, pautadas em inferências, buscar o que se esconde por trás do significado das palavras. Neste sentido, tal processo será também realizado baseado no referencial teórico, de modo a aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa. Tendo delineado o processo de análise dessa pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

4.1 O Contexto da escola

A Escola, espaço de coleta desta pesquisa, iniciou seu funcionamento nas instalações atuais em 07 de fevereiro de 2011. Atua nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo crianças entre 6 e 10 anos de idade, integra o Complexo Educacional Professor Francisco Anaruma, construído pela prefeitura municipal de Rio Claro, em parceria com o governo do Estado de São Paulo e se situa a 6 quilômetros do centro da cidade.

Atualmente a unidade atende cerca 670 alunos. Em 2013 a escola participou pela primeira vez da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e fornece um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtendo o conceito 5,5 nas questões de Língua Portuguesa e de Matemática. No ano de 2016, esse índice subiu para 5,9.

Em relação as metas estabelecias pelo Projeto Político Pedagógico (2016) da Unidade Escolar, se destaca o objetivo de “Garantir que todos os estudantes concluam o 5º ano do ensino fundamental com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. A justificativa se fundamenta no número de alunosque necessitam de aulas de reforço e recuperação, sobretudo os alunos do 3º e 5º ano, o que revela a necessidade e importância em pesquisar de onde vem as maiores dificuldades desses estudantes, isso porque em relação ao total de alunos da escola (N=670), 12,08% apresentam dificuldades de aprendizagem, segundo a coordenação.

4.2 O contexto dos alunos de 3º e 5º ano

Contabilizando o número de alunos dos anos pesquisados, as cinco salas de terceiro ano, totalizam 129 alunos e nas cinco salas de quinto ano, são 146 alunos. Do número de alunos de 3º e 5º ano, temos ao todo 275 nessas séries dessa Unidade Escolar. Em relação a quantidade de alunos, nota-se que as salas de aula são compostas em torno de 22 a 30 alunos, sendo as mais numerosas as salas de quinto ano.

Em relação a alunos com deficiência na sala de aula, com laudo médico verifica-se que as salas de 3º ano têm 3 alunos com deficiência, essas não foram especificadas no questionário, coincidentemente nas salas de 5º ano, há 3 alunos também com deficiência.

4.3 Sobre as dificuldades de aprendizagem nas salas pesquisadas

De modo geral, ao questionar as professoras sobre ter alunos com dificuldades de aprendizagem, todas revelaram ter alunos com D.A em suas salas de aula. As salas de 3º ano, que tem ao todo 129 alunos, apresentam 48 alunos (37,2%) com dificuldades de aprendizagem. As salas dos 5º anos têm 146 alunos e desses, 33 alunos (22,6%) com dificuldades de aprendizagem. Considerando todas as séries investigadas há 81 alunos indicados como tendo DA, o que corresponde a 29,45%. Observando cada sala individualmente constata-se que as salas de terceiro ano, são as que têm maior incidência de alunos com dificuldades na aprendizagem.

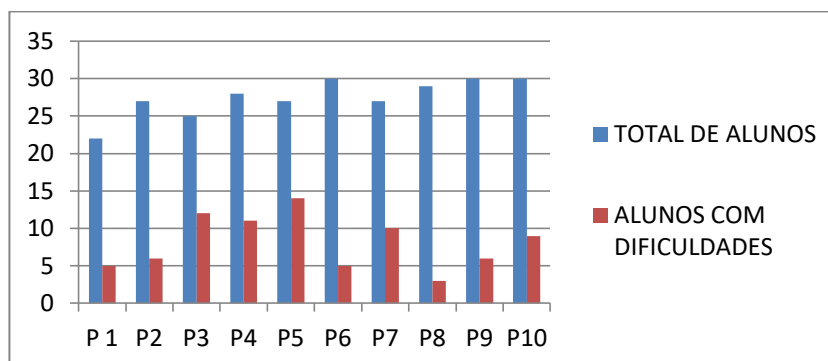
Para representar as salas de aula nessa pesquisa, foi utilizada letra P e numeração de 1 a 10, sendo a letra P com o significado de professores e a numeração em ordem crescente as salas investigadas, os números 1 a 5 representam as salas de professores de 3º ano e os números de 6 a 10, as salas de aula de professores de 5º ano. Na sala da P5¹o professor considerou que há 51,9% dos alunos que não conseguem aprender, o que corresponde à metade da sala. Na sala P3 temos 48%, na sala P4 39,3%, a P7 tem 37%, e a P10 tem 30% da sala, com alunos que apresentam as dificuldades de aprendizagem. Apontando porcentagens acima de 30% nas salas de aula investigadas.

As salas de quinto ano são as que têm menor número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Temos nas salas P1 e P2 22 % de alunos com dificuldades para aprender, na P9 há 20%, a P6 tem 16,7% dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A sala com o menor número de alunos que não aprendem foi a P8 que considerou apenas 10% da sala com dificuldades. Para

¹ As salas de aula aqui foram numeradas tal como os professores investigados, logo a P1 corresponde ao professor 1 e a sala 1, o P5 irá corresponder ao professor 5 e a sala 5, sempre desta forma.

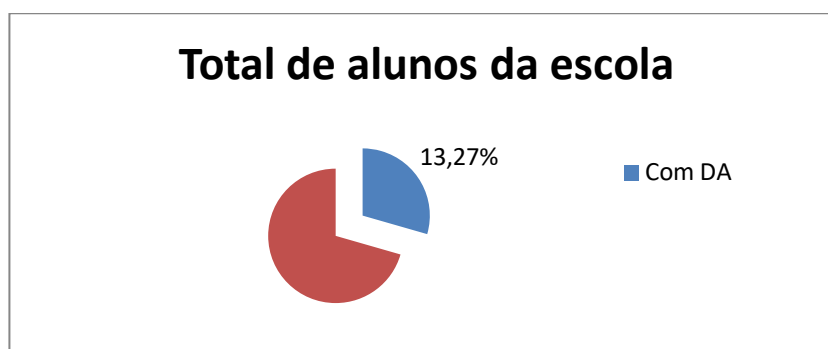
melhor visualizar os resultados, apresenta-se a Figura 1 em que se evidencia cada uma das salas e séries descritas anteriormente.

Figura 1: Alunos com dificuldades para aprender das salas pesquisadas.



Como forma de termos uma visão geral em relação ao número total de alunos da escola (610), em comparação com o número de alunos apontados como tendo dificuldade de aprendizagem dos anos em questão (81), organizou-se um gráfico, tal como apresentado na Figura 2.

Figura 2: Total de alunos com dificuldade de aprendizagem das salas investigadas em relação ao total de alunos da escola.



Na escola, das 10 salas participantes da pesquisa, temos 13,27% dos alunos com dificuldades em aprender, isso falando só em salas de aula de finais de ciclo, o terceiro ano ainda considerado como a fase final da alfabetização. As salas de 1º, 2º e 4º anos não foram investigadas sobre essa questão.

A seguir foram elaborados quadros que correspondem aos eixos de análise. As respostas dos professores estão descritas tal como foram expressas e os

mesmos são referenciados, como mencionado anteriormente, por meio da letra P e sua numeração.

Quadro 3: Dificuldades de aprendizagem geral

Em relação ao eixo das dificuldades de aprendizagem, foram agrupadas as falas das professoras sobre as questões 4,5 e 6. Neste agrupamento tem os trechos mais relevantes e pertinentes para análise da pesquisa.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	[...]falta de atenção,problemas familiares,falta de comprometimento da família [...]está relacionada ao social, familiar, psicológico, cognitivo e também metodológico.Cada caso é um caso.
P2	[...]percebo que há algum bloqueio dificultando a aprendizagem.[...] quando a criança não consegue realizar as atividades próprias para o seu ano/série já caracteriza dificuldade de aprendizagem.[...]quando o aluno fica do 1º ano até o 3º a e ainda está com dificuldade de aprendizagem nas atividades básicas (alfabetização) a metodologia não configura um maior problema.
P3	[...] percebo que alguns alunos falta estudo, dispersão e falta de atenção, dificuldades de memorização e dificuldade na habilidade de leitura.
P4	[...]são desatentos, conversam bastante[...] mesmo depois de serem utilizados todos os recursos e estratégias o aluno não avança [...]familiar; social;psicológico;cognitivo e metodológico.
P5	[...]não apresentam domínio da escrita e por consequência da leituradificuldade em expressar através da escrita suas ideias; apresentam dificuldade de compreensão e interpretação de textos e enunciados;não se expressam com clareza (oralidade);no raciocínio lógico matemático apresentam dificuldade de interpretação para resolução dos problemas;são desatentos e se dispersam com facilidade;tem dificuldade em se organizar no espaço e de utilizar o próprio material escolar necessitando de auxílio sempre;não tem apoio e incentivo familiar nas atividades escolares;apresentam, alguns, sérios problemas de comportamento devido à vivência em ambiente conflituoso e outros tem autoestima baixa;muitos foram encaminhados para avaliação com especialista, porém a família não deu andamento;um percentual (4 alunos) foi retido no ano anterior devido às dificuldades apresentadas na aprendizagem, frequência escolar, o que determinou o não acompanhamento da etapa seguinte.[...]considerando que embora o professor reavalie sua prática, mude estratégias e ofereça uma diversidade de elementos para aprender, muitos alunos não acompanharão o que não quer dizer que são incapazes de aprender. Todos são capazes de aprender, porém algumas aprendizagens demandam mais tempo e podemos sim ver um discrepância entre as potencialidades do aluno e o seu rendimento escolar.[...]os fatores se desencadeiam: Familiar; Psicológico;Cognitivo;Metodológico;Social
P6	[...] apatia, desmotivação, disperso... [...] dificuldade em representação, compreender solicitações, expressar-se, interagir, criar estratégias para concluir raciocínio, compreender informações explícitas, reproduzir esquemas[...]familiar;psicológico;cognitivo;metodológico;social
P7	[...] percebo que esses alunos (a maioria) não se importam se sabem ou não, e também não demonstram vontade de aprender [...] dificuldade de ouvir, compreender e executar o que é solicitado.
P8	[...] a criança não realiza as atividades mesmo estando adequadas ao seu nível de conhecimento, é dispersa, indisciplinada e demonstra certo desinteresse em várias atividades;[...]se a criança com dificuldade de aprendizagem passa a ter um suporte/auxílio, geralmente consegue superar esse entrave[...] as dificuldades permeiam todos esses fatores.
P9	[...] alunos na maioria das vezes dispersos, que se envolvem em muitos conflitos e apáticos[...]considero que são as dificuldades que o aluno apresenta mesmo depois de mudanças de abordagem por parte do professor e que estão relacionados com fatores extra-classes

P10	<i>[...]dificuldade de iniciar e completar tarefas;dificuldade de desenvolver raciocínios matemáticos e produzir textos;leitura lenta e silabada;inquietação, dispersão, falta de atenção;falta de concentração[...]</i>Familiar: pais influenciam na aprendizagem através de atitudes e valores que passam pra eles.Cognitivo: Principalmente a estimulação precoce, o estímulo da linguagem desde cedo. Psicológicos/emocionais: motivação, capacidade de memorização e retenção das informações; Metodológicos: a aprendizagem está muito relacionada com a maneira como o novo se apresenta, muitas vezes precisamos mudar a forma de ensinar, pois as crianças aprendem de maneiras diferentes. E o ambiente também é um fator determinante.
------------	---

Nesta categoria foram expostos os fragmentos das falas das professoras, que objetivaram explicitar suas percepções sobre dificuldades de aprendizagem diante de sua prática educativa, as características, assim como os principais fatores determinantes para a não aprendizagem dos alunos de forma hierarquizada.

Com base nas informações das professoras é possível observar como sendo as principais características das dificuldades de aprendizagem a falta de atenção e concentração, de dez professoras entrevistadas sete apontam esses determinantes. A questão da concentração dos alunos nos levar a pensar sobre qual o entendimento das docentes sobre isso, pois a criança pode ter uma real dificuldade em se concentrar, mas também pode não estar concentrada em razão da forma como o conteúdo é trabalhado, no entanto, as professoras entrevistadas não levaram isso em consideração. Apenas a P2 aborda a questão da metodologia, mas afirma que a mesma não configura um problema maior.

Justificando, a descrição das características das dificuldades de aprendizagem dos alunos, as professoras P3, P5 e P10, descrevem as dificuldades de aprendizagem como relativas a dificuldades na leitura, escrita e matemática. Isso também nos leva a apontar que ao pensar nos conteúdos específicos de aprendizagem relativos ao primeiro ciclo do ensino fundamental, a leitura, escrita e matemática são aprendizagens essenciais. Chama a atenção o fato de todas as professoras indicarem de alguma forma, que a dificuldade é de responsabilidade da criança que “não tem comprometimento”, “não se importam em não aprender”, “vivem num ambiente conflituoso”, “não tem apoio familiar” “lhes falta estudo”, ou que apesar de ser capaz de aprender observa-se uma “discrepância entre as potencialidades do aluno e o seu rendimento escolar”, dentre outras. Ou seja, a criança é apontada como fator da dificuldade e não se percebe aqui, para este grupo, uma reflexão sobre o papel dos conteúdos, das formas de ensinar, da

difficuldade talvez em se apropriar da leitura e escrita, principalmente se consideramos que a escola é referencial para esta aprendizagem.

Ainda sobre a descrição das dificuldades de aprendizagem, quatro de dez professoras, abordam o não aprender por parte dos alunos como sendo aquele que mesmo recebendo diferentes recursos e estratégias de ensino, não consegue alcançar o que lhe é proposto, sendo elas as P2, P4, P5 e P9. Outras professoras atribuem o significado do não aprender a fatores intrínsecos dos alunos, como por exemplo, a falta de raciocínio lógico e incompreensão por parte dos alunos nas atividades.

Sobre os fatores relativos às dificuldades de aprendizagem, foi solicitado que as professoras fizessem por ordem hierárquica, como opção os fatores: social, familiar, psicológico, cognitivo ou metodológico. A professora P8, não classificou as ordens dos fatores que acarretam as dificuldades de aprendizagem, ela afirma de forma generalizada sobre eles considerando um conjunto que acarreta as dificuldades, deixando de numerar os fatores por ordem de hierarquia. Seis de nove professoras, apontaram em primeiro lugar, o fator familiar como determinante para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, na segunda posição ficou o fator social, em terceiro o cognitivo, quarto o psicológico e por último o metodológico considerando sete professoras de nove que tenham respondido à questão dessa forma, sendo elas P1, P2, P3, P7, P9 e P10.

Quadro 4: Definição das Dificuldade de aprendizagem

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	<i>Para mim a dificuldade de aprendizagem está relacionada a vários fatores. Fatores esses que requer observação de tarefa em grupo, avaliação diagnóstica, enfim.</i>
P2	<i>Quando a criança não consegue realizar as atividades próprias para o seu ano/série já caracteriza dificuldade de aprendizagem. Sabemos que cada criança aprende de forma e tempo diferente, mas quando esse tempo é muito longe (1 ano), acho que já tem dificuldade de aprendizagem (?).</i>
P3	<i>Dificuldade na leitura e escrita, dificuldade de concentração, dificuldade em realizar cálculos.</i>
P4	<i>Como algo que mesmo depois de serem utilizados todos os recursos e estratégias o aluno não avança.</i>
P5	<i>Pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes não estão atreladas a prática educativa, embora essa tenha um papel fundamental na, ou seja, em muitos casos o fator biopsicossocial tem muita influência na dificuldade de aprendizagem e o que cabe aqui é uma avaliação mais detalhada por uma equipe multidisciplinar dos fatores que acometem o indivíduo para traçarmos novos rumos na aprendizagem. Considerando que embora o professor reavalie sua prática, mude estratégias e ofereça uma diversidade de elementos para aprender, muitos alunos não acompanharão o que não quer dizer que são incapazes de aprender. Todos são capazes de aprender, porém algumas aprendizagens demandam mais tempo e podemos sim ver um discrepância</i>

	<i>entre as potencialidades do aluno e o seu rendimento escolar.</i>
P6	<i>Dificuldade em representação, compreender solicitações, expressar-se, interagir, criar estratégias para concluir raciocínio, compreender informações explícitas, reproduzir esquemas.</i>
P7	<i>Dificuldade de ouvir, compreender e executar o que é solicitado.</i>
P8	<i>As dificuldades englobam diversos fatores que ficam difíceis de serem pontuados, cada aluno deve ser avaliado especificamente.</i>
P9	<i>Considero que são as dificuldades que o aluno apresenta mesmo depois de mudanças de abordagem por parte do professor e que estão relacionados com fatores extra-classes.</i>
P10	<i>Dificuldade de aprendizagem:percebo um bloqueio/desordem que impede que a criança aprenda no mesmo ritmo da que não apresenta problemas, existem as causas biológicas e aquelas que estão associadas a conflitos familiares, causando problemas de falta de atenção, agitação...</i>

Em relação às principais definições sobre as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores, em relação aos alunos, fica como evidência em suas respostas aqueles que não conseguem acompanhar a turma. Apenas a P3, atribuiu a definição de dificuldade de aprendizagem a leitura, escrita e matemática. Já as P6,P7 e P10, definem a dificuldade de aprendizagem relativas a aqueles alunos com alguma desordem neurológica, relatam sobre a falta de compreensão dos comandos dados por elas, em relação os alunos, afirmando que os estudantes não entendem e por isso não conseguem se desenvolver na aprendizagem, mas não explicam sobre como é oferecido esses comandos e de quantas e quais maneiras foram explicados os conteúdos a esses alunos.

Sobre dificuldades de aprendizagem em matemática apenas duas professoras descrevem as dificuldades dos alunos nessa área,são elas a P3 e P6.A P5, defende que as práticas educativas não estão relacionadas as dificuldades de aprendizagem já que, por mais que as professoras mudem estratégias e ofereçam materiais diversificados, ainda há alunos que não conseguem aprender.

Sobre as abordagens pedagógicas, as professoras P4, P5 e P9, apontam que mesmo utilizando diferentes estratégias os alunos não conseguem aprender, porém elas não mencionam e não exemplificam as estratégias que usam para a intervenção com esses alunos. O Quadro 5 apresenta as respostas relativas a como os professores caracterizam uma criança com dificuldade de aprendizagem.

Quadro 5: Características das crianças com dificuldade de aprendizagem.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	<i>Falta de atenção, problemas familiares, falta de comprometimento da família.</i>
P2	<i>Percebo que há algum bloqueio dificultando a aprendizagem. Mesmo com atividades diferenciadas, trabalho e atividades com jogos e materiais concretos e, mesmo assim a criança não apresenta avanços.</i>
P3	<i>Percebo que alguns alunos falta estudo, dispersão e falta de atenção, dificuldades de memorização e dificuldade na habilidade de leitura.</i>
P4	<i>São desatentos, conversam bastante. Apresentam bastante dificuldade de concentração.</i>
P5	<i>Dos alunos que apresentam dificuldades podemos elencar que: Não apresentam domínio da escrita e por consequência da leitura; dificuldade em expressar através da escrita suas ideias; apresentam dificuldade de compreensão e interpretação de textos e enunciados; não se expressam com clareza (oralidade); no raciocínio lógico matemático apresentam dificuldade de interpretação para resolução dos problemas; são desatentos e se dispersam com facilidade; tem dificuldade em se organizar no espaço e de utilizar o próprio material escolar necessitando de auxílio sempre; não tem apoio e incentivo familiar nas atividades escolares; apresentam, alguns, sérios problemas de comportamento devido à vivência em ambiente conflituoso e outros tem autoestima baixa; muitos foram encaminhados para avaliação com especialista, porém a família não deu andamento; um percentual (4 alunos) foi retido no ano anterior devido às dificuldades apresentadas na aprendizagem, frequência escolar, o que determinou o não acompanhamento da etapa seguinte.</i>
P6	<i>Apatia, desmotivação, timidez, dispersão, introvertido, as vezes trocas fonéticas;</i>
P7	<i>Percebo que esses alunos (a maioria) não se importam se sabem ou não, e também não demonstram vontade de aprender.</i>
P8	<i>A criança não realiza as atividades mesmo estando adequadas ao seu nível de conhecimento, é dispersa, indisciplinada e demonstra certo desinteresse em várias atividades;</i>
P9	<i>São alunos na maioria das vezes dispersos, que se envolvem em muitos conflitos e apáticos.</i>
P10	<i>Manipulação dos materiais, principalmente dos lápis; dificuldade de iniciar e completar tarefas; dificuldade de desenvolver raciocínios matemáticos e produzir textos; leitura lenta e silabada; inquietude, dispersão, falta de atenção; falta de concentração.</i>

Em relação as principais características dos alunos que não aprendem, as professoras apontam para: a atenção e concentração, problemas familiares, memória, dificuldades na leitura e na escrita e no raciocínio lógico matemático, a questão comportamental, que inclui desde os alunos que conversam muito até os alunos considerados por elas como apáticos, tímidos. Destacam que a falta de compreensão por parte dos alunos, as trocas fonéticas e na oralidade, são características de alunos que não conseguem avançar a aprendizagem mesmo com recursos e estratégias diferenciadas.

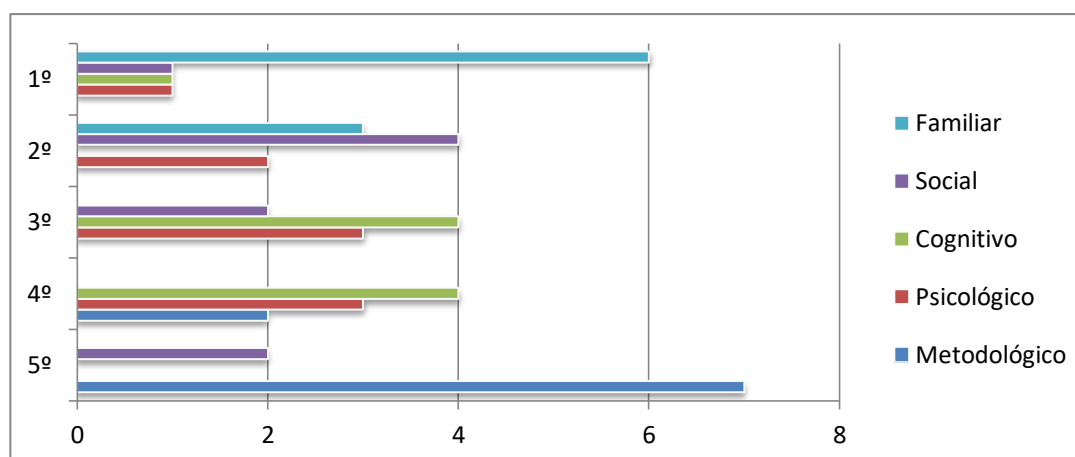
A maioria das professoras indicam o fator da atenção e concentração como característica principal da falta da aprendizagem, sendo elas P1, P3. P4, P5, P6 P8, P9 e P10. A questão comportamental dos alunos, como indisciplina, timidez, apatia,

introspecção, desmotivação, falta de vontade de aprender são relatadas pelas professoras P4, P5, P6, P8 e P9. Considerando, com base na assertiva dos professores entrevistados de que o comportamento influencia a aprendizagem, pode-se verificar que isso pode ter resultados positivos e negativos quanto ao desenvolvimento, uma vez que o comportamento pode ser autorregulado por parte dos alunos se tiver a adequada intervenção do professor. A P5 também indica a falta de organização do material escolar por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como a falta de compreensão e interpretação de comandos dados por ela para os alunos. As professoras P1 e P5, caracterizam as dificuldades de aprendizagem relativas a questão familiar, pois consideram que os pais não auxiliam e não incentivam os estudos dos filhos. A memória é uma característica fundamental para aprender, mas apenas a P3 e P10 falam sobre a dificuldade em tê-la para que os alunos aprendam.

As professoras P2 e P8, identificam como características aqueles alunos que mesmo recebendo recursos e estratégias diferenciadas não conseguem aprender. Já a P7 afirma que os alunos não se importam se sabem ou não, não há preocupação por parte deles em não aprender, mas não relata estratégias que utiliza para despertar o prazer em aprender para esses alunos. Apenas a P10, indica a característica psicomotora do não aprender, ela relata sobre a dificuldade dos alunos em manipular o lápis para executar escrita.

Como forma de melhor observar tudo que foi indicado pelos professores, organizou-se o Gráfico 1.

Gráfico 1: Fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem



O Gráfico 1 mostra as respostas dadas pelas professoras. Destaca-se que a P8 não respondeu da maneira em que a questão foi solicitada, ela aponta que todos os fatores estavam envolvidos nas dificuldades de aprendizagem e afirma: "...é um conjunto que acarreta em alguns casos, se a criança com dificuldade de aprendizagem passa a ter um suporte/auxílio, geralmente consegue superar esse entrave". Então, ela não hierarquiza os fatores das dificuldades de aprendizagem e aponta de maneira geral a sua resposta. As demais professoras apontaram suas respostas de forma hierarquizada, algumas justificando, outras apenas classificando por ordem de importância.

A professora P10, foi justificando cada um dos fatores, "**familiar**: pais influenciam na aprendizagem através das atitudes e valores que passa pra eles...há inversão de valores (a educação e a aprendizagem sofrem os efeitos); **sociais**: esse problema está na nossa escola, condições habitacionais, nutrição, mães que não tem acompanhamento pré natal, privações lúdicas e culturais (brinquedos que estimulem, leitura, programas de TV voltados para a aprendizagem), **cognitivo**: ...estimulação precoce, estímulo da linguagem desde cedo; psicológicos/emocionais: motivação, capacidade de memorização e retenção das informações e **metodológicos**: aprendizagem está muito relacionada com a maneira como o novo se apresenta, muitas vezes precisamos mudar a forma de ensinar, pois as crianças aprendem de maneiras diferentes...". Observa-se que essa professora foi descrevendo os fatores e justificando cada um deles, de forma que houvesse coerência com a forma como classificou os fatores das dificuldades de aprendizagem.

Com o Gráfico 1 nota-se as respostas das professoras sobre os fatores das dificuldades de aprendizagem. O primeiro fator é familiar, na visão de 06 professoras, em segundo é apontado por 04 professoras o fator social. Em terceiro e quarto aparece a questão cognitiva sendo o fator para a dificuldade de aprendizagem, o fator psicológico nas respostas de três professoras, aparecendo menos que o fator cognitivo. O fator metodológico não é considerado com algo que interfere na vida escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de anteriormente, algumas professoras indicarem a mudança de recursos e estratégias

de aprendizagem para ajudar o aluno que não avança, aqui ele não aparece como algo importante para a dificuldade de aprendizagem, ou seja, nenhuma das professoras colocaram o fator metodológico de ensino como sendo o fator principal das dificuldades de aprendizagem.

Sobre a questão das intervenções, ou seja, o que pode ser feito para atender ao aluno com dificuldade, as professoras indicaram o exposto no Quadro 6.

Quadro 6:Intervenções educativas

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	<i>[...]xerox com letras maiores, letra bastão, etc;material concreto: palito de sorvete, material dourado;cédulas de dinheiro (dinheirinho); situação ou dramatização que represente a situação; apresento o mesmo conceito de forma diferente etc. [...]observo o aluno procuro entender como ele pensa e a partir dessa observação busco estratégias que facilite o aprendizagem do aluno</i>
P2	<i>[...] realizam atividades diferenciadas e de forma individual, ou seja, atenção mais direcionada a esses alunos. Também realizamos atividades matemáticas com material concreto e menos abstratos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem tem o direito garantido com aulas de reforço duas vezes na semana com outra professora.</i>
P3	<i>[...]conforme o nível de aprendizagem, atividades diferenciadas, jogos e atenção individual. Reforço escolar ou encaminhamento para especialista.</i>
P4	<i>Material dourado, atividades diferenciadas. Monitora, reforço escolar...</i>
P5	<i>Considerando que muitos possuem autoestima baixa, dificuldade de socialização e conflitos inter e intrapessoais os que comprometem a aprendizagem, procuro fazer muitos trabalhos em grupo, coloco desafios para solucionarem juntos, faço assembleias para ouvirmos o que cada um tem a dizer sobre várias perspectivas, preparo atividades diferenciadas, procuro ouvir mais as queixas e até as coisas simples que para os alunos tem muita importância.. Os alunos com dificuldades de aprendizagem participam do Projeto de reforço escolar duas vezes na semana num total de 04h/aulas e todos também participam do Projeto de Leitura uma vez na semana num total de 1h/aula. Essas iniciativas da SME em parceria com as escolas colaboram para que possamos reverter e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem até porque não depende apenas da escola, considero uma parceria entre família e escola para que o sucesso seja efetivo.</i>
P6	<i>Material dourado, atividades diferenciadas, atividades que expressam a mesma ideia de maneira mais concreta, agrupamento cognitivos, intervenções individuais e coletivas, autocorreção. Grupo de reforço...</i>
P7	<i>Atividades diferenciadas, jogos etc...</i>
P8	<i>[...]utilizo atividades individualizadas para alfabetização de acordo com a necessidade de cada aluno com dificuldade e outras para o desenvolvimento do raciocínio-lógico. Em alguns casos, o alfabeto móvel, silabário e material dourado. Adotamos a ciência da família e encaminhamentos para o CRIARI e CAPSI. Em alguns casos específicos CAPES. Logo depois aguardamos o retorno que geralmente demora ou a família não leva para o atendimento.</i>
P9	<i>[...] atividade diferenciadas adequadas ao nível dos alunos e uma atenção também diferenciada. Reforço escolar em período de aula.</i>
P10	<i>Gosto de trabalhar com duplas, muitos alunos se sentem mais confiantes com os colegas e aqueles que tem dificuldade, quando conseguem e ajudam os outros, se sente mais confiante e capaz. Aulas de reforço: alfabetização e produção de texto.</i>

Em relação às intervenções, todas as professoras afirmaram utilizar recursos diferenciados para os alunos com dificuldades, mencionando que fazem atividades diferenciadas, trabalhos em duplas, usam materiais concretos e tem atenção individualizada para com a criança. Apenas as professoras P3 e P7 mencionam o uso de jogos para alunos com dificuldades de aprendizagem como uma forma de recurso pedagógico. As demais, em relação as atividades diferenciadas apontaram: o uso de material dourado.

A P1 foi a professora que mais elencou diferentes recursos, sendo eles: folhas de atividades adaptadas, uso da letra bastão, material concreto, palito de sorvete, material dourado, cédulas de dinheiro, dramatização para a situação ensinada, formas diferentes para que os alunos adquiram o conteúdo novo. A dramatização do que é ensinado aos alunos é apontando pela P6 também, elas mostram a importância de ensinar sob outros olhares e trazer para situações cotidianas e vivenciadas pelos alunos de acordo com a realidade dos mesmos.

As professoras P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, indicam como recursos pedagógicos diferenciados com os alunos com dificuldades de aprendizagem a atenção individualizada e atividades diferenciadas. Esse olhar individual para os alunos traz ganhos para a aprendizagem uma vez que possibilitam aos alunos desenvolverem laços com os professores, aumentando a auto estima e confiança. A questão emocional, é abordada pela P5 que utiliza como recurso, a conversa dentro da sala de aula. Em suas palavras é possível observar menção a troca e o diálogo entre professor e aluno. As professoras P2, P4 e P6 abordam o uso de material concreto e material dourado para a disciplina de matemática, importante recurso para que o aluno visualize o que acontece com o processo matemático.

Compreendem-se os recursos e procedimentos adotados pelas professoras para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O uso de letras móveis e silabário foi abordado apenas pela professora P8, recurso esse importante para a construção da escrita com construções e desconstruções reflexivas. Apenas a professora P6, referiu-se a autocorreção feita pelos alunos, pois considera esse que recurso faz com que os alunos vejam onde erraram e consigam visualizar suas dificuldades e aprimorar a aprendizagem.

Ainda no eixo de intervenções, a maioria das professoras utilizam os mesmos procedimentos com os alunos com dificuldades de aprendizagem, tal como fazer encaminhamento para as aulas de reforço, proposta da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro e para a Sala de Recursos, para a professora do Atendimento Educacional Especializado da Unidade Escolar fazer uma avaliação e encaminhar para outros serviços públicos da Saúde. A P1 utiliza-se de sua observação para atender a necessidade dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A P8 reforça a questão familiar de não apoiar o acompanhamento desses alunos que apresentam dificuldades, quando esses são encaminhados para os serviços públicos da saúde do município de Rio Claro, porém não indica sobre a ordem de maior ocorrência das dificuldades de aprendizagem.

Duas professoras exemplificam o projeto da Secretaria Municipal da Educação, que segundo a Resolução que sai anualmente em relação aos estudos de reforço e recuperação paralela na rede municipal de ensino as atribuições legais conferidas pelo Decreto 10743 de 02/02/2017.

E segunda Resolução SME 006/2019, em sua última versão de 31 de janeiro de 2019:

“Considerando que cabe à Rede Municipal de Ensino garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares em observância aos princípios e diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Normas Regimentais Básicas para as escolas municipais;

Considerando que o processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento está respaldado no desenvolvimento de habilidades básicas e que os estudos de reforço e recuperação se caracterizam em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades e para a consolidação de aprendizagem bem sucedida para todos os alunos;

Considerando o reforço e a recuperação paralela constituem parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e têm como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno;....

...Considerando que o nível de desempenho escolar evidenciado nas avaliações internas e externas, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA, indicam avanços e dificuldades; e

Considerando a necessidade de estabelecer normas e procedimentos que assegurem a legalidade e a transparência no processo de atribuição de aulas referentes aos Projetos de Reforço e na rede Municipal de Rio Claro.

Resolve:

... Artigo 2º A escola, ainda, deverá oferecer estudos de reforço escolar, ao longo do ano letivo em ALFABETIZAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL, o contraturno ou no horário das aulas regulares, sob a forma de Projetos de Reforço, para os alunos: Ensino Fundamental I (2º, 3º, 4º e 5º anos)...

(Resolução SME 006/2019, 31 de janeiro de 2019)

Observa-se que a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, mostra-se preocupada com a intervenção para os alunos que apresentam as dificuldades de aprendizagem uma vez que:

“Artigo 3º- Os Projetos de Reforço e Recuperação Paralela, destinados ao atendimento de alunos com defasagens e/ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar, deverão ser objeto de planejamento cuidadoso da unidade educacional, coordenados pela Direção da Escola e Professor Coordenador, acompanhados e assessorados pela Secretaria Municipal da Educação.”

(Resolução SME 006/2019, 31 de janeiro de 2019).

No entanto, destaca-se que os professores não podem depender exclusivamente de ações da Secretaria de Educação, assim como a escola como um todo. Há de se pensar em estratégias e formas de atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, garantindo a eles seu direito à aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo conhecer o contexto das dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º e 5º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal no interior de São Paulo, por meio de um questionário com oito perguntas aplicado com dez professoras. Deste modo, ao longo do desenvolvimento do estudo, foi possível observar o contexto das dificuldades de aprendizagem dos alunos, levantando o número de alunos em salas de 3º e 5º anos totalizando 81 alunos com dificuldades na aprendizagem, dentre os 3º e 5º anos, representando número significativo para uma escola de Ensino Fundamental I. O número gerou preocupação considerando os resultados das avaliações em larga escala como o ANA (2014) em que 34% dos estudantes apresentaram resultados inadequados em relação a leitura e escrita.

Observou-se que as descrições sobre as características das dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontados pelas professoras centram-se na falta de atenção e concentração, assim como na responsabilidade no aluno, justificando o não comprometimento por partes deles em não aprender. Não houveram reflexões sobre o papel dos conteúdos, das estratégias de ensino, da dificuldade de se apropriar da leitura e escrita, principalmente se consideramos que a escola é referencial para esta aprendizagem. Desta forma, constata-se ainda a culpabilização da própria criança por sua dificuldade e não aquisição de conteúdos. A definição das dificuldades de aprendizagem, por parte das professoras, reside na dificuldade voltada para o aluno, a consideram fator intrínseco por parte dos alunos, já que esses segundo elas, não mostram interesse em aprender, mesmo quando são utilizados diferentes recursos e estratégias.

Foi possível também averiguar os possíveis fatores que levariam os alunos a apresentarem as dificuldades de aprendizagem, assim como, em 1970, na história da educação brasileira, sobre a Teoria da Carência Cultural e a Teoria da Diferença Cultural, justificando o fracasso escolar dos alunos, as professoras atuais, justificam os fatores do não aprender por parte dos alunos como sendo o familiar em primeiro lugar, apontando os pais como influenciadores na aprendizagem através das atitudes e valores que passam aos filhos, descrevem a inversão de valores. Em segundo lugar o fator social é considerando dentro da unidade escolar, já que há as condições habitacionais, nutrição, mães que não tem acompanhamento na gestação

de pré-natal, privações lúdicas e culturais (brinquedos que estimulem, leitura, programas de TV voltados para a aprendizagem); o fator cognitivo aparece em terceiro, sendo apontado a falta de estimulação precoce, a ausência de estímulo da linguagem desde cedo. Em quarto lugar aparece o fator psicológico que implica na falta de motivação em aprender, capacidade de memorização e retenção das informações e por último, o fator metodológico, as professoras preocupam-se em relatar, que a aprendizagem está relacionada com a maneira como o novo se apresenta, a forma de ensinar, pois reconhecem que as crianças aprendem de forma diferente.

Outro aspecto discutido ao longo deste trabalho foi a perspectiva das dificuldades por alunos com alguma desordem neurológica. As professoras relatam sobre a falta de compreensão dos comandos dados por elas, afirmam que esses estudantes não entendem e por isso não conseguem se desenvolver na aprendizagem, porém elas não exemplificam como são oferecidos os comandos e de quantas e quais maneiras foram explicados os conteúdos a esses alunos. No entanto, reforçam a questão de as dificuldades de aprendizagem não estarem atreladas a prática educativa, portanto, mostram preocupação com o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Em relação aos recursos e procedimentos adotados para o atendimento desses alunos, todas as docentes afirmaram utilizar recursos diferenciados para os que apresentam dificuldades, mencionando as atividades diferenciadas, trabalhos em duplas, uso de materiais concretos e atenção individualizada por parte da professora com o aluno. Também mencionam o uso de jogos para esses alunos, folhas de atividades adaptadas, uso de letra bastão, material concreto, palito de sorvete, material dourado, cédulas de dinheirinho, dramatização para a situação ensinada, formas diferentes para que os alunos adquiram o conteúdo novo. Há a preocupação por parte delas, em ensinar sob outros olhares e trazer para situações cotidianas e vivenciadas pelos alunos de acordo com a realidade dos mesmos.

Para os encaminhamentos desses alunos, todas as professoras utilizam o mesmo procedimento, tal como: fazem o encaminhamento para as aulas de reforço, que é uma proposta da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro e para a Sala de Recursos, para que a professora do Atendimento Educacional Especializado possa avaliar e encaminhar para outros serviços públicos de saúde do município. Além de a coordenadora pedagógica acompanhar mensalmente o avanço dos

alunos. Portanto, as professoras reforçam a questão familiar de não apoiar o acompanhamento desses alunos que apresentam dificuldades, quando são encaminhados para os serviços mencionados anteriormente.

A pesquisa apresentou algumas limitações, quanto ao constatar se de fato esses alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, através de avaliação da escrita, leitura e matemática. Assim como verificar os fatores familiares desses alunos como a participação em reunião de pais e melhor compreender o contexto em que vivem. A possibilidade de futuros estudos poderá acrescentar a pesquisa além do questionário com as professoras, observar alunos, e entrevistar as famílias desses para verificar como ocorre a questão do aprender no contexto familiar, já que para a escola o maior culpado da não aprendizagem ocorre devido à família. Fazer a tríade para a aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que estudam em escolas de periferia.

As implicações e contribuições da pesquisa mostram que de fato, a dificuldade de aprendizagem está presente no contexto escolar, e que as professoras preocupam-se com o desempenho de seus alunos, e apontam recursos de acesso a elas oferecidos pela escola para o melhor desempenho dos mesmos. As professoras pouco falam da realidade árdua em sala de aula, e do dia a dia dentro dela, a gama da diversidade de alunos, advindos de culturas, o acesso dos alunos com deficiência e como fazem a inclusão deles, a falta de material vinda de órgãos públicos, sem relatar o que gastam de seu próprio bolso para oferecer aos seus alunos materiais diferenciados daqueles mesmo da escola, já tão escassos e não contextualizam o grande número de alunos por sala de aula e a falta de apoio da sociedade para exercer o seu papel, a culpa é de quem?. São diversos fatores que contextualizam as dificuldades de aprendizagem, falando em práticas pedagógicas e nos olhares daquelas que lutam para que seus alunos aprendam, temos sim que repensar em estratégias para a aproximação dos pais na escola, assim como pensar em transformações de práticas educativas e sociais, para desenvolver a aprendizagem desses alunos. Por um lado reconhecer o trabalho das professoras que fazem sua parte, mas por outro lado parecem lutar sozinhas, sabendo que falta a rede de apoio para com seus alunos consigam aprender.

Como professora na rede pública municipal, e vivenciando essa realidade, procuro como educadora, oferecer diferentes maneiras para a aprendizagem, trocar experiências com professores e procuro manter parceria com os pais para valorizar

a educação e juntos conseguir o prazer e a valorização do aprender. Além de recursos, costumo olhar para o aluno, e compreender suas necessidades, mas antes de tudo, verificar principalmente suas potencialidades e não a falta delas, sendo essas conquistadas posteriormente. Incluo-me como professora dessas crianças que não aprendem e pareço remar contra a maré, lutar sem contar com o apoio de todos dessa rede, que envolve família, sociedade e saúde, para o desenvolvimento integro desse aluno, que esta na escola para aprender, mas que já carrega em si muitas marcas da vida e necessita além da leitura, escrita e matemática, os fatores afetivos, psicológicos e o bem estar social para se desenvolver.

As dificuldades de aprendizagem como pesquisadora me faz perceber uma vertente cognitivista, mas que ainda está fora da prática escolar e do contexto escolar, a realidade com mais de 30 alunos dentro de uma sala de aula, foge desse contexto, apostando que só na prática educativa irá conseguir com que todos os alunos tenham sucesso, me angustia saber que a escola faz um papel e que mesmo lutando pelos os alunos, ainda não conseguimos fazer com que torne-os com todo o sucesso da sua aprendizagem, já que dependemos da saúde para resolver problemas com a fala, da área mental e da desnutrição, assim como das famílias que são responsáveis por eles para levá-los, mas que às vezes não tem condições para pagar o transporte, e também não conseguem deixar de trabalhar, com a opção de cuidar dos filhos ou trazer alimentos para casa. Essa é a nossa realidade na escola pública, principalmente aquela de periferia, mas também acreditamos que muitos saem dali, diante de muita luta e esforço, alcançando o sucesso na vida social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. de et al . Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 66, p. 611-630, Set. 2016.

ALVES, R. Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender.1 ed. São Paulo: **Editora ASA**, 2004.

ALVES, R. J. R; NAKANO, T. C. Criatividade em indivíduos com transtornos e dificuldades de aprendizagem: revisão de pesquisas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá v. 19, n. 1, p. 87-96, Apr. 2015 .

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRADE, O. V. C. A; ANDRADE, P. E; CAPELLINI, S. A. Caracterização do Perfil Cognitivo-Linguístico de Escolares com Dificuldades de Leitura e Escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014.

ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J. A LEITURA COMPARTILHADA EM SALA DE APOIO. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267-292, setembro de 2016.

BARBOSA, M. de B. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: perspectivas para sua compreensão e superação. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia). **UNESP**, Rio Claro, 2015.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa : **Edições 70**, 1979

BORGES, E.M. Superdotação e Dificuldade de Aprendizagem: Realidade Distintas?. 2012.195f. Dissertação (Mestrado) – **Pontifica Universidade Católica de Goiás**, Goiânia ,2012.

BORINE, R. C. C. Considerações gerais sobre dificuldade de aprendizagem. **Revista Eletrônica FACIMEDIT**, v. 2, n. 2, jul/dez. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008 a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita. Ed. **Memnon**, São Paulo, 2000.

CARONI. R. A. L. A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura. 2015. 287 f. Tese (Doutorado). **Programa Pós-Graduação Educação-Universidade Nove de Julho –UNINOVE**, São Paulo. 2015.

CARVALHO, A.M.C ; Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista. PUC, Rio de Janeiro. 2010.

CAVENDISH, W. **Identification of learning disabilities: Implications of proposed**. DSM-5 criteria for school-based assessment Journal of Learning Disabilities. 52-57, 2013.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde**. Décima revisão. versão 1. Centro Brasileiro de Classificação de Doenças) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo/Organização Mundial de Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde. 2008.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. **Ed. Artes Médicas**, Porto Alegre, 1995. V.3.

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! Cadernos Cedes, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem específicas : uma abordagem aos seus fundamentos. **Rev Educação Especial, Rio Grande do Sul**, v. 24, n.41, set./dez. 2011.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 33, e33314, 2017.

DINIZ, M.M.F. Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -**Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, 2007.

DORNELES, B. V. et al . Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 27, n. 4, p. 759-767, dez. 2014 .

ELIAS, D. G. Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. **Universidade Estadual do Oeste do Paraná** – Unioeste. Cascavel, 2014.

FERNANDES, C. T.; MUNIZ, C. A.; MOURÃO-CARVALHAL, M. I.; DANTAS, P. M. S. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, 2015.

FERNANDES, C. T. et al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, June 2015.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Lisboa: **Ed. Notícias**; 1998.

FONSECA, V. Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 135-148, 2007.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Artmed, 1995.

FRANÇA, C. Desordem Coordenativa Desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade. 2008. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GARBARINO, M. I. Construção do prazer de pensar e desenvolvimento: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar. 2017. 297f. Tese (Doutorado). **Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2017.

GARCIA, J.N. Manual de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Günther, H. (2003). Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, Df: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** - www.inep.gov.br, 2015.

KAMI, C. Aritmética: Novas Perspectivas e Implicações da Teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1997. 237p.

LA TAILLE., Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992. p.47-74

LOPES. R.C.F, Crenitte P.A.P. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. 15 (5): 1214-1226 Rev. CEFAC 2011.

LOPES. T. S. S. . A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.2017

MAKISHIMA, E. A. C.; ZAMPRONI, E. C. B. **Transtornos funcionais específicos**.Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Paraná, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MONTEIRO, S. M; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 2, p. 449-466, June 2014.

NETO. F.F et Al. Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio: A percepção dos professores de sete escolas públicas de São Paulo- SP. **Rev. Psicopedagogia**; 32(97): 26-37. São Paulo. 2015.

OLIMPIO, K. S. **Medicalização na dificuldade de aprendizagem: práticas educativas** – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**.Cuidados de Saúde Primários.2008.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.2004. 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

OSTI, A. Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente. Jundiaí : Paco Editorial, 2012.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

PAULA, G. R. et al . Neuropsicologia da aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006 .

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, 3 (1/2), 107-121,1992.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Profª. Ângela Mônaco Perin Aily**. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação,2016.

PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 3, p. 433-444, Sept. 2015 .

Rappaport, C. R. (org.) (1981). Psicologia do desenvolvimento. São Paulo, EPU.

SAMPAIO, M. N.; CAPELLINI, S. A. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 19, n. 1, p. 105-115, Apr. 2015 .

SÁNCHEZ, J. N. G. **Historia y concepto de lãs dificultades de aprendizaje**. In: **Dificultades de aprendizaje**. Madrid (ES): Ed. Sintesis S.A., 1998.

SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. 3, p. 477-484, Dec. 2018

SIEGEL, L. S. e RYAN, E. B. **The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children**. Child Development, Ann Arbor, n. 60, p. 973 - 980,1988.

SILVA, F. B. M. R. . A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.2013.

SILVA, H. S.; LOPES, J. P. O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos - o que nos diz a investigação educativa. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, n. 2, p. 62-81, 2015.INE, R. C. C. Considerações gerais sobre dificuldade de aprendizagem. **Revista Eletrônica FACIMEDIT**, v. 2, n. 2, jul/dez. 2015.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.2001.

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de a-Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUSA, C.; MENDES, F. Aprender a Resolver Problemas no 2. ° Ano do Ensino Básico. **Bolema** , Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 243-265, abril de 2017

TANNOCK, R. Rethinking ADHD and LD in DSM-5: **Proposed changes in diagnostic criteria**. Journal of Learning Disabilities, 1-21, 2012.

TORGESEN, J. K. **Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues**. In Bernice Y. L. Wong (Ed.), Learning About Learning Disabilities (pp. 3-37). New York: Academic Press, Inc.1991.