

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUARDA RAPHAELA VENANCIO DE OLIVEIRA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM.**

BAURU/SP

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO
DE MESQUITA FILHO” – UNESP**

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUARDA RAPHAELA VENANCIO DE OLIVEIRA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM.**

Orientadora: Prof^a. Vilma Aparecida Bianchi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Faculdade de Ciências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de
Bauru, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Bauru/SP

2023

O48m

Oliveira, Eduarda Raphaela Venancio de

A mediação do professor na alfabetização de crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem / Eduarda Raphaela Venancio de Oliveira. -- Bauru, 2023
44 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Vilma Aparecida Bianchi

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Dislexia. 4. Disortografia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho com muito carinho a minha família, que sempre se mantiveram orgulhosos por eu ser quem eu sou e acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

- Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registrado meu mais sincero agradecimento, primeiramente a Deus por me manter firme e focada no objetivo de conquistar meu sonho que é a conclusão deste curso.

Em segundo, à minha família, amigos e todos aqueles que fizeram parte da minha vida durante esse ciclo, que sempre me apoiaram, incentivaram e estiveram ao meu lado em todas as horas, principalmente nas mais difíceis e desafiadoras. Também, aos meus colegas de classe e, futuramente, de profissão, pois juntos enfrentamos e ultrapassamos todos os desafios e obstáculos durante a nossa trajetória.

Agradeço a UNESP e todo o seu corpo docente pela excelência e qualidade do ensino que me permitiu chegar até aqui.

E por fim, a minha orientadora, Prof^a Vilma Aparecida Bianchi, por ter sido paciente, acolhedora e solicita sempre que precisei, apoiando e ajudando para que eu pudesse chegar ao resultado final deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho pretende estudar a relevância da mediação do professor quanto às intervenções realizadas no processo de ensino-aprendizagem para crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem. Deste modo, busca-se analisar os aspectos internos e externos que insidem na construção cognitiva da criança, bem como a prática docente no planejamento das atividades escolares, buscando estratégias que ajudem o professor no processo de aquisição do conhecimento. Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica sistemática, utilizando artigos publicados na base de dados Scielo (Scientific Eletronic Library Online), por meio dos descritores utilizados para a busca inicial: “dificuldades de aprendizagem”, “transtornos de aprendizagem”, “alfabetização”, “dificuldades de aprendizagem e alfabetização” e “transtornos de aprendizagem da leitura e escrita”, a fim de averiguar outras perspectivas acerca do tema. Por fim, é propósito desta pesquisa, compreender como se dá a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, quanto à aquisição da escrita e da leitura em crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem, identificando estratégias do educador que o auxiliem no âmbito escolar quanto às especificidades de cada aluno, tendo como principal referencial teórico as concepções abordadas pelas Teorias Interacionistas.

Palavras-chave: Alfabetização, Ensino-aprendizagem, Mediação docente, Transtorno Específico da Aprendizagem.

ABSTRACT

The teacher's mediation in the literacy of children with Specific Learning Disorder.

This work intends to study the relevance of the teacher's mediation regarding the interventions carried out in the teaching-learning process for children with Specific Learning Disorder. In this way, we seek to analyze the internal and external aspects that are part of the child's cognitive construction, as well as the teaching practice in the planning of school activities, seeking strategies that help the teacher in the process of acquiring knowledge. Therefore, a systematic bibliographical review will be carried out, using articles published in the Scielo database (Scientific Electronic Library Online), through the descriptors used for the initial search: "learning difficulties", "learning disorders", "literacy". , "learning and literacy difficulties" and "reading and writing learning disorders", in order to ascertain other perspectives on the subject. Finally, the purpose of this research is to understand how the teacher mediates in the teaching-learning process, regarding the acquisition of writing and reading in children with Specific Learning Disorder, identifying strategies of the educator that help him in the school environment regarding to the specificities of each student, having as main theoretical reference the conceptions addressed by Interactionist Theories.

Keywords: Literacy, Teaching-learning, Teacher mediation, Specific Learning Disorder.

FIGURAS

Figura 1 - Descritores mencionados e números de artigos pesquisados.....	32
--	----

SUMÁRIO

A mediação do professor no processo de alfabetização de crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem

1. Introdução	11
2. A construção cognitiva da criança e o processo de ensino e aprendizagem	14
3. Transtornos de aprendizagem e suas definições	19
4. A mediação do professor no processo de alfabetização da criança com TAEp	25
5. Metodologia de pesquisa	31
5.1 Resultados.....	31
5.2 Análise	34
6. Considerações finais	36
7. Referências	40

1 INTRODUÇÃO

Ao falar das práticas educativas desenvolvidas pelo professor é perceptível o quão fundamental o educador se faz para a promoção da construção cognitiva do aluno e sua apropriação do conhecimento, por meio do qual, possibilita-se o desenvolvimento social do sujeito. Os conceitos dos quais as crianças vão se apropriando, são resultantes de sua atividade mental, que deve ser estimulada através de práticas trabalhadas pelo professor em sala de aula.

Desta maneira, é importante que o educador considere os fatores que influenciam na evolução do conhecimento do indivíduo, tal quão a maturação do sistema nervoso e endócrino – dado que as questões biológicas estão intrinsecamente ligadas ao seu processo de pensamento lógico.

Por meio da construção orgânica, observa-se a evolução a estágios mais elevados do desenvolvimento intelectual da criança, em que a idade não é algo determinante, visto que as interações com o meio em que vive e os estímulos que recebe, irão refletir em seu desenvolvimento. Porém, compreender os mecanismos de desenvolvimento da criança auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem, averiguando se o que está sendo ensinado de fato é internalizado por ela.

Vale ressaltar, que os Transtornos do Neurodesenvolvimento - denominados como “alterações neurológicas que afetam o funcionamento neuronal que impactam no surgimento de déficits, excessos ou atrasos no desenvolvimento comportamental, cognitivo, emocional e social” (SANTOS e ZAMO, 2017, p. 107) – englobam, de acordo com as atualizações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5) realizadas em 2014, diversos transtornos como o Transtorno Específico da Aprendizagem que será evidenciado neste trabalho.

Quando abordamos a educação nos anos iniciais, sobretudo para crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), idealizamos um ensino sólido e inclusivo, no qual deve haver a preocupação com a escolha de conteúdos, atividades e a forma como estes deverão ser ensinados. À medida que o professor prepara sua aula, o foco deve firmar-se na aprendizagem do aluno, visando que boa parte da turma possa efetivamente compreender o que fora ensinado. Também, é importante considerar as especificidades e ritmos de aprendizagem de cada um, atentando-se às disparidades no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil

estatisticamente ainda temos dificuldades de quantificar o número exato de crianças que apresentam alguns dos Transtornos de Aprendizagem. Isso dificulta a implantação de políticas públicas adequadas para esse público.

A mediação do professor deve nortear o aluno para adquirir os pressupostos necessários para que futuramente este venha a ter autonomia em sua aprendizagem, tornar-se crítico, consciente e um objeto de transformação de sua própria realidade social. Para isto, é valioso que se conheça o aluno e as condições sociais que o permeiam como um dos pontos de partida para articular a teoria a prática docente. Deste modo, ao conhecê-lo, o professor pode identificar se ele precisa de auxílio individualizado e identificar as características de aprendizagem que podem indicar que esta criança necessite da ajuda de outros profissionais – como psicopedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos e outros – para que juntos, possam criar medidas efetivas que diminuam suas dificuldades acadêmicas.

Estes profissionais se fazem imprescindíveis no processo de aprendizagem de crianças com TEAp, pois proporcionam ferramentas ao professor como o planejamento de ações efetivas acerca da necessidade específica do aluno. Tais estratégias têm como foco facilitar o aprendizado da criança e dar auxílio às famílias, garantindo o suporte necessário para compreenderem as particularidades de sua criança, favorecendo as intervenções e o trabalho conjunto primordial na relação escola-família. Neste mesmo aspecto, outro diferencial que possibilita as escolas atender e proporcionar um ensino inclusivo a estes sujeitos é a capacitação de professores auxiliares.

Uma vez que, a educação é capaz de viabilizar a libertação do sujeito e sua criticidade – e que tal construção de significações e significados deva ser gestada desde a Educação Infantil – torna-se indispensável pensar no papel docente, nas mediações e ações educativas decorrentes da didática do professor e de seu planejamento. Mediante tal mecanismo, pode-se alcançar a desmistificação reprodutora da educação, romper a visão não inclusiva a qual a dificuldade de aprendizagem da criança é tratada como algo inerente à mesma, colocando-a numa visão estereotipada e preconceituosa de “mau aluno”, “preguiçoso” e “desinteressado”. Neste sentido, investigar a fundo os possíveis obstáculos na aprendizagem, possibilita a assistência específica para que a criança se aproprie dos conhecimentos acadêmicos, sobretudo nos anos iniciais de sua alfabetização, reconhecendo de forma autônoma e consciente suas próprias perspectivas e obter a

construção das habilidades cognitivas durante os estágios de escolarização.

Partindo desta temática, são objetivos desse trabalho compreender como se dá a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem em crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem, em especial no período de alfabetização, de modo a identificar estratégias do educador que possam contemplar tanto às questões específicas de aprendizagem desses alunos, quanto aos demais da classe.

Para realização da pesquisa, serão evidenciados os referenciais teóricos fundamentados em concepções de Teorias Interacionistas. A metodologia de pesquisa se dará por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, realizada na base de pesquisa de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online). Os descritores utilizados para a busca inicial desta pesquisa foram: “dificuldades de aprendizagem”, “transtornos de aprendizagem”, “alfabetização”, “dificuldades de aprendizagem e alfabetização” e “transtornos de aprendizagem da leitura e escrita”. Para fechamento, seguirá a conclusão das análises realizadas acerca dos artigos levantados na metodologia de pesquisa e as obras pesquisadas para escrita do projeto.

2 A CONSTRUÇÃO COGNITIVA DA CRIANÇA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O presente tópico visa abordar a construção cognitiva da criança de acordo com seus estágios de desenvolvimento, de modo a considerar as questões biológicas, culturais e sociais que englobam a evolução do pensamento lógico, atentando-se para situações atípicas que podem alertar o pedagogo a observar de um novo ângulo crianças que possuem dificuldades acadêmicas mais agravantes.

Ao tratar do processo de aprendizagem da criança, devem-se considerar os fatores internos e externos que permeiam este progresso e promovem a evolução intelectual do sujeito, por meio do qual ao decorrer de sua vida acadêmica, perpassa por diversas fases de seu desenvolvimento, até alcançar a construção cognitiva necessária ao chegar à fase adulta. Neste âmbito, a Psicologia Genética é a propulsora de estudos relacionados à organização dos mecanismos mentais utilizados pelas crianças, inferências estas que mais tarde, serão identificadas possibilitando a compreensão não somente da diferenciação do pensamento da criança e do adulto, mas também de “[...] como se constroem certas estruturas lógico-matemáticas que fazem parte de todas as formas evoluídas do pensamento adulto.” (PIAGET, 2007, p.74).

Para que se construam os estágios de desenvolvimento da criança, revelam-se condicionantes internos dados à construção do sistema nervoso e endócrino do indivíduo; e fatores externos, representados aqui pela ação do mesmo em relação ao seu meio físico e social, nas interações experienciais com objetos e pessoas ao seu redor. Logo, quando somados, possibilitam a evolução no desenvolvimento mental, posto que “os fatores da maturação biológica dependem do exercício, da experiência adquirida e ainda da vida social”. (PIAGET e INHELDER, 2013, p. 138). Esse conjunto de elementos gera na criança mudanças em seus esquemas psíquicos, a fim de ajustar e desenvolver novas funções orgânicas e psicológicas.

Deste modo, encontram-se na formação infantil, os processos de assimilação – em que extrai do meio externo, novas experiências acerca daquilo que já conhece – e acomodação – em que modifica uma ação e a transforma de acordo com as exigências de sua interação ao mundo. Esses mecanismos internos levam o indivíduo a alcançar por intermédio da adaptação, o equilíbrio em suas funções psíquicas, assegurando a coordenação em um processo de autorregulação por meio

de uma cadeia de “compensações ativas do sujeito em resposta [...] às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações.” (PIAGET e INHELDER, 2013, p. 139); concomitantemente, surgem os denominados estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operacional (2 a 7 anos); operatório, subdividindo-se em operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório abstrato ou operações formais (12 anos em diante).

Ao adentrar as fases de seu desenvolvimento, a criança aprimora estruturas que inferem em seu comportamento. A partir das mudanças construídas em fases anteriores e com o surgimento de novas alterações em seu comportamento, inicia-se uma nova etapa de seu progresso intelectual. Segundo Piletti e Rossato:

Dentro de cada período, a criança desenvolve determinadas estruturas cognitivas, as quais são corroboradas em seu comportamento; o desenvolvimento avança a partir do que foi construído em estágios anteriores, e o surgimento de determinadas mudanças indicam o início de outra fase do desenvolvimento intelectual. (PILLETTI E ROSSATO, 2011, p. 71).

O primeiro estágio de desenvolvimento, denominado sensório-motor “[...] representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança” (PIAGET, 2007, p. 17). Ou seja, o bebê explora o mundo através do reconhecimento tátil e visual, utilizando as sensações e seus reflexos. Esta fase é marcada pela inteligência prática e instinto, por meio da qual a criança imita o que está ao seu redor, interagindo com os objetos que a permeia, até perceber o que pertence a si e o que faz parte de seu entorno – neste momento há ausência da linguagem. O estágio pré-operacional é marcado pela aquisição da linguagem, seja por meio da fala, desenhos, dramatizações ou o faz de conta. A criança passa a desenvolver uma função simbólica dos objetos que a cerca, substituindo-os por representações, de modo intuitivo na medida em que seu raciocínio torna-se mais perceptivo do que lógico. Nota-se o aparecimento da linguagem egocêntrica e infantil, destacadas pela falta de empatia da criança ao se colocar no lugar do outro e o despertar da curiosidade sobre o mundo ao seu redor, fazendo-a levantar uma série de indagações. Porém, “algumas características ainda limitam a possibilidade da criança em estabelecer trocas intelectuais equilibradas.” (NUNES, 2019, p. 38).

A partir de então, o indivíduo passa a desenvolver novas habilidades como concentração, colaboração em grupo, apropriação da escrita e leitura e também de operações lógicas, deste modo, o estágio operacional pode ser considerado a fase a qual o sujeito passa a organizar todo o conhecimento adquirido. Sobre esta afirmação, Piaget e García, constataam:

A gênese dos conceitos de causalidade, das conservações físicas e lógico-matemáticas, das noções espaciais, em articulação com as análises histórico-críticas das ciências, permite a busca de mecanismos comuns de construção. (PIAGET e GARCÍA, 1981 apud CASTORINA, 1997, p. 37).

Ao atingir o estágio operatório concreto, a linguagem egocêntrica – antes presente – desaparece, dando espaço a um raciocínio lógico indutivo que leva a criança a pensar antes de agir, fazendo-a refletir sobre ações que a governa, como as regras existentes na sociedade. Por isso, a lógica passa a ser aplicada diretamente aos objetos reais, motivando a necessidade de uma comprovação empírica que explique as situações enfrentadas em seu cotidiano. A contar desse momento, a fase operatória abstrata introduz o pensamento hipotético-dedutivo, conduzindo o adolescente a utilizar da lógica para resolver conflitos, formulando diversas hipóteses e métodos de lidar com os obstáculos a ele apresentados à medida que "as operações lógicas começam a ser transportadas do plano de manipulação concreta para o das ideais, expressas em linguagem qualquer [...]" (PIAGET, 2007 p. 59). Questionamentos sobre os valores sociais e morais, assim também como a interação afetiva possibilita a este jovem, se integrar para a vida adulta enquanto "paralelamente, a criança alcançará o que Piaget denomina de personalidade" (LA TAILLE, 1992, p. 16). Neste momento, o ápice de seu desenvolvimento é alcançado atingindo à construção intelectual necessária para posteriormente, tornar-se adulto, tanto que "se pensarmos em um desenvolvimento posterior, este está relacionado à ampliação de conhecimento tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental" (PILETTI e ROSSATO, 2011, p. 78), pois o que será incorporado a partir deste estágio é o conhecimento baseado em suas interações com o meio físico, social e os vínculos afetivos criados por este indivíduo.

Partindo desses pressupostos, o professor poderá conhecer seu aluno e reconhecer a fase de desenvolvimento em que ele se encontra, permitindo que

identifique seu ritmo de aprendizagem e atentente-se ao que foi ou não internalizado durante este processo, consoante as características do desenvolvimento desta criança – ajudando o educador a repensar sua prática pedagógica, sabendo de onde partir e qual o objetivo de aprendizagem precisa gestar quanto ao que deseja alcançar daqueles alunos. Segundo Piletti e Rossato:

A aprendizagem deve ser avaliada de acordo com as competências próprias de cada estágio de desenvolvimento, pois os mesmos revelam as características que possibilitam o aprendizado dos alunos e ainda uma explicação dos mecanismos e dos processos que interferem na aquisição de conhecimentos novos. (PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 80).

Neste viés, implica-se a importância do constante acompanhamento pedagógico realizado na instituição de ensino, recorrendo a observações e sondagens realizadas pelo professor, através de atividades que possibilitem uma avaliação capaz de suscitar clareza ao nível de desenvolvimento da criança, empregando leituras e escritas de maneira guiada, acompanhando seu contínuo progresso acadêmico ressaltando que “neste aspecto é importante que o educador conheça o nível cognitivo dos seus alunos e suas propriedades, seu processo, antes de realizar suas atividades educativas.” (PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 80).

Para tanto, Piletti e Rossato referem-se à educação escolar como um estímulo ao desenvolvimento das estruturas cognitivas do aluno, por instrumento do conhecimento que este se apropriará:

A educação escolar pode, portanto, estimular e favorecer a construção das estruturas em desenvolvimento, relativas ao período em que o indivíduo se encontra em sua escolarização, para que haja progressos rumo aos sucessivos estágios. (PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 80).

Ao passo que, a não aprendizagem é um problema constantemente enfrentado pelas instituições escolares, Martineli e Sisto (2006), ressaltam que as dificuldades de aprendizagem fazem parte da realidade de muitas crianças, em razão de milhares delas, concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental com extrema dificuldade em certos conteúdos escolares como leitura, escrita e cálculo. Dado estes fatores, os alunos são encaminhados ao reforço escolar, ao atendimento pedagógico ou a profissionais especializados para futuros diagnósticos relacionados a transtornos de aprendizagem - por não conseguirem acompanhar os estudos e assimilar os conteúdos na dada série escolar em que estão.

Para Gil (2009), a sala de aula, muito mais do que um dado ambiente físico, é um ambiente social e afetivo em que o desenvolvimento intelectual dos alunos é afetado pelas relações vivenciadas nesse espaço. Em outras palavras, as relações entre o professor e o aluno, a metodologia usada, a prática pedagógica a que estes sujeitos estão submetidos e a bagagem cultural que trazem das realidades sociais em que são inseridos faz da “aprendizagem um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 2010, p. 115), características estas, que influenciam também no processo educativo da criança, ao “ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado por fatores internos do aluno (constituição genética, maturação) e externos (família, escola e meio social)”. (OSTI e BRENELLI, 2013, p. 418).

Dadas às circunstâncias, Osti e Brenelli, delimitam alguns condicionantes que interferem no processo de ensino-aprendizagem:

Considera-se que a reflexão sobre a postura do professor, a qualidade das interações que estabelece, a forma como avalia e lida com seus alunos configuram fatores que podem contribuir para as dificuldades dos mesmos. (OSTI e BRENELLI, p. 420, 2013).

Todavia, para que as defasagens acadêmicas sejam supridas, deve haver “dialética entre a forma e o conteúdo que deve pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 134). Diante dos fatos elencados, o pedagogo deve identificar o aspecto da aprendizagem no qual é necessário maior suporte, minimizando prejuízos ao conhecimento da criança, distinguindo quando tais danos destoam do esperado para seu estágio de desenvolvimento, recorrendo a profissionais que possam verificar a origem – sejam elas de caráter externo ou interno ao sujeito – das discrepâncias acadêmicas de seus alunos.

3 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E SUAS DEFINIÇÕES

Após averiguar os condicionantes que inferem no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento do sujeito - tanto em aspectos internos quanto externos a ele - o presente tópico abordará resumidamente alguns Transtornos do Neurodesenvolvimento, em particular, o Transtorno Específico da Aprendizagem, sucedendo a sondagem de possíveis defasagens acadêmicas que estes podem desencadear aos alunos. Posto isto, salientaremos a pertinência de outros profissionais associados à educação que contribuem como suporte da mediação pedagógica realizada pelo professor.

De acordo com Adams (1990), as dificuldades específicas para a aprendizagem fazem referências às crianças que não alcançam o desenvolvimento acadêmico compatível com a capacidade cognitiva típica e não possuem problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos que expliquem tais dificuldades. Sendo assim, diversos profissionais como neuropsiquiatras, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos são os principais mediadores para compreender tais divergências e promover alternativas para superá-las. Vale destacar que, por se tratar de uma área ampla de estudo, “termos utilizados, tais como ‘distúrbios’, ‘dificuldades’, ‘problemas’, ‘discapacidades’, ‘transtornos’, são encontrados na literatura e, muitas vezes, são empregados de forma inadequada”. (OHLWEILER, 2016, p. 107). Cabe aqui, a diferenciação entre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem.

Segundo Ohlweiler, a presença de uma dificuldade de aprendizagem não obrigatoriamente implica em um transtorno, que se define a um conjunto de sinais sintomatológicos que promove perturbações no processo de aprendizagem da criança, que acomete na aquisição e manutenção do conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem “podem ser chamadas de percurso, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança” (OHLWEILER, 2016, p. 107) – remetendo-se a fatores externos à criança, ligados com o convívio físico e social que a cerca – ou em razão de algum outro diagnóstico. Já os Transtornos de Aprendizagem, dizem respeito à falta de habilidades particulares da aprendizagem, como escrita, leitura ou matemática, em crianças que não alcançam o nível de desenvolvimento acadêmico e a capacidade intelectual esperada. Sobre este tema,

há definições especificadas em manuais internacionais de diagnósticos de doenças como o CID-10² - descrito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1992 – e o DSM-5³ - destacando-se pela Associação de Psiquiatria Americana em 2014. Por conseguinte, serão abordados a seguir, alguns Transtornos do Neurodesenvolvimento:

- Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura (Dislexia);
- Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na escrita (Disgrafia);
- Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na matemática (Discalculia);
- Dificuldades em funções executivas;
- Problemas de comportamento.

A Dislexia ou Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura está relacionado com as dificuldades ou incapacidades na leitura e na escrita. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia 10 a 15 % da população apresenta o transtorno definido por Veiga como:

[...] um fator hereditário, com alterações neurológicas, que pode vir acompanhado ou não de comorbidades, ou seja, de outras disfunções que acompanham a dislexia, causando problemas, prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança (VEIGA, 2010, p. 3).

Os primeiros sinais dessa incapacidade começam a surgir logo no início da escolarização alfabética da criança, quando esta passa a se apropriar da leitura e da escrita. O aluno não consegue com eficiência, interpretar os símbolos gráficos da escrita para significá-los e, incorporar este conhecimento para decodificá-los por meio da leitura. A esta constatação pode-se observar tal transtorno:

[...] caracterizado pela dificuldade de identificar, compreender e interpretar os símbolos gráficos de leitura, o que traz, como consequência, dificuldades na escrita. Significa que a escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação. A criança, portanto, não é capaz de realizar um comportamento léxico eficaz partindo das formas e do esquema de exercícios que, habitualmente levam o aluno a adquirir o mecanismo da leitura. (SOUZA, 1980, p.45).

Ainda sobre sua definição, a dislexia provém de interferências na apropriação

da linguagem, designadamente quanto à leitura e escrita, podendo não trazer nenhuma prejuízo intelectual a criança. Segundo Jardini:

A dislexia é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar da instrução convencional, inteligência adequada, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança disléxica falha no processo de aquisição de linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. Há uma discrepância inesperada entre o seu potencial para aprender e seu desempenho escolar. (JARDINI, 2004, p. 37).

Outro transtorno que também está relacionado com o processo de alfabetização é a Disgrafia ou Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na Escrita. O processo de escrita é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, ele se inicia no processo de alfabetização, mas perpetua-se durante todo o processo educacional (COSTA et al., 2006). Assim sendo, esse transtorno expressa-se entre a disortografia e a disgrafia. Na escrita disortografia a criança escreve as palavras de maneira incorreta, dificultando que aja sua compreensão, como apresenta Coimbra:

A disortografia prende-se com problemas ao nível da ortografia e da planificação e da formulação (composição) escrita. É caracterizada pela dificuldade na organização, estruturação e composição de textos escritos. As frases são pobres e curtas e apresentam incorreções, erros ortográficos. (COIMBRA, 2013, p. 19).

De acordo com Ponçadilha (2016), os erros mais comuns relacionados com a escrita disortografia referem-se à omissão, junção, substituição, inversão, ou erros de acentuação, pontuação e acréscimo de letras. Já a disgrafia, pode indicar uma falta de atenção ou desconhecimento da grafia das letras, de forma que a criança torna sua escrita ilegível. “Até as três primeiras séries é normal que as crianças façam confusões ortográficas, pois os sons e palavras impostas ainda não são dominados por elas” (PAIVA, 2011, p. 13), sendo que, até esta etapa, tais erros são considerados comuns. Passado tal período, estes erros começam a ocorrer com menos frequência por serem “incorporados” de acordo com o período de desenvolvimento do sujeito. Dessarte, o professor pode atribuir o aluno como desleixado, preguiçoso, com a “letra feia” e não perceber que mais do que

desatenção, a letra incompreensível pode significar um transtorno. Segundo Telles, Lucio e Alcantara (2017):

No caso da disgrafia, é importante o diagnóstico precoce a fim de orientar os profissionais da educação e os pais sobre esse distúrbio de aprendizagem que muitas crianças sofrem, sendo muitas das vezes, rotuladas como relaxadas e preguiçosas por possuírem uma “letra feia”, provocando baixa autoestima, desmotivação, entre outros problemas. As crianças disgráficas são aquelas que apresentam dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável e isso não compromete o intelectual, do contrário, geralmente os disgráficos são crianças muito inteligentes, sua dificuldade está na escrita, pois ela não consegue recordar da grafia da letra para escrever. (TELLES, LUCIO e ALCANTARA, 2017, p. 60-79).

Ao abordar o ensino da matemática é comum o professor encontrar diversos obstáculos, dificuldades e erros cometidos por parte das crianças para aquisição deste conhecimento. Em concordância com Dockrell, Mcshame e Negreda (2000, p.115), “os erros que elas fazem com números são frequentemente sistemáticos e apresentam uma série de princípios, apesar de incorretos. O primeiro passo da avaliação é descobrir exatamente quais princípios a criança está usando”. Partindo deste princípio, o educador ao analisar tais erros, pode delimitar se a criança apresenta a Discalculia ou Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na matemática, como descrita por Peretti (2009):

O transtorno da matemática, conhecido como Discalculia, é um problema causado por má formação neurológica, que se manifesta como uma dificuldade da criança em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência. Nas fases mais adiantadas da vida escolar, a Discalculia também impede a compreensão dos conceitos matemáticos e sua incorporação na vida cotidiana. (PERETTI, 2009, p.16).

Neste panorama, a criança tem perdas significativas em seu rendimento escolar ou em tarefas cotidianas que necessitam do uso de conceitos matemáticos. Para que se identifique esse transtorno, os alunos são submetidos a “uma rigorosa avaliação, por meio de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, psicopedagogo, neurologista e/ou médico” (ROSA, 2019, p. 143).

Ao interpelar as Dificuldades em Funções Executivas, firma-se que:

Funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito engajar-se em comportamentos orientados a objetivos, realizando ações voluntárias, independentes, auto-organizadas e direcionadas a metas. (DIAS, MENEZES e SEABRA, 2010, p. 80-95).

Sabe-se que Transtornos de Aprendizagem anteriormente citados como a Dislexia e a Discalculia, podem comprometer as Funções Executivas (F.E). Dito isto, as F.E insidem no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Sobre esta constatação MUÑOZ-CÉSPEDES e TIRAPU-USTÁRROZ declaram:

O comprometimento das habilidades executivas, caracterizando a chamada síndrome disexecutiva, pode compreender alterações cognitivo-comportamentais diversas, associadas ao prejuízo de seus processos componentes, tais como dificuldades na seleção de informação, distratibilidade, dificuldades na tomada de decisão, problemas de organização, comportamento perseverante ou estereotipado, dificuldade no estabelecimento de novos repertórios comportamentais, dificuldades de abstração e de antecipação das consequências de seu comportamento, impondo uma série de problemas à vida diária. (MUÑOZ-CÉSPEDES e TIRAPU-USTÁRROZ, 2004, p. 656-663).

Quanto aos transtornos ligados aos problemas de comportamento, destacam-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Desafiador Opositor (TDO) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Crianças que apresentam a combinação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento pendem a vivenciar dificuldades relacionadas às autopercepções, apresentando autoconceito mais baixo e locus de controle predominantemente externo, atribuindo o sucesso a fatores externos e o fracasso a fatores internos (MARTINI & BORUCHOVITCH, 1999). A criança passa por momentos de adversidades para lidar com frustrações, autorregulação e autocontrole:

Numa situação agressiva, o que existe de fato é um comportamento a ser decifrado. [...] É preciso entender a agressividade para depois lidar com ela. [...] O que devemos como educadores é dar a essa criança recursos de linguagem, para que ela seja capaz de expressar verbalmente o que se passa dentro dela. (RITCHER, p.1, 2012).

Similarmente, estes problemas de comportamento refletem na relação do indivíduo com sua percepção do outro, como esclarece Cuberos, Garrido e Rivas (1997):

Estas crianças têm dificuldades ao nível da partilha, apesar de muitas destas crianças terem aprendido em casa a partilhar com os irmãos. No

jardim de infância, é necessário ensinar a criança a partilhar com os outros meninos. (CUBEROS, GARRIDO e RIVAS, 1997, p. 93).

É possível que este aluno se expresse agressivamente, atravancando seu desenvolvimento acadêmico, posto que, os vínculos afetivos e sociais fazem parte de sua integração ao âmbito social. Em suma, todo o processo de aprendizagem percorre por inúmeros obstáculos e desafios.

Por fim, cabe ao professor observar a criança e corroborar os conhecimentos até então adquiridos pela mesma, investigando se estes se adequam ao esperado e essencial para que mais tarde, “cada conhecimento apropriado pelo sujeito possa ampliar-lhe a rede de informações e lhe possibilitar tanto a atribuição de significados como o uso dos conceitos e instrumentos de pensamento” (SFORNI e GALUCH, 2006, p. 221). Apoiando-se a estas definições, averiguaremos a seguir, a mediação do professor no processo de alfabetização enfatizando os Transtornos Específicos da Aprendizagem com prejuízo na escrita e na leitura.

4 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEAp

Considerando os obstáculos comentados na apropriação do conhecimento nas especificidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de cada criança, este item pretende retratar a relevância da mediação docente no processo de apropriação da escrita e da leitura. Logo, será apresentado o papel do professor quanto às intervenções que este pode submeter-se durante o processo de alfabetização, de forma a minimizar prejuízos acadêmicos e sociais, às crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem.

É necessário constatar o relevante papel que o docente possui para que as relações de ensino-aprendizagem de fato ocorram, “até porque, está é a única forma de contrapor colocações que fazem respeito à incapacidade, incompetência e descompromisso docente, que só avacalham e humilham os educadores” (MARSIGLIA, 2008, p. 2), de maneira a torna-se indispensável pensar o trabalho pedagógico desvinculado da mediação docente e do planejamento didático.

O processo de aprendizagem concretiza-se de acordo com a assimilação e abstração que o aluno faz dos conteúdos aprendidos. Sobretudo, é fundamental que se inicie da prática social da criança, do que lhe traz familiaridade e do conhecimento empírico que ela possui, assim como aponta Gasparin:

Os educandos e os professores efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2002, p. 55),

A sistematização do conhecimento possibilita ao indivíduo humanizar-se, ou seja, por meio da educação o sujeito pode apropriar-se dos conteúdos produzidos ao longo da humanidade, o que oportuniza por meio da internalização de tais conhecimentos a construção das capacidades cognitivas e também, compreender os aspectos sociais que neles estão envolvidos para integrar-se no corpo social como parte presente nele, como salienta Saviani:

A educação é entendida como o ato de produzir direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social

global. (SAVIANI, 2007, p. 420).

Portanto, para que se concretize o trabalho da instituição escolar, deve partir-se da prática inicial da criança, mas não se limitar a ela. É vantajoso ater-se ao desenvolvimento contínuo da criança, por meio do qual, a aprendizagem escolar promove a aquisição do conhecimento científico (GASPARIN, 2002). A escolha dos conteúdos a serem ensinados aos alunos está dialeticamente ligada à estrutura social que está vigente, por meio do qual “[...] são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. (FRIGOTTO, 1999, p.41).

O professor neste processo tem papel primordial para conduzir os alunos por intervenção da sistematização do conhecimento, a se tornarem autônomos em sua aprendizagem:

A escola pode torna-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados, inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Seguindo a concepção Histórico-Crítica em concomitância com o papel pedagógico do professor quanto a essa perspectiva, Gasparin apresenta que:

[...] Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo. (GASPARIN, 2002, p. 39).

Relacionando o trabalho pedagógico com as relações sociais, pode-se compreender que a escola é o local no qual (particularmente no início da vida escolar), a criança terá o contato com os outros indivíduos e, situações de socialização. Também, será despertado o interesse aos novos conhecimentos e conceitos nunca antes explorados por ela. As brincadeiras, o desenho, a contação

de histórias e outros métodos lúdicos utilizados pelo professor, medeiam o processo – mais tarde – de leitura, escrita e construção do pensamento desse indivíduo. O brincar livre é importante para possibilitar a evolução da criatividade da criança, porém, não se torna o suficiente para o amadurecimento psíquico da mesma. Segundo Vigotski,

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conhecimentos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2001a, p. 224).

Por tanto, a criança se desenvolve de acordo com as relações que cria com o mundo “o desenvolvimento e a aprendizagem para essa teoria, coincidem em si em todos os pontos, como duas figuras geométricas iguais quando superpostas uma a outra” (VIGOTSKY, 2001b, 470). Sendo assim, a aprendizagem deve ser mediada para que aja a interação da criança com o mundo e, conseqüentemente, a construção de suas funções psíquicas.

Enfatizando o processo de alfabetização - ao qual se caracteriza por meio da aquisição do sistema escrito e da apropriação da leitura – espera-se do o aluno adquirir o código da língua escrita e determinadas habilidades, de acordo com a aquisição das “letras e empregá-las de maneira correta na escrita das palavras, para sucessivamente escrever frases, orações e textos, os quais são considerados como instrumentos de expressão da língua” (SILVA, 2020, v. 9, n. 19). Logo, ao analisarmos esses aspectos da aquisição por parte da criança, atenua-se que antes de se apropriar dos símbolos gráficos utilizados para escrever as palavras, ela já está revestida por linguagem – pois a fala precede à escrita. De acordo com Ferreira (1996), esses sistemas são construídos paulatinamente e as primeiras escritas feitas pelas crianças, precisam ser consideradas grandes produções, devido ao esforço colocado para criar suas representações de mundo. Partindo desse princípio, nos estágios iniciais de sua alfabetização, o aluno irá escrever a fala – o que intercorrerá

certos erros ortográficos comuns, ao passo que, o dialeto utilizado por ele, marcará a internalização de regularidades e irregularidades da língua, que inferem em seu contexto sociocultural.

Através da imersão neste processo, diversos métodos são explorados, fazendo com que os educadores partam em busca dos instrumentos mais "eficazes". Porém, "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária". (FERREIRO, 1999, p. 47). Para propiciar a aquisição desses instrumentos aos alunos, métodos analíticos e sintéticos aos quais respectivamente, "preservam a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia e insiste no reconhecimento global das palavras ou orações" (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.19), correspondem a uma gama de recursos disponíveis ao professor para ensinar seu aluno; enfatizando que de imediato, não há urgência da correção ortográfica das palavras. É crucial que o pedagogo compreenda como se dá tal processo e não reproduza a alfabetização do ponto de vista "adulto", mas sim, com o olhar da criança – desbravando uma nova realidade, em um sistema abstruso, repleto de novas possibilidades.

No que concerne à alfabetização em crianças com Transtorno Específico de Aprendizagem, em destaque aos com prejuízos na leitura e na escrita, é de referir que "as habilidades consideradas mais prejudicadas em crianças com transtornos de aprendizagem são a consciência fonológica e a memória de trabalho" (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p. 91). Levanto os fatos acima em consideração, a alfabetização em crianças com TEAp, cogita os objetivos específicos de seu ensino, adiante as especificidades e dificuldades acadêmicas dos educandos:

Para isto, pode ser realizado um trabalho de aquisição de conceitos e conhecimentos do significante e do significado, associando figuras com a linguagem oral, depois trabalhar a percepção das partes da palavra também associando com as partes das figuras, ou com objetos concretos inicialmente, seguindo a aquisição dos níveis das habilidades fonológicas. (CUNHA e CAPELLINI, 2011, p. 92).

A estes processos complexos e multifacetados, são atribuídos diversificadas metodologias e teorias que visam à eficiência de seu ensino, porém, muito mais que uma mera codificação (escrita) e decodificação (leitura), o sistema alfabético traz consigo a significação e o significado expressos pelas experiências empíricas do

indivíduo, à medida que se integra na sociedade:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas. (SOARES, 2004, p. 7).

Refletindo estes conceitos ao cotidiano de crianças com Transtornos de Aprendizagem, assim como para as demais crianças na sala de aula, não existe uma receita, uma metodologia infalível que promova a todos igualmente aprenderem no mesmo ritmo e da mesma forma, mas “há uma gama de atitudes e procedimentos que podem ser tomado em prol da aprendizagem” (ROSA, 2019, p. 142). Atribui-se ao professor, identificar as discrepâncias e buscar amenizá-las, acolhendo a criança em sua dificuldade, motivando-a e reconhecendo seu desempenho (instigando até mesmo outras crianças a auxiliarem quem solicita de mais apoio), a fim de superar as dificuldades que rodeiam o processo de ensino; seguindo esse pensamento – em especial, ao TEAp – serão abordadas algumas práticas que podem ser utilizados pelo educador em sua rotina escolar.

Na questão de crianças com Dislexia, o professor pode – a partir do diagnóstico do aluno, realizado com o fonoaudiólogo e outros profissionais – pensar em medidas como a realização de atividades com consignas mais curtas, de fácil entendimento e palavras que sejam de seu repertório; ter o apoio do professor auxiliar ou colegas a quem a criança possa recorrer quando surgir dúvidas; e aprender por meio do uso dos sentidos, na denominada terapia multissensorial, como destaca Coelho:

Os métodos multissensoriais são métodos que combinam a visão, a audição e o tato para ajudar a criança a ler e a soletrar corretamente as palavras. Assim, a criança começa por observar o grafema escrito, depois “escreve-o” no ar com o dedo, escutando e articulando a sua pronúncia; posteriormente, deve cortá-lo, moldá-lo em plasticina/fimo/barro e, de olhos fechados reconhecê-lo pelo tato (COELHO, 2013, p. 7).

Para aquelas crianças que tem dificuldade em realizar o traçado da letra, ou Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na escrita, realizar intervenções que possibilitem ao aluno identificar as palavras e avaliar-se quanto a sua escrita podem apoiá-lo neste processo. Consultar dicionários e recursos

disponíveis na sala aos quais os educandos possam identificar as palavras e compará-las com sua escrita; estimular as percepções visuais e auditivas como por meio do ensino fonético – que auxilia a criança a reconhecer o som das letras, possibilitando que distinga seus sons na palavra; atividades relacionadas ao favorecimento do desempenho motor, como caderno de caligrafia e o contorno de linhas pontilhadas e figuras (SILVA, 2020, p.43), ajudando na compreensão do traçado das letras, aprimorando a psicomotricidade para obter concentração e destreza no momento da escrita.

Outros transtornos como a Discalculia e problemas de comportamento, utiliza de estratégias que partem dos estímulos positivos, reconhecimento por parte do professor dos avanços acadêmicos realizados pela criança, jogos que estimulem a memória, a motricidade e possibilitem a identificação de números; ou até mesmo “um suporte psicopedagógico pode ser bem aceito por estas crianças, uma vez que reconhecem a importância do domínio acadêmico e de suas próprias dificuldades com relação ao mesmo” (LOUREIRO, LINHARES, MARTURANO e STEVANATO, 2003, p 74).

Em resumo, quando o pedagogo observa e realiza a sondagem adequada com a sua turma, por meio de avaliações diagnósticas – no sentido de compreender a aprendizagem, habilidades e dificuldades – está mais propenso a ter um olhar individualizado para cada criança e respeitar suas particularidades. Em síntese, abrange efetivamente o ensino para a maior parte do grupo, atentando-se aos que não os acompanham e como resultado, minimiza através de atividades diferenciadas, suporte constante, reforço escolar e, se necessário o envolvimento de outros profissionais, as defasagens do ensino.

Partindo desses pressupostos, será apresentada no tópico a seguir, a metodologia de pesquisa utilizada de acordo com a fundamentação nos referenciais descritos até aqui.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

No tempo atual, com a crescente disponibilização de publicações científicas em formato eletrônico e a criação de redes de pesquisadores e bancos de dados, disponibilizando essas publicações de maneira online, o acesso começa a ser universal (MUELLER, 1999; FALAGAS et al., 2008; CAREGNATO, 2011). Deste modo, o presente trabalho trata-se de uma revisão sistemática de literatura de acordo com documentos presentes na base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online), aos quais foram descritores utilizados para a busca inicial: “dificuldades de aprendizagem”, “transtornos de aprendizagem”, “alfabetização”, “dificuldades de aprendizagem e alfabetização” e “transtornos de aprendizagem da leitura e escrita”.

Foram privilegiados artigos publicados na Língua Portuguesa, entre os anos de 2018 a 2021, pelo fato do tema ser considerado recente em seu campo de pesquisa. Durante as buscas realizadas, encontram-se três indicadores denominados: “dificuldades de aprendizagem”, “transtornos de aprendizagem”, “alfabetização”; e posteriormente, duas pesquisas realizando a combinação desses indicadores, respectivamente “dificuldades de aprendizagem e alfabetização” e “transtornos de aprendizagem da leitura e escrita”.

5.1 RESULTADOS

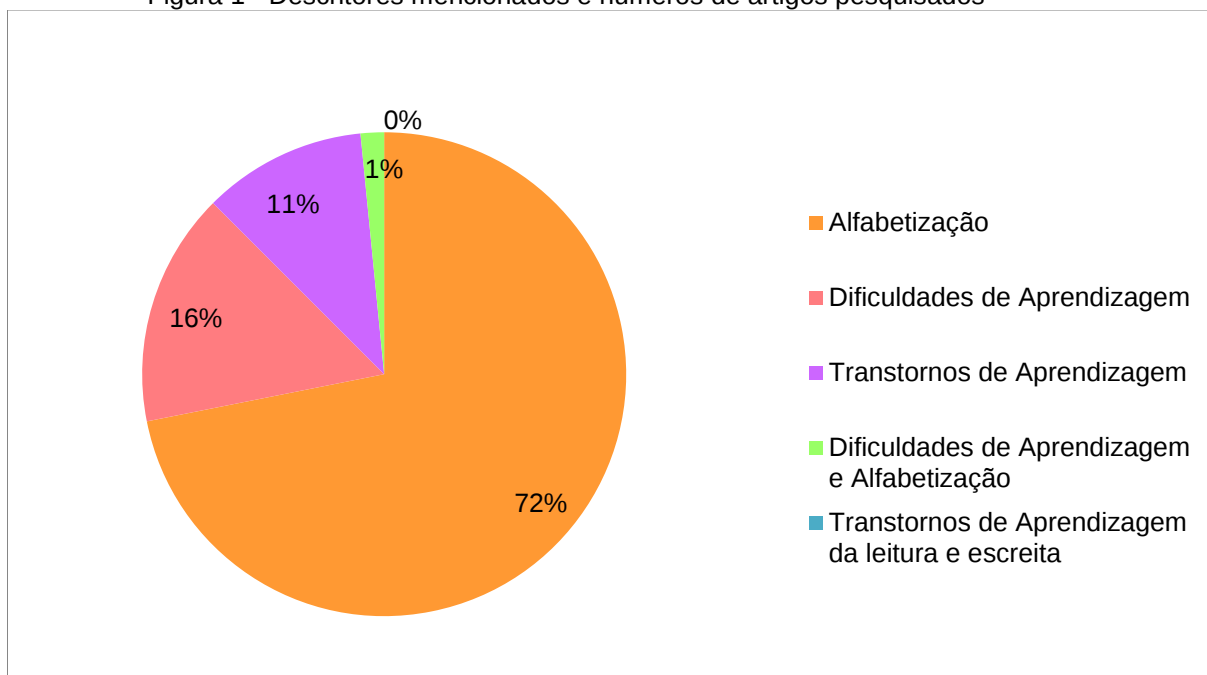
De acordo com os dados levantados, ao todo foram encontrados 256 artigos que englobaram os descritores salientados acima. Dentre os indicadores selecionados, a Alfabetização mostrou ter maiores resultados de pesquisas, sendo descobertos 184 artigos escritos em Língua Portuguesa, entre o período de 2018 a 2021 a seu respeito. Destes, 16 artigos encontram-se no periódico “Educação em Revista”, com o maior número de artigos acerca do tema. Educação em Revista é um periódico com formato eletrônico, criado a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação (FAE) - da UFMG. Como principal objetivo, a revista visa o debate de diferentes vertentes da educação, realizando publicações em Português, Inglês e Espanhol. O ano que corresponde a mais publicações existentes sobre o eixo temático revelou-se, 2019. Substancialmente, tais artigos apresentam informações acerca da alfabetização quanto a um processo amplo,

tendo por consequência o letramento. Foram observadas perspectivas acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e de Teorias Interacionistas, acarretando uma reflexão do processo de alfabetização como um percurso que pode ser abordado por uma perspectiva multifacetada. A esta colocação, Soares (2004) afirma:

Tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático. (SOARES, 2004, p. 8)

A Figura 1 anexada abaixo aponta a distribuição dos artigos, partindo dos descritores utilizados para o levantamento bibliográfico.

Figura 1 - Descritores mencionados e números de artigos pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O segundo descritor com maior número de artigos publicados foi a Dificuldade de Aprendizagem (D.A). Situa-se 40 resultados compatíveis ao descritor acima abordado. Desta maneira, o ano com maior propensão a artigos publicados sobre o tópico, escritos em Língua Portuguesa, destacou-se 2021; cabe também salientar, (5) resultados mais frequentes anexados ao periódico “Revista Brasileira de Educação Médica” – privilegiando-se em sua coleção, documentos sobre Ciências da Saúde e Ciências Humanas. Apesar de outras áreas estudarem as questões das DAs, o assunto traz certa carência quanto ao processo de ensino-aprendizagem em

detrimento da escolarização, identificando e aprofundando-se a “incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas acadêmicas” (CORREIA & MARTINS, 2000, p.5). Tal viés poderia abrir maiores possibilidades aos estudos em relação às dificuldades de aprendizagem, expressas em situações cotidianas as quais o professor pode por meio da mediação pedagógica, intervir e proporcionar a conscientização sobre fatores que inerentemente estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico da criança.

Partindo para um dos indicadores que nortearam a tese principal deste trabalho, foram identificados 28 artigos acerca dos Transtornos de Aprendizagem, publicados durante os anos de 2018 a 2021 e escritos na Língua Portuguesa. É visível que o ano com mais publicações feitas foi 2020, ao qual foi atribuído 10 artigos acerca do eixo. O periódico com números consideravelmente altos de publicações relacionadas ao descritor se faz presente na Revista CEFAC, voltada para as Ciências da Saúde; ela atua em publicações sobre especializações de Fonoaudiologia e estende seu campo a outras áreas como a Educação, a Neuroaprendizagem e os Distúrbios de Aprendizagem.

A partir das pesquisas com os descritivos iniciais, foram combinados alguns desses marcadores com o propósito de expandir as pesquisas e informações a respeito dos pontos anteriormente abordados, realizando uma combinação entre os mesmo. Com os indicadores “Dificuldade de aprendizagem e alfabetização”, procederam (4) artigos publicados, mencionados no período de 2018 a 2021, apresentados na Língua Portuguesa. O periódico evidenciado sobre a temática foi a Revista CEFAC – acentuado noutro, às pesquisas sobre Transtornos de Aprendizagem – atribuindo ao ano de 2018 o maior número de artigos publicados (2).

No que se refere a um dos descritores ao qual denominamos “Transtorno de Aprendizagem da leitura e escrita” – não foram encontrados artigos publicados no período de 2018 a 2021. A isso, se deve o fato da determinada área de pesquisa, possuir certa lacuna ao que diz respeito a conteúdos relacionados aos TEAp, sendo um campo recente de investigação, mesmo que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), estima-se que 5% a 15% da população mundial possui algum Transtorno Específico da Aprendizagem, o que no Brasil representaria um grupo de 10 milhões de pessoas. Alega-se, que este campo está repleto de discordâncias sobre a definição de T.A,

critérios diagnósticos, práticas de avaliação, procedimentos de tratamento e políticas educacionais (LYON, et al., 2001), mesmo sendo significativo o número de pessoas que convivem com os TEAp em sua rotina.

5.2 ANÁLISE

Ao iniciar a análise dos dados levantados de acordos com os indicadores selecionados, ressalta-se que Transtornos de Aprendizagem, não são sinônimos de Transtornos Específicos da leitura e escrita, porém, compõem parte fundamental para compreender umas das principais gamas do assunto, que influencia diretamente nas questões alfabéticas, em consonância com o desenvolvimento cognitivo, biológico e social, percorrendo toda a vida escolar da criança. Dos Anos Iniciais com a aquisição das letras - até seu letramento – em que percorre pelo processo de alfabetização para assumir a condição de letrado na sociedade.

Através dos descritores abordados, foram priorizados aqueles que mais se aproximavam das fundamentações teóricas Interacionistas, bem como, explorados outros referenciais a esses artigos, citações e conceitos para agregar a composição desta revisão sistemática literária. A proposta da pesquisa é a análise de artigos que abarquem os temas frisados, com referência ao processo de alfabetização e a construção do conhecimento, particularmente, em relação ao dado processo em crianças que possuem Transtornos de Aprendizagem. Com base nos estágios de desenvolvimento da criança, considera-se os aspectos cognitivos e sociais, conciliando as estruturas internas do indivíduo (como a construção do sistema nervoso e outras questões biológicas) e questões exteriores ao mesmo (como a incorporação ao meio em que ele está inserido, suas vivências, vínculos afetivos e conhecimento prévio).

Em vista destas perspectivas, possibilita perceber que são muitos os fatores que perpassam as relações de ensino-aprendizagem. A construção das habilidades cognitivas da criança e seu desenvolvimento social são propiciados quando o professor tem planejamento didático e preocupação com as ações de intervenção pedagógica. O meio social está ligado diretamente com a apropriação do conhecimento que se torna o “emancipador” do indivíduo, que permitirá á ele explorar o mundo e sua realidade, torna-se crítico e protagonista de sua aprendizagem; como também, o conformismo social, enquanto um aparelho

reprodutor da sociedade vigente reflete as disparidades que nela ocorrem. O processo de ensino-aprendizagem sucede quando de fato há preocupação com a escolha dos conteúdos, com a forma que serão ensinados e, a devolutiva dos alunos presentes no processo de sua assimilação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pelo professor durante as aulas são de extrema importância para estímulo dos esquemas mentais das crianças. A escolha dos conteúdos e da metodologia que será empregada ao aluno, precisa antes de tudo, ser pensada sobre o cenário do desenvolvimento cognitivo e social do sujeito e seu estágio de desenvolvimento. A partir disso, é possível distinguir habilidades e potencialidades alcançadas e o que deve ser gestado no educando, servindo de alerta ao professor algo que destoe do processo de aprendizagem, especialmente ao ritmo de aprendizagem do aluno e a como este se apropria dos conhecimentos. Outro tópico a levar em consideração, são as intenções sociais que esta criança está inserida antes de adentrar o âmbito institucional e todas as práticas pedagógicas as quais será sujeitada ao decorrer do processo de escolarização. Processos estes, que influenciarão na construção de sua personalidade, valores, indagações e participação consciente na sociedade.

Durante sua escolarização, a criança pode enfrentar frustrações devido a dificuldades relacionadas a questões escolares na aprendizagem, seja ela da linguagem escrita ou numérica. Quando estes contratempos interferem de maneira não esperada ao rendimento e desenvolvimento acadêmico das crianças, pode significar que fatores mais sérios, que são de condições biológicas ao sujeito, estão relacionados, como é o caso do TEAp.

Em relação aos Transtornos abordados neste trabalho, revisitaremos os relacionados à leitura e a escrita, como a Disortografia, a Disgrafia e a Dislexia.

A Disgrafia é caracterizada por um desvio da motricidade relacionado à grafia das letras, realizando a escrita ilegível, caracterizando uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (A.P.P.D.A.E., 2011b).

Quanto a Disortografia, evidencia-se pela:

“Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.” (PEREIRA, 2009, p. 9).

Neste sentido, a criança não compreende a estruturação textual, impedindo-a

de formular consignas complexas e longas cercadas por erros ortográficos.

Portanto, a Dislexia é o terceiro dos Transtornos relacionados à escrita e leitura. “Os disléxicos parecem ter dificuldade em aceder às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura” (COELHO, 2012 p. 4). Deste modo, o disléxico não consegue realizar a codificação das letras (grafia), dificultando para sua decodificação e externalização por meio da leitura.

Há também, transtornos relacionados a questões comportamentais (TEA, TOD) e relacionados ao funcionamento das Funções Executivas (TDAH), que podem contribuir negativamente para o processo de alfabetização e torná-lo mais lento. A contribuição de profissionais como Fonaudiólogos, Psicopedagogos, Neuropediatras e outros, além do investimento na especialização de auxiliares pedagógicos e dos professores de sala, são de suma relevância para o diagnóstico precoce da criança e as intervenções que devem ser aplicadas e acompanhadas ao decorrer da escolarização, para que futuramente, ao atingir a vida adulta, não obtenha prejuízos.

O planejamento pedagógico do trabalho docente é crucial para que os alunos possam apropriar-se dos saberes de forma social, histórica e cultural. Deve ser pensado de forma reflexiva e feito cuidadosamente. Posto isto, Gasparin afirma que “o encaminhamento das atividades docentes e discentes iniciar-se-á pela apresentação dos objetivos e pela explicitação dos conteúdos a serem trabalhados, partindo do programa elaborado pelo órgão competente, departamento, professor, ou equipe de professores” (GASPARIN, 2002, p. 24), ou seja, é preciso saber quais objetivos de aprendizagem devem ser atingidos de acordo com o ano de escolarização da criança, seguindo um planejamento que se alinhe ao currículo denominado pela instituição de ensino que contemple as políticas educacionais vigentes.

Estas preocupações com a escolha dos conteúdos e como eles serão expostos, aproxima os alunos do processo educativo por meio de tais procedimentos; relacionados “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p. 10). Através da ação planejada do professor, é possível criar objetivos que se cumpram em relação aos conteúdos e sua abordagem.

Atribui-se a alfabetização como uma das etapas mais importantes na vida escolar do sujeito, ao qual há toda uma preparação desde a Educação Infantil até atingir o Letramento – do mesmo jeito que faz uso da leitura e da escrita, significando-as pela instrumentalização do conhecimento para conviver no âmbito que está inserido.

As primeiras generalizações das crianças mostram o desenvolvimento de suas funções psíquicas, que ao serem construídas, facultam aos indivíduos executarem suas primeiras abstrações. O professor deve atentar-se a sua prática e retomá-la durante todo o processo de aprendizagem. O profissional necessita ter compromisso com a docência, para proporcionar aos seus alunos condições que lhes favoreçam independente da classe social, resultando em uma educação democrática e transformadora.

Pensar numa educação inclusiva é refletir sobre o olhar individualizado que o professor tem a cada criança, ao conjunto de particularidades, aptidões, habilidades e dificuldades que divergem, ora seja nos conteúdos relacionados à linguagem, leitura/escrita, ora em questões matemáticas ou na própria socialização com os colegas e na autorregulação de seu corpo. Na sala de aula, o educador deve conhecer o perfil da sua turma, para então pensar as atividades que serão adequadas àqueles indivíduos, sendo eles crianças que não possuem dificuldades de aprendizagem ou que tem diagnóstico relacionado aos Transtornos de Aprendizagem Específicos, ponderando também os diferentes níveis – mesmo que possuam as mesmas discrepâncias – que podem apresentar em seu aprendizado e rotina escolar.

Esperamos que esta revisão sistamática de literatura possa ser lida por professores e outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a refletirem sobre a relevância da formação continuada, principalmente para educadores que atuam diretamente nas escolas e estão em constante contato com crianças de realidades sociais distintas, características de aprendizagem variadas e diferentes estágios de desenvolvimento.

Sendo assim, a formação continuada a esses educadores, acerca da temática levantada neste trabalho, possibilitaria amenizar as discrepâncias educacionais entre os alunos e aproximar-se da raiz de sua dificuldade acadêmica, seja ela propiciada por questões externas, como a metodologia, o conteúdo, fatores familiares e afetivos ou por questões ligadas a sua construção cognitiva, como possíveis Transtornos do

Neurodesenvolvimento, que por vezes, podem passar despercebidos, mas interferem diretamente nas habilidades necessárias para propiciar seu aprendizado.

Eventualmente, os Transtornos Específicos da Aprendizagem são negligenciados e estes alunos são taxados como “atrasados” e “repetentes”, mas na verdade, necessitam de um suporte individualizado para acompanhar a turma e aprender de acordo com as suas especificidades. Cabe ao professor, realizar essa observação constante, alertando possíveis desarmonias na aprendizagem dessas crianças. Para isso, é primordial que o educador abarque uma teoria sólida para desvelar a falta de informação e preparação que acompanham inúmeros colegas de profissão, conforme a formação continuada seja capaz de aperfeiçoar habilidades enriquecedoras ao trabalho com a formação humana. Aplicá-las através da mediação pedagógica para seus alunos, é um passo considerável na luta a favor de profissionais melhor preparados para lidar com as adversidades acadêmicas encontradas nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM–5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARCE, A. **A pedagógica “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, Autores Associados, 2002.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, Alínea, 2007.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (2011b). **Disgrafia**. Acesso em: <http://www.appdae.net/disgrafia.html>. Jan. 2023.
- CAREGNATO, S. E.. Google **Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor**. Ponto de Acesso, Salvador, V.5, n.3 p. 72-86 dez 2022.
- CASTORINA, J. A. **O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação**. CASTORINA, J. A. et al. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: (p. 07-50), Ática, 1997.
- COELHO, D. T. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Areal Editores, 2022.
- COIMBRA, B. C. M. **Disortografia: Um modelo de intervenção**. 2013. 138f. Dissertação-Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto-Portugal, 2013.
- CORREIA, L. M.; MARTINS A. P. **Dificuldades de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto Editora, 2000.
- CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa**. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora, 2008.
- COSTA, T. C. P; SILVA, R. L. S.; SOUSA, A. S.; CARRIJO, W. B. M. **Linguagem humana: uma análise sobre a escrita**. Periódicos UNESC. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2843-8283-1-SM.pdf>. Acesso em: novembro de 2022.
- CUBEROS, M.; GARRIDO, A., & RIVAS, A. **Necessidades Educativas Especiais**. Dinalivro, 1997.
- CUNHA, O. V. L.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades metalinguísticas no processo de**

alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. Rev. Psicopedagogia 2011; 28(85): 85-96.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos.** Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS. **A formação de conceitos para Vygotsky.** 1992. (p. 23-24). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6834508/A-formacao-de-conceito-para-Vygotsky>>. Acesso: 14. set. 2022.

DIAS, N. M.; MENEZES, A.; SEABRA, A. G. **Alterações das funções executivas em crianças e adolescente.** Est. Inter. Psicol. vol.1 no.1 Londrina, 2010.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J.; NEGREDA, A. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <[www.ebook/ Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva/bliotecavirtual.com.br](http://www.ebook/Crianças%20com%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20uma%20abordagem%20cognitiva/bliotecavirtual.com.br)>. Acesso em 24/12/2022.

DUARTE, N. **“Luta de classes, educação e revolução”.** Entrevista. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, vol. 3, n. 1, pp. 128-138, 2011.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2010.

FALAGAS, M. E.; PITSOUNI, E. I.; MALIETZIS, G. A.; PAPPAS, G. **Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses.** Scientific Databases, Pros and cons . The FASEB Journal, Vol. 22 February, 2008.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, E.; Teberosk, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRA, M. M.; FRANÇA, A. P. **O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 2017, vol.11, n.38, p.507-519. ISSN: 1981-1179.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **“Educação e formação humana: ajustes neoconservador e alternativa democrática”.** In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FUSARI, J.C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GAPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

HENNIGH, K. A. **Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas - alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

JC FUSARI, J. C. **“O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”**. São Paulo, Ideias, 1990.
LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS. **A formação de conceitos para Vygotsky**. (p. 23-24), 1992. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6834508/A-formacao-de-conceito-para-Vygotsky>>. Acesso: 15. dez. 2022.

LIMA, R. S. **Propostas metodológicas para trabalhar as dificuldades dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos**. 2014. Produção didático-pedagógica: caderno pedagógico, Curitiba, 115p, 2015.

MARTINELLI, S. C. & SISTO, F. F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. SP: Vetor, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G. **“Mensagem da professora”**. Jornal mural dos animais da terra, do ar e do mar. Encarte “JC na Escola” do Jornal da Cidade. Bauru, dez., 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA L. E. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica – desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, Autores Associado, 2012.

MARTINI, M.L. & BORUCHOVITCH, E. **As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar**. PSICO-USF, 4 (2), 23-36, 1999.
MUELLER, S. P. M. **O círculo vicioso que prende os periódicos nacionais**. Datagramazero, 1999.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. In Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MUÑOZ, C. J. M.; TIRAPU, U. J. **Rehabilitación de las funciones ejecutivas**. Revista de Neurologia, 38(7), 656-663, 2004.

NUNES, A. M. M. B. **Afetividade e Desenvolvimento Cognitivo na Educação**

Infantil: Um olhar sobre a Formação Continuada no Município de João Pessoa. João Pessoa, 2019.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. **Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de akunos com dificuldade de aprendizagem.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez, 2013.

PAIVA, E. C.; GOMES, E. S.; MARTINS, M. C. V.; FERREIRA, A. B. **O transtorno da disgrafia no ensino-aprendizagem.** Recanto das letras, 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3376502>. Acesso em: dezembro de 2022.

PEREIRA, R. S. **Dislexia e Disortografia** – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You!Books, 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** Trad. Octavio M. Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 7ª Ed. 146p, 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** São Paulo: Contexto, 2011.

PONÇADILHA, J. C. N. **Disortografia: das concepções de professores e gestores às práticas pedagógicas e medidas educativas.** 2016, 53f. Mestrado (Docência e Gestão em Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

REBELO, J. A. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática:** as suas relações com problemas emocionais. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 227-249, 1998a.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICTHER, B. R. **O professor atento ao TDAH: A hiperatividade e indisciplina.** **Revista Nova Escola.** Rio Grande do Sul, 2012.

ROSA, M. G. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Nº 1, jan/mar 2019.

ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. (org). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, F. F. M.; ZAMO, R. S. **Reabilitação Neuropsicológica dos Transtornos do Neurodesenvolvimento na Equoterapia: Revisão Sistemática.** Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 9, n. 1 p. 104-118, Jan.-Jun. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30. Ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental**. Educar em Revista. ed. UFPR: Curitiba, v. 28, p. 217-229, 2006.

SILVA, E. A. M. **As dificuldades permanentes de aprendizagem da escrita: disgrafia e disortografia**. Revista de Psicologia e Saberes. V. 9, n. 19, 2020)

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasil Educação (25). Minas Gerais, abr. 2004.

SOUZA, I. S. **Psicologia - A Aprendizagem e Seus Problemas**. R. J.: José Olímpio, 1980.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. **Autoconhecimento de criança com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, norms and commentary**. New York: Oxford University Press, 2006.

TELLES, F. D. C.; LUCIO, G. B. S.; ALCANTARA, E. F. S. **Um olhar psicopedagógico sobre a disgrafia**. Revista Episteme Transversalis, Volta Redonda-RJ, v.8, n.2, p.60-79, 2017.

VEIGA, I. P. A. **“A construção didática numa perspectiva histórico- crítica de educação – estudo introdutório”**. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, Papirus, 1993.

VEIGA, M. A. **Dislexia e os problemas de leitura e escrita**. Universidade Federal do Paraná - Escola de Gestores. Curitiba, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição—S, 2010.