

IDENTIFICAÇÃO E MEDIAÇÃO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICATION AND MEDIATION IN THE DIFFICULTY OF LEARNING: ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A TEACHER OF THE THIRD YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION.

Stefanie Zapelini dos Passos¹

Zélia Medeiros Silveira²

RESUMO: A presente pesquisa objetiva analisar como se dá o processo de identificação e mediação da pedagoga em relação às dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula. O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica na qual, foram utilizadas referências especializadas no assunto. Além do estudo bibliográfico o artigo apresenta um estudo de caso sobre a prática pedagógica de uma professora do terceiro ano do ensino fundamental I, de uma escola municipal de Içara/SC. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a referida professora, análise dos cadernos dos alunos, do PPP da escola e do plano de ensino, além de observação de sistemática da sala de aula. A análise dos dados coletados em campo revelou uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos alunos, mas carente de embasamento teórico, o que prejudica a identificação e a mediação nas dificuldades de aprendizagem, bem como na utilização de metodologias diferenciadas. Essa situação aponta a necessidade de melhorar o investimento no professor, por meio de programa de formação continuada.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Mediação.

ABSTRACT: The present research aims to analyze how the process of identification and mediation of the pedagogue in relation to the learning difficulties present in the classroom takes place. The paper presents the results of a bibliographical research in which specialized references were used in the subject. In addition to the bibliographic study the article presents a case study about the pedagogical practice of a teacher of the third year of elementary school I, from a municipal school in Içara / SC. A semistructured interview with the teacher was carried out, analysis of the students' notebooks, the school PPP and the teaching plan, as well as observation of the classroom system. The analysis of the data collected in the field revealed a pedagogical practice committed to student learning, but lacking theoretical background,

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia. stefaniezapelini@hotmail.com

² Orientadora. Professora Mestre – UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense zms@unesc.net
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

which impairs the identification and mediation of learning difficulties, as well as the use of differentiated methodologies. This situation points to the need to improve the investment in the teacher, through a continuing education program.

KEYWORDS: Learning. Difficulty in learning. Mediation.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto acadêmica de Pedagogia, atuei em estágios obrigatórios e não obrigatório o que possibilitou observar diferentes práticas pedagógicas que causaram inquietações. Dentre estas práticas destacou-se a identificação e mediação, por parte da pedagoga, direcionada as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do terceiro ano do ensino fundamental I.

Por estas razões a temática me causou grande interesse, pois compreendo que a escola deve desenvolver o aluno na sua integralidade, trabalhando com os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, a fim de formá-lo para exercer sua cidadania de forma autônoma e emancipada.

Outro fator atenuante refere-se à inclusão, sendo um assunto contemporâneo, estando presente desde a formação do professor e principalmente na escola, onde nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos, pertencentes a contextos sociais diferentes, com potencialidades e dificuldades distintas.

Desta forma a presente pesquisa parte da seguinte problemática: Como ocorre a identificação e mediação direcionada as dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I, por parte da professora? Tendo como objetivo principal analisar o processo de identificação e mediação nas dificuldades de aprendizagem.

Como objetivos específicos definiram-se: Discutir sobre a concepção de ensino-aprendizagem que fundamenta a prática pedagógica da professora; Verificar como a professora percebe a sua formação para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem; Analisar as práticas pedagógicas adotadas pela professora destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e constatar se a professora diferencia as dificuldades de aprendizagem causadas por distúrbios, deficiências e fracasso escolar, a fim de compreender este de processo.

Para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso, por meio de uma entrevista com uma professora do terceiro ano do ensino fundamental I, ano final do ciclo alfabetizador, que contempla o primeiro ao terceiro ano, por ser um momento importante aos alunos e professores, já que reflete todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, resultando na aprovação ou retenção do aluno para o próximo ciclo. Além da entrevista realizou-se também a análise da concepção de ensino-aprendizagem proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, análise do plano de ensino da professora, dos cadernos dos alunos e a observação da sistemática das aulas.

2 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Compreender como os sujeitos aprendem, quais relações estabelecem com o meio e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, são questionamentos presentes no ambiente escolar. O binômio ensinar e aprender constitui-se em uma reflexão permanente entre os educadores, uma vez que o exercício da docência implica em garantir a efetiva aprendizagem dos discentes.

Considerando que o objetivo central desta pesquisa é analisar como se dá o processo de identificação e mediação da pedagoga em relação às dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I, torna-se fundamental adentrar no campo das teorias de aprendizagem, para compreender como as mesmas foram concebidas historicamente e como estão presentes na prática pedagógica dos professores.

Para essa discussão dialoga-se com Fontana e Cruz (1997), as quais utilizam quatro teorias: Abordagem inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural, além das contribuições de Brasil (2005), Mizukami (1986) e Vygotsky (2006).

A abordagem inatista-maturacionista como o próprio nome diz, esta teoria considera que a inteligência é inata, ou seja, nasce com o sujeito, e o meio ambiente não

interfere neste aspecto, cabendo ao professor o papel de cuidador, sujeito sem função de educar, apenas zela pelo bem estar do indivíduo. De acordo com Brasil (2005, p. 12).

As teorias inatistas compreendem que o homem já nasce com as estruturas do conhecimento prontas internamente. A capacidade de conhecer e as estruturas do conhecimento são hereditárias, passadas de pai para filho. Amadurecem no contato com o meio, sem que se transformem neste contato.

Corroborando com a ideia Mizukami (1986) afirma que, para a abordagem inatista, o conhecimento está predestinado ao sujeito, como algo pronto e, tanto as características físicas quanto as aptidões individuais são herdadas, determinadas biologicamente, trazendo a ideia de maturação e hereditariedade.

Fontana e Cruz (1997) destacam que, para a teoria inatista a hereditariedade representa características fixas no sujeito desde o nascimento. Já a maturação está relacionada aos padrões observados em determinado grupo, onde se espera que em certa idade o comportamento desejado a ser alcançado seja igual ao padronizado, sem considerar as relações e experiências externas.

Dentro deste contexto Fontana e Cruz (1997) destacam que foram prospectados estudos psicológicos para avaliar a inteligência, entre eles o QI (quociente intelectual), desenvolvido pelo pesquisador Alfred Binet (1857-1911), para ele a inteligência está no âmbito das aptidões herdadas e dessa forma as experiências adquiridas não devem ser consideradas.

Fontana e Cruz (1997) destacam, por meio dos estudos de Binet, que os achados desta teoria constataram um padrão do desenvolvimento, decorrente da observação das crianças, concluindo que estas deveriam apresentar uma idade específica para serem capazes de realizar determinadas ações.

Nesta mesma direção, conforme relatam Fontana e Cruz (1997), seguiu os estudos de Gessell (1880-1961), primeiro teórico da maturação, que, também se utilizou de observações e experimentações para criar escalas de desenvolvimento. Assim, para essa abordagem a aprendizagem é dependente de fatores hereditários e de maturação, cabendo à escola propiciar meios para o que estes se manifestem.

Corroborando com estas ideias Mizukami (1986), afirma que, nesta abordagem, o centro do processo de aprendizagem é o aluno. Assim os aspectos intelectuais e emocionais do sujeito são valorizados, consideram-se os interesses e necessidades individuais na aprendizagem. Com isso as informações fornecidas pelo professor, precisam partir do interesse dos alunos. Ainda de acordo com Mizukami (1986), a relação entre professor e aluno, no inatismo, é de confiança e respeito; o professor é o facilitador do processo de aprendizagem, e o aluno é responsável por sua aprendizagem, por isso é muito utilizada a autoavaliação.

A segunda abordagem é denominada de comportamentalista, empirista ou behaviorista e, segundo Fontana e Cruz (1997), tem como principais teóricos Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1980). Diferentemente da primeira, esta acredita que a aprendizagem ocorre por fatores externos. Dessa forma os fatores internos, inatos, hereditários ou da maturação não são priorizados. “As teorias ambientalistas compreendem que o conhecimento está nos objetos, no mundo físico. O homem absorve o conhecimento do meio de forma passiva.” (BRASIL, 2005, p.12).

O desenvolvimento desta teoria deu-se por meio de observação do comportamento do ser humano e de animais. Com isto descobriu-se que o comportamento é uma resposta do organismo a um estímulo externo cujo mesmo é capitado por meio dos sentidos. De acordo com Fontana e Cruz (1997), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1980) definem a aprendizagem como mudança de comportamento que é impulsionada por meio de condicionamentos.

Skinner (1904-1980) classificou o condicionamento em clássico e operante, porém, em seus estudos aprofundou-se no condicionamento operante, que envolve a reação do organismo a um estímulo após o uso de reforçadores para modelar as respostas dos pesquisados, sejam humanos ou animais. Já Watson (1878-1958) focalizou no condicionamento clássico, que corresponde à reação espontânea do organismo a determinado estímulo, identificando que as questões relacionadas a reações emocionais são causadas por este condicionamento.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 31) o desenvolvimento e aprendizagem, nesta teoria, não se diferenciam pois,

[...] para os comportamentalistas, desenvolvimento e aprendizagem são processos coincidentes. Aquilo que chamamos de desenvolvimento nada mais é do que o resultado das aprendizagens acumuladas no decorrer da vida do indivíduo. Por isso, os dois processos não se distinguem.

Sendo a aprendizagem uma acumulação dos processos de estímulo e resposta do indivíduo ao longo da vida, o desenvolvimento revela-se como decorrência. Neste sentido, o papel do ambiente é determinante na aprendizagem do sujeito. Por isso, no ambiente escolar, enfatiza-se a relevância de planejar/organizar visando à eficiência da aprendizagem. De acordo com as autoras a valorização do planejamento de ensino é decorrente da abordagem comportamentalista, em que inicialmente percebeu-se a importância deste. Contudo, essas atividades eram realizadas visando controlar as variáveis para que a aprendizagem ocorresse. Aparece aqui o planejamento como atividade técnica e não reflexiva.

Mizukami (1986) destaca que nesta abordagem a aprendizagem acontece por meio de transmissão dos conteúdos; o aluno é o receptor destas informações sem questioná-las ou problematizá-las, necessitando repeti-las para memorização. Neste caso utiliza-se de provas para verificar se o aluno adquiriu o mínimo de informações repassadas para que assim possa seguir adiante.

Somado a isso, o professor é quem direciona os alunos, decide a metodologia, instrumento de avaliação, não podendo ser questionado, pois a relação com seu aluno é vertical, e somente ele é possuidor do conhecimento. Ao aluno cabe memorizar e repetir tudo o que o professor transmitiu no momento em que é solicitado, seja em provas, exercícios ou mesmo oralmente.

Contrapondo-se a abordagem inatista e comportamentalista a abordagem construtivista, também conhecida como abordagem piagetiana está amparada nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), cujo objetivo era compreender como ocorre a elaboração do pensamento. Por considerar as particularidades do pensamento das crianças, o que intrigava o teórico era identificar como ocorre a apropriação do pensamento passando por sistema simples e alcançando sistemas complexos e abstratos. Para Brasil (2005, p.30) nesta abordagem “[...] o conhecimento da criança é constituído nas interações dela com o meio.”

De acordo com Fontana e Cruz (1997), para Piaget o sujeito constrói o conhecimento em uma troca constante entre o organismo e o meio. Segundo as autoras Piaget Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

(1896-1980) descreve o processo de desenvolvimento dá-se por três fatores: A assimilação representada no momento em que se relaciona um conhecimento novo com o já existente; Acomodação quando o sujeito modifica o conhecimento que possuía e incorpora o novo e, por último a equilíbrio, que consiste no processo de auto regulação, momento em que se passa para um estágio de desenvolvimento superior, elaborando novas possibilidades para executar determinada tarefa.

Fontana e Cruz (1997) descreveram que segundo os estudos de Piaget (1896-1980) formulou um modelo de estágio de desenvolvimento, divididos de acordo com o desempenho apresentado pela criança em cada faixa etária, estando estes em quatro períodos principais, período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos), operatório-concreto (7 aos 11 anos) e operatório-formal (11 aos 15 anos).

Segundo Mizukami (1986), com base na abordagem piagetiana, a escola ensina a observar, permitindo a experiência com o real e material, o aluno aprende investigando, com isso constrói suas estruturas internas, propõe solução de problemas, elabora conceitos.

O professor busca estabelecer relação de troca intelectual com os alunos, mas não sugere uma solução pronta para os problemas e sim apresenta desafios, a fim de instigar a curiosidade e a busca de solução dos problemas. O aluno é um investigador, observando, experimentando, comparando e construindo sua inteligência na troca com o meio.

Outra abordagem considerada fundamental nos estudos da psicologia e pedagogia é a histórico-cultural. Tendo por base os estudos de Fontana e Cruz (1997) esta abordagem foi desenvolvida principalmente por Vygotsky (1896-1934) para essa abordagem o ser humano é ativo, transforma o meio e produz a cultura, por meio de instrumentos³ e signos⁴.

Para Vygotsky (1896-1934) quando o sujeito se apropria do conhecimento ocorre a internalização. O referido autor realizou observações e experiências com crianças, em interação com o adulto, em que se solicitava para as crianças que cumprissem determinadas tarefas e algumas vezes o observador auxiliava na realização das mesmas, (FONTANA; CRUZ, 1997).

A partir dessa observação Vygotsky concluiu que:

³ Utilizado externamente ao homem, auxiliando nas suas ações para controle da natureza.

⁴ Objetos utilizados simbolicamente para representar algo diferente de si mesmo.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2006, p.112).

Ao auxiliar uma criança a realizar algo está se considerando a zona de desenvolvimento potencial, favorecendo e propiciando para que, posteriormente ela consiga fazer sozinha. A zona de desenvolvimento potencial se transformará em desenvolvimento real futuramente.

Vygotsky (2006) utilizava-se do conceito de mediação, pois, para ele o fato de o ser humano ter a capacidade de planejar ações e calcular as consequências destas, o diferencia dos outros animais, no entanto para que se alcancem os processos psicológicos mais complexos é necessária mediação dos adultos.

Esta mediação ocorre desde o nascimento onde os pais são responsáveis por mediar à relação da criança com o mundo. Com relação à escola este processo inicia-se desde a educação infantil, até a idade adulta. Inclusive o processo de aquisição da escrita dá-se por mediação, em que o professor se coloca como mediador entre a criança e o conhecimento, até que este seja adquirido e internalizado, ocorrendo o aprendizado.

Segundo Vygotsky (2006) é no desenvolvimento proximal do aluno que o professor atua como mediador. Desse modo a escola por ser o ambiente em que as ações são planejadas e sistematizadas, é o lugar ideal para aprendizagem dos conhecimentos socialmente construídos.

É neste sentido que Vygotsky (2006) destacando o papel do professor enquanto mediador, entre o conhecimento e o aluno, enfatiza que por meio de problematizações e questionamentos, será possível causar inquietações e dúvidas nos alunos, sobre os seus conhecimentos já incorporados, desta forma provavelmente ocorrerá a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com Mizukami (1986), para a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o sujeito não é receptor da cultura, é criador, é capaz de refletir, analisar e criticar a mesma. Ao refletir sobre a realidade, amplia as possibilidades de intervir a fim de transcender sua condição atual.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

Assim, segundo Mizukami (1986), nesta abordagem, a relação professor e aluno é horizontal, não evidencia-se o saber mais ou saber menos, há sempre troca de saberes, para que se tornem sujeitos autônomos e emancipados. Na atuação o professor percebe quais os interesses dos alunos, quais os seus conhecimentos prévios, para a partir deles trabalhar os conteúdos das ciências, propiciando a aquisição de novos conhecimentos.

Com isso, para que a educação ocorra é substancial que se considere este sujeito na sua integralidade, ou seja, o ser humano em seu contexto social, político e cultural. A educação nesta perspectiva não servirá de modelador social, pois busca provocar a conscientização, na qualidade de processo infundável, uma vez que se trata de uma ação gradativa e contínua.

3 OS DESAFIOS PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FRACASSO ESCOLAR.

O estudo sobre as teorias da aprendizagem nos permite dizer que a forma como o professor se relaciona com o ensino e a aprendizagem está orientada por uma teoria. Neste sentido é necessário que a formação docente, aprofunde e problematize as discussões sobre os processos pedagógicos e as teorias de aprendizagem que estão alicerçados.

Segundo a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), o novo contexto em que se vive exige que a formação inicial prepare para uma apropriação de conhecimentos que permitam ao professor experimentá-los na sua realidade, com as competências necessárias para aprender, pesquisar e formar-se, tendo como finalidade interagir com todos a sua volta, enfrentando as adversidades no caminho.

Com relação a estas adversidades, autores e pesquisadores da temática apontam que o fracasso escolar é o sintoma ou patologia da atualidade. Segundo Bossa (2002) a escola estabelece um ideal de aluno, que corresponde também ao ideal da sociedade, em que a classe social e sucesso determinam se o sujeito é ou não bem sucedido. Com isso cabe ao indivíduo corresponder a este padrão e quem manifestar-se contrário é considerado fracassado.

Ainda segundo Bossa (2002) este ideal estabelecido, grande parte das vezes, não corresponde ao real do aluno, por isso a escola busca homogeneizá-los em um único padrão socialmente aceito, negando os diferentes contextos sociais e culturais.

A esse respeito Resende (2000) embasada nos estudos de Soares, Ferreira e Teberosky, aponta que durante o período de alfabetização, se faz presente a valorização da cultura e linguagem da classe dominante. O que é perceptível ao analisar o desempenho escolar de crianças de classes desfavorecidas, uma vez que costumam ser consideradas inferiores com relação ao âmbito cultural e intelectual das demais.

Patto (2010) enfatiza que os problemas relacionados à escola são históricos, demonstrando que desde a década de quarenta, estudos já apontavam a precariedade no ensino, com grandes índices de evasão escolar. Já a atualidade, demonstra uma incompatibilidade na forma de pensar a educação:

Esta forma de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. (PATTO, 2010, p. 121).

A autora relata a incoerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e o que se espera dos alunos, pois se por um lado a escola é considerada desinteressante e incompatível com a sociedade atual, por outro se cobra interesse dos alunos, e, quando esta cobrança não gera resultados se atribui a responsabilidade aos mesmos, considerando sua cultura inferior à da escola.

O fracasso escolar pode ser manifestado nas escolas de diversas formas: dificuldades de aprendizagem que podem ser decorrentes de distúrbios/transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual, ou devido a fatores sociais, emocionais e culturais. Correia (2004) destaca que muitos professores afirmam que seus alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, referindo-se muitas vezes a questões comportamentais, como por exemplo, não cumprirem regras ou não prestarem atenção no professor, serem indisciplinados, entre outros.

Haja vista as diferenças de determinados termos, é importante destacar que, neste estudo, considera-se dificuldade de aprendizagem aquelas provenientes de problemas, em apropriação de conteúdo, decorrentes de fatores emocionais, culturais e sociais, enquanto que os distúrbios/transtornos de aprendizagem são característicos de fatores neurológicos e a deficiência intelectual é quando há um comprometimento global, sendo assim a idade cronológica não acompanha a idade mental.

Correia (2004) destaca que os fatores emocionais e sociais podem desencadear dificuldades na aprendizagem, pois fazem com que o aluno tenha dificuldade para cumprir regras, desempenhar tarefas de acordo com o esperado para sua faixa etária. Desta forma os fatores emocionais podem provocar desmotivação, modificando a forma como o aluno processa a informação, com isso prejudicando sua aprendizagem.

Correia (2004) ressalta que, tendo em vista esta realidade cabe ao professor observar atentamente seus alunos, em momentos diferentes, e com isso identificar qual a causa da sua dificuldade na aprendizagem. É necessário observar e avaliar os alunos, identificando a natureza de sua dificuldade modificando a prática educativa, a fim de alcançar a aprendizagem. O desconhecimento do professor sobre os problemas na aprendizagem podem incorrer em questões de ordem pedagógica, de modo que sua metodologia não esteja adaptada para as singularidades do aluno.

De acordo com Pain (1986), o problema de aprendizagem tem relação com quatro fatores: orgânicos⁵, específicos⁶, psicógenos⁷ e ambientais⁸. Quando o sujeito não corresponde ao esperado para sua idade, se faz necessário investigar o motivo, pois segundo a autora, a dificuldade de aprendizagem em si é um sintoma, sendo sua causa geralmente relacionada aos quatro fatores anteriormente destacados.

Além das dificuldades na aprendizagem, os distúrbios ou transtornos de aprendizagem vêm sendo amplamente discutido na atualidade e inúmeras são as definições encontradas na literatura. Existem autores que os consideram sinônimos, outros defendem que a sua origem é distinta, ou que o tratamento para solucioná-los é que se difere, inclusive

⁵ Relativo à saúde física, neurológica e alimentar.

⁶ Relativo ao sujeito, podendo se manifestar na linguagem por exemplo.

⁷ Relativo à formação da personalidade.

⁸ Relativo ao ambiente no qual o sujeito está inserido.

podem-se encontrar autores que relacionem o conceito de transtorno de aprendizagem como sinônimo de dificuldade de aprendizagem.

Contudo, nesta pesquisa vamos considerar o que coloca Azevedo (2017), quando diz que os distúrbios de aprendizagem são intrínsecos ao sujeito, acompanhando-o ao longo da vida, corresponde a uma desordem neurobiológica, disfunção do Sistema Nervoso Central, em que o recebimento e processamento das informações ocorre diferente do padrão esperado. São exemplos a disortografia, disartria (gagueira), dislexia e outros.

Já o transtorno de aprendizagem para Azevedo (2017), relaciona-se diretamente com transtornos mentais e/ou comportamentais e o seu diagnóstico é feito por meio de testes padronizados, o efeito pode prosseguir até a idade adulta, porém, a mediação adequada dos educadores é essencial para que o aluno consiga administrar os obstáculos decorrentes deste transtorno. A diferença substancial, segundo o autor, está no modo como são tratados, enquanto o distúrbio de aprendizagem é ocupação de profissionais da saúde, o transtorno de aprendizagem versa sobre profissionais da educação.

Contrário ao exposto por Azevedo (2017), Fonseca (1995) apresenta Distúrbios e Transtorno como sinônimos, atribuindo o surgimento destes ao fator orgânico, e ambos são uma disfunção do sistema nervoso central. Desse modo, para ser considerado um distúrbio, é necessário um comprometimento neurobiológico em alguma área do sistema nervoso central, comprometendo o desenvolvimento do indivíduo nas tarefas que envolvem a área afetada.

Outro viés apresentado é de Szymanski (2012), no qual a autora destaca a necessidade da escola cumprir seu papel social, acolhendo a todos os alunos, sem prospectar a aprendizagem com base no uso de medicamentos utilizados no tratamento de distúrbios e transtornos. A autora salienta que as dificuldades de aprendizagem realmente existem, mas que não é coerente utilizá-las a fim de eximir-se da responsabilidade de ensinar.

Ainda sobre os fatores orgânicos e neurobiológicos que podem causar as dificuldades na aprendizagem destaca-se a deficiência intelectual, que também apresenta divergências, desde a nomenclatura utilizada até ao seu tratamento. Segundo Pletsch e Glat (2012) com dados obtidos em 2009 por meio de pesquisas, dos alunos matriculados na educação especial, em média 47% são deficientes intelectuais. Com este índice foram criadas

políticas e desde 1990 se observa matrícula deste público em turmas do ensino regular, mas somente a aproximadamente dez anos se encontra trabalhos e políticas efetivas a este respeito.

Ainda segundo Pletsch e Glat (2012), em 2010 um novo conceito foi incorporado, a nomenclatura passou de retardo mental para deficiência intelectual, representando principalmente uma mudança de paradigma, buscando uma reformulação curricular, no que diz respeito à escola, e também cultural.

Quanto às características do sujeito com deficiência intelectual, de acordo com Cardozo e Soares (2011), relaciona-se com a diminuição da capacidade do sujeito em adaptar-se as exigências diárias, pois estes sujeitos apresentam comprometimento em no mínimo duas áreas destacadas, são elas:

[...] comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos da comunidade, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Além disso, para a caracterização da deficiência intelectual, é necessário o início anterior aos 18 anos. (CARDOZO; SOARES, 2011, p.112).

É destacado ainda que, para caracterizar deficiência intelectual é necessário observar a inaptidão em cumprir exigências do cotidiano em no mínimo duas áreas, desde que essa caracterização ocorra antes dos 18 anos de idade.

Diante das questões expostas, observa-se que diferentes fatores podem causar a dificuldade na aprendizagem. Quando estes fatores não são compreendidos e considerados no processo de ensino aprendizagem, é provável que a escola não cumpra seu papel social, que é a formação de cidadãos. Neste caso conclui-se que é a escola que fracassa, sem modificar suas práticas pedagógicas para contemplar a aprendizagem de todos os alunos. Isto ocorre quando, conforme o destacado por Szymanski (2012), os professores atribuem os seus percalços à fatores externos à escola, utilizando-se disto para isentar-se da responsabilidade de ensinar a todos com qualidade, incorrendo em uma dificuldade para ensinar e não de aprender.

4 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente artigo tem como objetivo analisar como uma professora do terceiro ano do ensino fundamental I identifica e faz a mediação pedagógica nas dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula, optando-se por uma abordagem qualitativa, pois investiga uma realidade encontrada no período de estágio obrigatório dos anos iniciais, do curso de pedagogia, no qual muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem oriundas de diferentes situações e, por vezes não lhes é dado o ensino adequado, podendo causar prejuízos no seu desenvolvimento.

Somado a isso, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, utilizando-se do estudo de caso, em uma escola da rede municipal de Içara/SC, pois foi na mesma que se encontrou as situações que impulsionaram a refletir sobre essa temática. Com entrevista semiestruturada que foi realizada com a professora titular do terceiro ano do fundamental I, além de observação durante três dias na referida turma e análise da concepção de ensino aprendizagem proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do plano de ensino da professora e dos cadernos dos alunos.

Após a coleta de dados em campo, buscou-se comparar os mesmos com o referencial teórico adotado. Para fins dessa pesquisa a nomenclatura utilizada para referir-se a professora pesquisada será “A PROFESSORA”.

Contudo, antes de analisar os dados coletados na observação da sala de aula e na entrevista, apresenta-se brevemente, alguns dados retirados do PPP da escola. De acordo com o PPP o professor é mediador do processo de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando.

O PPP registra que a escola “adota a linha metodológica histórico – sócio – cultural” da teoria de Vygotsky, considerando o sujeito produtor de cultura, tendo objetivo de formar o aluno enquanto cidadão para que este, por meio da conscientização, tenha papel de cidadão na sociedade. Além de permitir aos educandos constante avaliação do processo educativo, para serem agentes ativos deste processo. Observa-se aqui uma incoerência conceitual, pois os pressupostos de Vygotsky evidenciados no que a escola chama de Linha metodológica trata-se de uma teoria e não uma metodologia.

Em relação ao plano de ensino da PROFESSORA, observou-se que emprega a mesma terminologia utilizada no PPP, pois a mesma diz que ensina na linha metodológica histórico sócio-cultural de Vygotsky, com um trabalho interdisciplinar e embasado nos documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do município de Içara/SC.

Sobre a observação da sala de aula, durante os três dias, percebeu-se a maior parte do tempo que as aulas foram expositivas, em alguns momentos dialogadas e nenhuma atividade interdisciplinar. Os recursos utilizados foram o livro didático, quadro, atividades impressas, uma atividade com o uso do dicionário e uma apresentação de trabalho, individual em forma de desenho, apresentada e explicada por cada aluno para a turma. As tarefas foram corrigidas oralmente valendo pontos, que no final do bimestre corresponde a uma nota de zero a dez.

Com relação aos cadernos dos alunos identificou-se que as atividades eram iguais para todos, inclusive os que, segundo A PROFESSORA, apresentam dificuldade de aprendizagem. As atividades do caderno eram de completar, de assinalar, em que o aluno devia reproduzir a resposta, ou seja, não faziam refletir. Percebeu-se que alguns alunos apresentavam uma letra ilegível, e ainda foram encontrados textos copiados com a letra da professora.

Desta forma identificou-se que embora tanto o PPP, quanto o plano da professora afirmem seguir os pressupostos de Vygotsky, pouco é feito neste sentido. Conforme se observou nas aulas, prevalece à transmissão e reprodução de conhecimentos, o que fica evidenciado na aula expositiva e nas atividades reprodutivas encontradas nos cadernos. Não foi identificada na prática educativa uma ação mediadora, na qual fosse oportunizado diferente saberes, por meio de atividades diversificadas e significativas.

No caso dos cadernos, percebeu-se que, em alguns momentos os alunos não cumpriam as atividades repassadas, inclusive os que segundo A PROFESSORA tinham dificuldade de aprendizagem, mas isso era despercebido na análise da professora. Relacionando com os pressupostos de Vygotsky (2006) sobre a mediação, percebeu-se que A PROFESSORA não fez a mediação necessária, pois sem analisar atentamente os cadernos não é possível identificar os pontos que necessitam ser problematizados.

Além da análise dos cadernos, do PPP e da observação feita em sala de aula, realizou-se também a entrevista com a professora, a qual será apresentada a seguir, por meio de três categorias, a saber: concepção da professora sobre a sua formação docente; concepção de aprendizagem e metodologia de ensino-aprendizagem; mediação nas dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtorno, deficiência intelectual.

4.1 Concepção sobre a formação docente.

Nesta categoria A PROFESSORA foi questionada sobre sua formação inicial e continuada, se estas a preparou para trabalhar com as diferenças encontradas em sala de aula, entre elas as dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual.

Sobre a sua formação, a mesma informou que é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Séries Iniciais, Educação Infantil e Gestão Escolar, atuando há 15 anos no magistério.

Com relação a sua preparação para trabalhar com as diferenças: dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual, a mesma alegou que durante a formação pouco foi visto estas temáticas, já na prática escolar “Depende só de mim, porque o governo não ajuda.” Disse também que nas formações continuadas os professores sentem esta falta, por isso alguns professores, segundo A PROFESSORA, procuram fazer formação em psicopedagogia.

Em relação a essa questão a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), destaca que a formação inicial do professor deve prepará-lo para buscar o conhecimento, para pesquisar e assim formar-se constantemente. Desta forma não é aceitável que o professor fique estagnado, esperando somente que o governo promova a formação continuada. Faz parte do exercício pedagógico a busca do conhecimento, a investigação e a constante atualização profissional.

Considerando que o conhecimento se transforma o professor precisa qualificar-se, atribuir a culpa ao governo, não se efetiva como opção razoável no exercício da docência, pois existem diferentes meios para a sua formação seja por cursos, orientação junto a

professores mais experientes, além do estudo teórico que é fundamental para o exercício da docência.

A fala da PROFESSORA também revela que, falta formação sobre as dificuldades de aprendizagem, ficando evidenciado quando a mesma precisou definir o que é a dificuldade de aprendizagem, a deficiência intelectual e o distúrbio de aprendizagem. Neste quesito a mesma não conseguiu defini-los, tratando-os como sinônimos.

Vale destacar que, tanto a entrevista, quanto o PPP e o planejamento da PROFESSORA destacaram que a prática pedagógica está amparada em um ensino interdisciplinar, com base nos pressupostos de Vygotsky, partindo do contexto cultural e social dos alunos. Contudo, a realidade pesquisada destoou desde contexto. Neste caso faz-se necessário uma reflexão, no sentido de compreender se a escola tem se apropriado da abordagem teórica histórico-cultural, ou se representa apenas preenchimento de uma formalidade, não refletindo a seu respeito.

4.2 Concepção da professora sobre aprendizagem e metodologia de ensino-aprendizagem.

Nesta categoria foram contemplados os aspectos envolvidos na aprendizagem, ou seja, como os alunos aprendem; a teoria que fundamenta seu trabalho pedagógico e a metodologia utilizada.

Sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem, A PROFESSORA destacou o social, emocional e cognitivo, e as atividades lúdicas, fundamentada na teoria sócio-cultural, o que corrobora com o salientado no PPP e no seu planejamento.

A PROFESSORA afirma que o aluno aprende “através do seu meio social, sempre significando e aprimorando o que traz consigo.” A mesma afirma que sua metodologia é a inserção de formas lúdicas para que os alunos apreendam por meio da brincadeira, partindo sempre do que cada um já sabe. Esta afirmativa mostra-se bastante positiva, pois se observa nesta fala que A PROFESSORA demonstra valorizar o conhecimento prévio de cada um.

Contudo, durante a observação identificou-se que, embora A PROFESSORA dialogue com a turma, as aulas assumem, em geral, um caráter expositivo, trabalhando com as mesmas atividades para todos os alunos, inclusive para aqueles que, segundo ela, apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, utiliza-se constantemente o livro didático fazendo-se a leitura do mesmo, a única atividade de pesquisa observada, ao decorrer dos três dias, foi a pesquisa de palavras no dicionário. Nesta atividade alguns alunos não encontraram as palavras, o que fez a estagiária pegar o dicionário e localizar para eles. Não foi observada nenhuma atividade utilizando jogos, brincadeiras, conforme o mencionado pela PROFESSORA.

Desta forma observou-se um ensino pautado na transmissão de conhecimento, em que A PROFESSORA não faz mediação, pois para que isto ocorra é necessária observação atenta da professora, identificando os conhecimentos apropriados ou não pelos alunos. Desta forma estaria atuando na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2006), auxiliando os alunos a tornarem reais, aqueles conhecimentos que ainda estão a nível prospectivo.

Com isso observou-se que a prática pedagógica não incentiva a autonomia, ficando explícito na atitude da estagiária ao entregar a solução dos exercícios pronta, não atuando, portanto, na zona de desenvolvimento potencial, que segundo Vygotsky (2006) propicia o desenvolvimento da criança, estabelecendo relação do que já sabe fazer com o que pode aprender a fazer.

4.3 Identificação e mediação nas dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual e fracasso escolar.

Nesta categoria investiga-se o que a professora compreende sobre dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual e fracasso escolar, como os identifica e quais estratégias utiliza para trabalhar com sujeitos que se apresentem nestes contextos, e a que atribui às causas destes problemas.

Neste quesito foi observada insegurança por parte da PROFESSORA ao responder as estas questões, em que a mesma não soube definir os termos claramente. Na concepção da PROFESSORA dificuldades de aprendizagem não necessitam de especialistas, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

distúrbios/transtornos e deficiência intelectual necessitam de um profissional e de medicação, podendo ser definitivo ou não. Para ela na deficiência intelectual a idade mental não avança, não muda com o tempo. Já o fracasso é a falta de incentivo da família, pouca escolaridade dos pais, acrescenta que a realidade do fracasso escolar pode mudar ao decorrer do tempo, mas a escola sozinha não consegue é necessária à participação da família.

A identificação das dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, e deficiência intelectual, segundo A PROFESSORA ocorre por meio das atividades, por laudos para os que já tenham procurado auxílio profissional, e o fracasso é observado se a criança é descuidada ou desanimada. Segundo A PROFESSORA ela observa o que seus alunos sabem, pois “No terceiro ano tem que saber ler e interpretar e as quatro operações matemáticas, se não souber é encaminhado” (A PROFESSORA).

Observou-se que a resposta DA PROFESSORA não se articula com o referencial adotado nesta pesquisa, demonstrando a possível falta de embasamento teórico, sobre o assunto, o que pode ser resultado da falta de formação continuada nesta área, conforme a mesma afirmou. No entanto esta realidade mostra-se preocupante, uma vez que no contexto escolar, incluindo a turma pesquisada, os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem provenientes de diferentes fatores.

Percebeu-se que A PROFESSORA atribui a responsabilidade das dificuldades e do fracasso escolar principalmente as famílias de seus alunos, quando por falta de escolaridade não auxiliam seus filhos, ou não estão presentes quando a escola os chama.

Sobre a intervenção nos distúrbios/transtornos e deficiência intelectual de fato é fundamental acompanhamento profissional e, às vezes, o uso de medicamento, conforme o que cita A PROFESSORA. No entanto os três conceitos não são sinônimos, pois de acordo com Correia (2004), cada um tem a sua particularidade, visto que o distúrbio/transtorno é uma desordem neurobiológica, a deficiência intelectual é caracterizada por um atraso intelectual, o qual não acompanha a idade cronológica, já a dificuldade de aprendizagem se manifesta por fatores emocionais, sociais e culturais.

A afirmativa em que A PROFESSORA considera que na deficiência intelectual a idade mental não avança, causou preocupação, visto que a presente pesquisa destaca que o aluno com este diagnóstico é capaz de aprender, só necessita de mais tempo, se comparado a

um aluno sem essa deficiência. A partir do exposto é necessário refletir sobre o ensino direcionado ao aluno com a deficiência, pois, *será que a professora vai se empenhar em ensinar um aluno que ela julga que não aprenderá?*

Sobre o fracasso escolar A PROFESSORA atribuiu a responsabilidade à família, o que é contrário às ideias de Bossa (2002), Patto (2010) e Resende (2000) que destacam que o fracasso escolar é de responsabilidade da escola, que determina um ideal de aluno, não considera a diversidade, a sua singularidade, não cumprindo assim o seu papel social, que se manifesta por meio de desinteresse, mau comportamento, notas baixas reprovação, repetência e até mesmo evasão escolar.

Como estratégia para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem A PROFESSORA disse utilizar cadernos de reforço, ficar mais próxima ao aluno e conversar com a família. Na entrevista A PROFESSORA ainda afirma que, quando o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem ela faz atividades diferenciadas e extras como tarefa para casa. No entanto, ao observar os cadernos dos alunos, não foi percebida nenhuma atividade neste sentido, uma vez que a maioria dos cadernos continham os mesmos conteúdos e atividades.

Novamente percebe-se a falta da formação nesta área, pois é essencial descobrir a causa das dificuldades de aprendizagem para identificar, intervir e mediar, para que ocorra a aprendizagem.

É importante ressaltar que A PROFESSORA apresentou muitos aspectos positivos na sua entrevista e na observação de suas aulas. Entre eles destacam-se sua afirmação sobre a observação atenta dos alunos e o contato com a família. Além disso, também foi observado em uma aula que A PROFESSORA oportunizou aos alunos apresentar seus trabalhos, questionando-os e reconhecendo esta produção. Por vezes foi possível perceber que A PROFESSORA buscava ouvir as opiniões individuais sobre o conteúdo ou o exercício solicitado, o que demonstra a valorização dos conhecimentos prévios de cada um, o que está de acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que orienta ao professor partir do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico.

5 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa foi possível identificar que as temáticas aqui abordadas subjazem o contexto escolar, como muito evidenciado, fazem parte de um problema da atualidade. Se por um lado se constata, por meio de estudos e pesquisas, que dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual e fracasso escolar estão fortemente presentes no contexto escolar, por outro temos uma escola que atribui o seu fracasso, como instituição que deve promover o saber, ao próprio aluno e a sua família.

A pesquisa teve como intenção analisar como se dá o processo de identificação e mediação da PROFESSORA em relação às dificuldades de aprendizagem presentes na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I. Neste aspecto, foi possível compreender que a identificação e a mediação das dificuldades de aprendizagem não ocorrem como deveriam. Constatou-se pouca fundamentação teórica nas falas da PROFESSORA, e semelhanças nos conceitos sobre dificuldades, deficiência intelectual, distúrbios e fracasso, o que pode prejudicar o processo de identificação e mediação nas dificuldades de aprendizagem.

Em se tratando da sua formação para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem identificou-se que A PROFESSORA não se sente preparada, considerando não ter fundamentação na graduação para este exercício, contudo, busca superar esta falta por meio de formação continuada.

Em relação à concepção de aprendizagem, observou-se que A PROFESSORA alega embasar a sua ação pedagógica na teoria de aprendizagem histórico-cultural de Vygotsky, embora sua prática pedagógica revele mais aspectos de uma concepção comportamentalista.

Sobre as causas prováveis das dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos, deficiência intelectual e fracasso escolar, A PROFESSORA atribui ao aluno e a sua família, não faz referência à sua prática, o que indica que a mesma não se coloca como corresponsável neste processo.

Já em relação às metodologias, apesar das atividades pouco significativas, percebeu-se que há um esforço por parte da PROFESSORA em modificar as aulas e valorizar o conhecimento trazido por seus alunos.

Diante disso salienta-se que não se pretende aqui atribuir total responsabilidade À PROFESSORA, pois há todo um contexto que precisa ser questionado, como as questões políticas e sociais em que a escola está inserida, a formação do professor e as políticas públicas destinadas à educação. É necessário esclarecer também que não se deseja fazer julgamento de valor acerca da prática pedagógica da PROFESSORA, pois a construção do ser professor é um processo contínuo. Contudo, busca-se problematizar a temática devida sua relevância e recorrência no ambiente escolar.

Vale ressaltar que é possível modificar esta realidade, porém, requer esforço coletivo, partindo da reformulação do currículo, uma vez que o atual com base em disciplinas, pouco favorece a identificação e a mediação das dificuldades de aprendizagem. A escola pode problematizar a prática de seus docentes, e a eles cabem constante reflexão, pois, não se pode esperar tudo do poder público.

Enfim, por acreditar que é possível modificar este quadro, é que se fazem pesquisas como esta, considerando que a mesma pode instigar inquietações nos docentes, fazendo-os refletir sobre a sua prática, podendo assim ser um recurso de autoformação.

6 REFERÊNCIAS:

AZEVEDO; Gilson Xavier de. Desambiguação dos termos: problemas, dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2 (2 sem. 2017). Disponível em:

<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/15843/12571>

Acesso em 03 jan. 2018.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**, 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação à Distância. **Coleção Proinfatil: Modulo II, unidade 2**. Brasília, 2005. 70 p. (Livro de estudo vol.2). Disponível em: < <http://twixar.me/LtN>>. Acesso em: 05 set. 2017.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana Benevides. **Habilidades Sociais e o Envolvimento entre Pais e Filhos com Deficiência Intelectual**. Psicologia: ciência e profissão, 2011, n. 31 v.1, p. 110 -119 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a10>

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

Acesso em 03 jan. 2018.

CORREIA, Luís de Miranda. **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais**. *Análise Psicológica*, 2004, v. 2, n. 22, p. 369-376
Disponível em: https://jpn.up.pt/pdf/problematizacao_crianças_nee_mcorreia.pdf Acesso em 22 nov. 2017

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artmed, 1995. 388 p.

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Atual, 1997. 232 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p. (Temas básicos de educação e ensino)

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1986. 86 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 464 p.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>> Acesso em 03 jan. 2018.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. In: GOMES, M. F.G.; SENA, M. G.C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 99-112, 2000.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, set./dez. 2012.
Disponível em <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/152/137>
Acesso em 03 jan. 2018.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.