

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Gilson Xavier de Azevedo**

RESUMO

Objetiva-se, neste artigo, elaborar uma revisão de literatura sobre o tema Dificuldades de Aprendizagem. O presente texto soma informações a um conjunto de artigos que vêm sendo escritos dentro da linha de pesquisa *Educação, questões de aprendizagem e sistema de crenças*, mais especificamente no escopo do projeto de pesquisa (UEG 2018-2020) sobre Questões de Aprendizagem, considerando o conceito e as investigações, até aqui, desenvolvidas sobre o assunto. O problema central é verificar se a literatura disponível permite definir com clareza o tema em questão. Espera-se, com esta pesquisa, ampliar o debate concernente a essa questão.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Leitura. Escrita. Numeramento. Desambiguação.

LEARNING DIFFICULTIES: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

The aim of this article is to build a literature review on the topic of Learning Disabilities. This article adds information to a set of articles that has been written within the research line "Education, learning issues and belief system", more specifically within the scope of the research project (UEG 2018-2020) on "Learning Issues", Considering the concept and research so far developed on the topic. The central problem is to verify if the available literature allows to clearly define the theme in question. This research is expected to broaden the debate around the theme.

Keywords: *Learning difficulty. Reading. Writing. Numbering. Disambiguation.*

* Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* Quirinópolis (GO). ORCID: 0000-0001-5207-1351. Correio eletrônico: gilson@faqui.edu.br

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: REVISIÓN DE LA LITERATURA

RESUMEN

El objetivo del artículo es realizar una revisión de la literatura sobre el tema de las discapacidades del aprendizaje. Este artículo agrega información a un conjunto de artículos que se han escrito dentro de la línea de investigación "Educación, problemas de aprendizaje y sistema de creencias", más específicamente en el ámbito del proyecto de investigación (UEG 2018-2020) sobre "Problemas de aprendizaje", considerando el concepto e investigación hasta ahora desarrollados sobre el tema. El problema central es verificar si la literatura disponible permite definir claramente el tema en cuestión. Se espera que esta investigación amplíe el debate en torno al tema.

Palabras clave: Dificultad de aprendizaje. Lectura. Escritura. Numeración. Desambiguación.

1 INTRODUÇÃO

Nem sempre é fácil determinar o que seja dificuldades de aprendizagem (D.A.). Nota-se muita confusão quando se pensa em questões de aprendizagem nesse campo, dado que muitos confundem o que são problemas, transtornos, distúrbios e o que são dificuldades de aprendizagem. Este artigo integra uma série de estudos que temos feito para determinar cada um e diferenciá-los devidamente.

2 O QUE SÃO DIFICULTADES DE APRENDIZAGEM?

Não é tarefa simples definir ou delimitar as dificuldades de aprendizagem, dado que não se trata de transtorno, distúrbio ou mesmo problema comportamental. Desse modo, infere-se que o problema de aprendizagem seria algo externo à criança e ao seu corpo, ou seja, algo relacionado à escola, aos professores, ao conteúdo, ao material e à relação destes (SAMPAIO, 2014).

As dificuldades de aprendizagem começaram a ocupar as linhas de pesquisa no século XX, quando se ampliou a discussão sobre a anatomia cerebral (SAMPAIO, 2014).

Basicamente, deve-se entender aprendizagem como estimulação - isso do ponto de vista neuropedagógico. A atividade de ensino, que, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não for estimuladora, pode, na visão de Oliveira (1997), gerar por si só um problema de aprendizagem em mais de uma criança da turma, já que todo o funcionamento do cérebro requer estímulos externos para se desenvolver e se aperfeiçoar.

Na história da neuropedagogia, alguns pesquisadores ganharam respaldo por identificar tais nuances. Lúria (1973) observou que o cérebro realiza divisão de tarefas pelo que chamou de unidades funcionais. Broca (1861) descobriu que, após um derrame, a maioria das pessoas perdia a capacidade de falar. Wernicke (1874) analisou que, além do falar, muitos acometidos por derrame apresentavam dificuldade de entender o que ouviam (CONALFABETIZAÇÃO, 2017).

A partir dos estudos do cérebro, foi possível compreender que a aprendizagem de fato está ligada mais ao estímulo correto do que necessariamente à resposta esperada. Para Topczewski (2002), pode-se estabelecer aprendizagem como a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para conhecer (buscar uma essência), perceber (tomar consciência), compreender (saber descrever um objeto) e relembrar (conseguir reter uma informação pelo tempo que esta for útil).

Estudos como o de Steverson, que mostra a influência da herança genética na aprendizagem, ou mesmo de Denet, que observou a influência de neurônios para a realização de funções motoras específicas em áreas da linguagem, fizeram com que a Educação bebesse da fonte da neurociência e começasse a compreender que aprendizagem e cérebro tinham mais a ver com educação e obediência do que se pensava (CONALFABETIZAÇÃO, 2017).

A educação disciplinar é, por si só, uma educação para o adestramento do indivíduo, ou seja, é uma educação para a obediência e para o cumprimento de funções básicas, como atravessar uma rua ou saber de memória as quatro operações matemáticas (FOUCAULT, 1987).

Ao se pensar em dificuldades de aprendizagem como norte, observa-se até onde o cérebro pode levar o indivíduo e como superar os pequenos entraves nesse caminho. O sonho dos neurocientistas tornou-se realidade por meio da neuroimagem e da possibilidade de ver o cérebro em funcionamento. Desse modo, isso possibilitou uma compreensão maior de como a plasticidade cerebral¹ poderia ser estimulada e modificada, porém “[...] as informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão.” (SMITH; STRICK, 2001, p. 15).

Nenhum cérebro nasce pronto e amadurecido, leva-se uma vida para que esse processo se complete. O indivíduo pode não saber nadar ao nascer, mas aos poucos vai superando sua dificuldade, que pode ser o medo ou a dispraxia, e, quando menos espera, está andando. O adulto reprova duas ou mais vezes no exame de direção até que seu cérebro e seu corpo tenham se alinhado e consigam controlar devidamente as funções motoras, que, por sua vez, controlam o veículo em movimento.

Destaca-se que toda aprendizagem compreende três funções básicas, as quais carecem de estimulação e de amadurecimento. A *psicodinâmica*, que é a associação que o cérebro faz a cada situação de aprendizagem, a *integridade emocional*, para focar essa aprendizagem, e a *assimilação neuronal*, isto é, a capacidade de sintetizar uma informação. As funções do Sistema Nervoso Periférico, sobretudo as funções receptivas, em sintonia com o conjunto sináptico do cérebro, processam a informação externa e direcionam sua aplicabilidade, estabelecendo comandos motores (SAMPAIO, 2014).

¹ A plasticidade cerebral refere-se à capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida. É a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central (SNC), é a habilidade para modificar a organização estrutural e funcional em resposta às experiências (estímulos ambientais). O cérebro humano tem a incrível competência para se “autorreorganizar” por meio de novas conexões entre as células nervosas, os chamados neurônios. A neuroplasticidade acontece em três instâncias: quando nos desenvolvemos (bebê, criança, adolescente, adulto, senioridade); quando aprendemos (somos capazes de aprender até o último suspiro de vida); e mediante um dano (um derrame ou outro tipo de lesão). O cérebro muda fisiológica e funcionalmente (PLASTICIDADE..., 2018).

Tais funções são o conjunto técnico e mecânico da aprendizagem. A criança, para aprender, precisa experienciar o aprendizado de atenção e de retenção desse saber de forma emocional. As dificuldades de aprendizagem surgem justamente na relação entre esses três aspectos. Desse modo, conforme Sampaio (2014), toda aprendizagem é emocional, anatômica e fisiológica, tangenciando o aspecto químico do cérebro, pois a estimulação promove alterações químicas que favorecem o desenvolvimento dos três campos mencionados (VIGOTSKY, 1997).

O professor deve possuir tal compreensão para, então, saber como atuar nas dimensões afetivas, motoras, cognitivas e sociais, não necessariamente nessa ordem. Desse modo, o que permite a distinção entre dificuldades, problemas, distúrbios e transtornos de aprendizagem é que a primeira não possui causas definitivas, não está relacionada a um problema cerebral irreversível, a um defeito físico ou a uma origem social (SAMPAIO, 2014; SMITH; STRICK, 2001).

A Dificuldade de Aprendizagem pode ser considerada como uma ausência de estimulação adequada que provoca no indivíduo, seja ele criança, seja jovem, seja adulto, em condições afetivas, motoras, cognitivas e sociais normais, uma dificuldade de apreensão de determinados saberes.

O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar”. Como resultado, seu desempenho na escola é inconsistente: emparelhadas ou mesmo à frente de suas classes em algumas áreas, mas atrás em outras. Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção. (SMITH; STRICK, 2001, p. 15).

Nesse sentido, se a criança tem um problema de visão, sofre violência familiar, está desnutrida, não andou nem falou no tempo certo por falta de estimulação, ela fatalmente apresentará alguma dificuldade de aprendizagem, quer na escrita, quer na leitura, quer em ambas; seja na aprendizagem matemática, que envolve capacidade de abstração, seja em geometria.

A dificuldade de aprendizagem em crianças é identificada pela não reprodução de atividades anteriormente aprendidas e solicitadas sempre que necessário. As crianças que não armazenem ou reterem as informações recebidas não serão capazes de evocar o que a atividade determina e, em decorrência, terão alta probabilidade de serem apontadas como crianças possuidoras de dificuldade de aprendizagem. Também não poderão organizar a informação com a qual estão entrando em contato, caso ela não seja retida em seu sistema cognitivo. (SOUZA; SISTO, 2001, p. 40).

Para Piaget (1974), tais dificuldades seriam desequilíbrios passageiros no campo psicomotor que, em determinadas situações ou áreas, promovem uma espécie congelamento do cérebro, que trava e não consegue entender ou responder

a determinado problema. “A superação das contradições traz equilíbrio necessário à resolução de situações ou problemas [...] quando superadas, o organismo alcança um equilíbrio majorado em sua estrutura e se o mesmo problema for proposto ao sujeito para ser resolvido [e] em uma situação futura, não haverá mais contradição.” (SOUZA; SISTO, 2001, p. 41).

A dificuldade de aprendizagem é apresentada ou percebida no momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de crucial importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever, manter uma conduta governada por regras. (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 8).

Os autores citados fazem igualmente menção ao fato de que

Situações de baixo rendimento escolar geram não apenas sentimentos como baixa autoestima, mas também influenciam a capacidade produtiva do indivíduo, a aceitação pelos pares etários e familiares e outras áreas do desenvolvimento [...] É possível afirmar que a dificuldade de aprendizagem está inserida em uma cadeia de causas e consequências de problemas psicossociais na infância, que precisam receber a atenção necessária, pois ora funcionam como causa, ora como consequência de problemas comuns na idade escolar. (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 8).

Nesse contexto, Correia e Martins (2005) corroboram a mesma linha que vem sendo abordada aqui, quando afirmam que as dificuldades de aprendizagem são consideradas desordens neurológicas que interferem na recepção, na integração ou na expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, das habilidades matemáticas ou das habilidades sociais.

Nesse apanhado, nota-se que os conceitos trabalhados e as áreas afetadas apresentam certa comorbidade. Indivíduos podem apresentar dificuldades de aprendizagem em qualquer época ou espaço da vida. As dificuldades de aprendizagem não são irresolúveis e podem, na maioria dos casos, ser sanadas por meio de estimulação neuromotora. Não obstante, os sintomas são variados e descritos em ampla literatura, nem sempre acertando quanto à causa e à estimulação.

3 TIPOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Já ficou estabelecido que as dificuldades de aprendizagem podem incidir em uma das quatro dimensões mencionadas: afetivas, motoras, cognitivas e sociais. Nesse contexto, podem se referir apenas a uma ou a todas as dimensões.

Smith e Strick (2001, p. 15-16, grifo nosso) apresentam nove tipos de dificuldades:

Fraco alcance da atenção: A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados. *Dificuldade para seguir instruções:* A criança pode pedir

ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?” “Como é mesmo que se faz isto?”). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas. *Imaturidade social*: A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores. *Dificuldade com a conversação*: A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las. *Inflexibilidade*: A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda. *Fraco planejamento e habilidades organizacionais*: A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer ideia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis. *Distração*: A criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar compromissos ou ocasiões sociais. *Falta de destreza*: A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos. *Falta de controle dos impulsos*: A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras.

Tais dificuldades figuram dentro das quatro dimensões listadas acima e podem comprometer o desenvolvimento afetivo, social e psicomotor da criança ao longo de toda uma vida se a criança não for devidamente estimulada.

Souza e Sisto (2001, p. 40) apontam estudos feitos sobre dificuldades na memória, o que infere diretamente na aprendizagem, de modo que “[...] crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em lembrar, em colocar em ordem e em processar informações e estratégias de aprendizagem.” O fato de a criança ser capaz de armazenar informações na memória permite solucionar problemas relativos à compreensão da linguagem e do raciocínio. Por isso, o sistema semântico ou a memória de longo prazo e o mecanismo de conversão de fonema e de grafema permitem à criança aprender a ler, a escrever e a interpretar habilidades essenciais no aprendizado.

Desse modo, “[...] tanto o armazenamento quanto a recuperação envolvem uma grande quantidade de preenchimento de lacunas, à medida que o indivíduo tenta alcançar uma representação da informação.” (SOUZA; SISTO, 2001, p. 41).

Dividindo por fases as possíveis dificuldades, Sampaio (2014) aponta quatro tipos de dificuldades segundo as dimensões anteriormente trabalhadas nesse texto: dificuldades na leitura (dislalia), dificuldades na matemática (discalculia), dificuldades na expressão escrita (disgrafia ou disortografia) e dificuldades englobativas, gerais, sem designação. Sobre a divisão didática feita pelo autor na fase pré-escolar, nota-se o seguinte:

[...] começa a falar mais tarde do que a maioria das crianças; tem dificuldades para encontrar as palavras apropriadas em situação de conversação; tem dificuldades para nomear rapidamente palavras de

uma determinada categoria; apresenta dificuldades com rimas; tem problemas para aprender o alfabeto, os dias da semana, as cores, as formas e os números; é extremamente agitada e facilmente se distrai e tem dificuldades para seguir ordens e rotinas. (SAMPAIO, 2014, p. 26).

Na fase inicial da escola, Sampaio (2014, p. 26) aponta os seguintes itens:

[...] demora em aprender as relações entre letras e sons; dificuldades para sintetizar os sons e formar palavras; comete erros consistentes de leitura e de ortografia; dificuldades para lembrar sequências e para dizer as horas; lentidão para aprender novas habilidades; dificuldades em termos de planejamento.

Por último, nos anos avançados, Sampaio (2014, p. 27) destaca o que segue:

[...] lentidão para aprender prefixos, sufixos, rota lexical e outras estratégias de leitura; evita leitura em voz alta; dificuldades com os enunciados de problemas de matemática; soletra a mesma palavra de modos diferentes; evita tarefas que envolvem leitura e escrita; dificuldades para lembrar ou compreender o que foi lido; trabalha lentamente; dificuldades para compreender e/ou generalizar conceitos; confusões em termos de endereços e informações.

A criança pode apresentar como causas das dificuldades os fatores cognitivos, motores, sociais, econômicos ou culturais. Tais questões irão afetar o desempenho que se mostra incompatível com a sua idade. Tal dificuldade vai além da enfrentada pelos colegas, sendo resistente ao esforço pessoal, ou seja, a criança até se esforça nas aulas e no reforço, mas não prospera. Em geral, essas crianças passaram por muitos profissionais que deram diagnósticos equivocados. No entanto, Sampaio (2014) destaca que tais dificuldades são transitórias e podem ser prevenidas.

As dificuldades surgem na escola (ou em uma troca de escola ou sala), na família (desorganização, excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes), em problemas como drogas, violência e problemas sociais, além das questões de ordem emocional que geram as dificuldades (SAMPAIO, 2014).

Por definição, fatores de risco compreendem eventos negativos que ocorrem na vida de um indivíduo e que, quando estão presentes, aumentam a probabilidade de que ele venha a apresentar problemas de ordem física, social ou emocional, podendo prejudicar sua adaptação e gerar uma organização patológica de seus sistemas biológico, emocional, cognitivo, linguístico, interpessoal e representacional. (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 10).

Para Mazer, Dal Bello e Bazon (2009), a criança com dificuldade na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e de inferioridade, em geral acompanhadas de déficits em habilidades sociais e em problemas emocionais ou de comportamento que se não tratadas com o devido cuidado. Assim, podem afetar o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes, pois os próprios problemas de aprendizagem são considerados como

fator de risco, porque desencadeiam uma série de consequências negativas na vida das crianças. Além disso, as D.A. são frequentemente associadas à problemas comportamentais de não adaptação ou à rejeição do espaço escolar ou meio familiar, de modo que as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial, quando o ambiente familiar está repleto de adversidades.

[...] problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. E enfatizam a importância de ações preventivas que envolvam a criança e seu ambiente familiar. (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 12).

O baixo desempenho escolar está associado às questões socioemocionais que pode gerar distúrbios psicossociais. O aumento de dificuldades comportamentais quebra o vínculo entre cérebro, corpo e ambiente, causando assim limitações no processo sináptico e interativo, de modo que o ambiente escolar é um contexto em que o senso de eficácia é constantemente testado e construído, principalmente na relação do aluno com o professor, com os funcionários e com os colegas (SAMPAIO, 2014).

Existe certa unanimidade entre os autores em afirmar que as dificuldades de aprendizagem são fatores predisponentes para o desenvolvimento de problemas, de transtornos e de distúrbios de aprendizagem. As crenças individuais e coletivas parecem determinantes nos processos de se tratar tais dificuldades, mas a falta de atenção escolar e familiar os tornam fatores disseminadores de questões que podem ser muito mais graves (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009; SMITH, STRICK, 2001; SOUZA, SISTO, 2001).

[Segundo um] estudo em que professoras foram levadas a acreditar que alguns de seus alunos deveriam apresentar grande progresso escolar ao longo do ano e esses alunos realmente mostraram tais progressos. Os autores sugerem que a explicação para tal resultado está na sutil interação entre o professor e seus alunos: o tom de voz, a postura, a expressão facial seriam os meios através dos quais, involuntariamente, o professor comunica suas expectativas aos seus alunos e essa comunicação contribui para o aluno construir a concepção de si. Assim, é possível que o aluno vá mal porque é isso que se espera dele, ou seja, a expectativa negativa do professor pode constituir um fator de risco para o desempenho acadêmico dos alunos [...] Pesquisas mostram que crianças com dificuldades acadêmicas manifestam paralelamente prejuízos de ordem emocional e comportamental. (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 13).

A questão das crenças vem ganhando espaço no debate escolar e educacional como um todo, dado que o aluno não percebido é, por vezes, o aluno abandonado e sujeito ao fracasso escolar. A atenção devida de pais, coordenadores e professores às atividades corretas aplicadas à estimulação da criança e, sobretudo, o diagnóstico claro, rápido e abrangente do problema são fatores determinantes para a compreensão da dificuldade.

Segundo Enumo (2006, p. 140):

Foram encontrados padrões de comorbidade entre saúde física fraca e problemas psicológicos ou educacionais na Inglaterra. No primeiro estudo epidemiológico em 1958, identificou-se alta frequência de problemas emocionais e comportamentais em crianças entre seis e doze anos, como sintomas de desatenção, hiperatividade, depressão e comportamentos desviantes, associados a problemas emocionais e à leitura. Na revisão da área, esse autor indicou um papel causal concomitante para as adversidades familiares, disfunções orgânicas do sistema nervoso e dificuldades de temperamento da criança.

Enumo (2006, p. 140) destaca que, “Dentre 36 tipos de problemas comportamentais estudados, mais da metade dos pais se referiu ao filho como desobediente, mal-humorado e nervoso, muito agarrado à mãe; entre 40% e 50% dos pais citaram problemas como dor de cabeça, dificuldade de alimentação, de sono, medo, agitação, impaciência e timidez.”

Outro estudo citado por Enumo (2006, p. 40) menciona que

[...] humor disfórico, autodepreciação, agressividade ou irritação, distúrbios do sono, queda do desempenho escolar, diminuição da socialização, modificação de atitudes em relação à escola, e perda da energia habitual, do apetite e/ou peso. Esses autores encontraram uma prevalência de 3,9% de depressão, sem diferenças significativas entre os sexos, entre 345 alunos da pré-escola (5,6 anos, em média).

4 PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO DAS D.A.

Ao se pensar soluções para as dificuldades de aprendizagem, Machado (1993) considera que dois fatores são elementares. O primeiro diz respeito à crença erroneamente difundida de que criança que não aprende é sempre acometida de um déficit, ou tem problemas sociais em casa ou com o professor. O segundo refere-se ao fato de que no Brasil ainda existe um amplo desconhecimento desse profissional em saber lidar com tais questões. Não obstante, se o professor não está habilitado a lidar com as dificuldades, os especialistas que não são professores devem ser incorporados ao processo com as devidas ressalvas, pois “[...] o foco principal de atuação junto a crianças com dificuldades de aprendizagem deve ser a sala de aula e a primeira das soluções ao problema reside em uma transformação das atitudes e práticas pedagógicas unida a uma mudança radical do sistema escolar.” (MACHADO, 1993, p. 19).

Para Machado (1993), a solução das dificuldades deve estar focada nas dimensões anteriormente mencionadas, a saber: no processamento auditivo, habilidades psicomotoras, percepção visual, orientação linguística e visão. O autor menciona o que chama de modelos de solução:

[...] a) a focalização da atenção nas tarefas específicas de leitura e de escrita ao invés de exercícios preparatórios que tem como característica a priorização de treinamento das habilidades específicas; b) a busca de uma participação ativa dos alunos atendendo aos aspectos psicológicos de desenvolver sua motivação através da consideração de seus

interesses e suas experiências, garantindo também, como apontado na literatura, uma maior responsabilidade no assumir as tarefas; c) a consideração das diferenças individuais e a monitoração e o ajuste das situações a elas; d) a preocupação na informação detalhada sobre as exigências da tarefa e suas características peculiares; e) a promoção de estratégias para facilitar a realização da tarefa; f) a promoção de atividades em grupo facilitando as trocas de experiências e de modelos de ações; g) a promoção de uma interação, sintonia com todos os alunos oferecendo-lhes feedback e apoio constantes; h) a promoção de atividades favorecendo: a análise dos sons das palavras e suas estruturas, a associação e o estabelecimento de relação sons-símbolos, a geração de inflexões e derivações das palavras e a análise e produção de textos. (MACHADO, 1993, p. 21).

Mesmo gerais, tais soluções prescrevem a necessidade de um atendimento pedagógico especializado por parte dos professores e apoios de sala. A criança com dificuldade de aprendizagem precisa de acompanhamento ininterrupto para se desenvolver dentro do esperado de suas capacidades reais.

Para Teixeira e Alliprandini (2013), nota-se a necessidade de se estabelecer estratégias de aprendizagem para que se consiga propor um quadro de aprendizagem.

O treinamento em estratégias de aprendizagem tem sido um procedimento bem-sucedido de modo geral, pois é capaz de produzir uma melhora imediata, tanto no uso das estratégias envolvidas quanto no rendimento escolar geral dos alunos. [...] existirem variáveis que interferem em seu uso, como a ansiedade, a motivação, as crenças sobre inteligência, a autoeficácia, as atribuições de causalidade, depressão infantil e outros fatores. (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Utilizar estratégias adequadas à turma e a cada criança não é, contudo, uma tarefa simples que se produz de um ano para outro; ao contrário, é um trabalho de um mandato de coordenação inteiro e requer formação continuada e muita discussão entorno das D.A. que anualmente a escola recebe.

As estratégias cognitivas são ensaio (repetir, copiar, sublinhar), elaboração (parafrasear, resumir, anotar e criar analogias) e organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas). As estratégias metacognitivas referem-se ao planejamento (estabelecer metas), monitoramento (autotestagem, atenção, compreensão e uso de estratégias) e regulação (ajustar velocidade, reler, rever, uso de estratégias, ajustar ambiente). (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Nesse sentido, o uso de ficha silábica, fichas de leitura, atividades de memorização com tabuada e resolução de atividades com as quatro operações, além de dama, xadrez, livros apropriados para leitura e estimulação motora em doses certas e sem pressão são elementares na resolução das dificuldades.

Kuart e Silva (2008) afirmam que a compreensão do processo de aprendizagem se dá pelo desenvolvimento das estruturas de pensamento na relação do sujeito com o mundo (Piaget), mas que tal processo percorre as etapas de assimilação, de acomodação e de equilíbrio (Vygotsky).

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. A equilibração é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado. (KUART; SILVA, 2008, p. 265).

Existem várias teorias sobre como o processo de aprendizagem se dá no cérebro², mas o importante é destacar que, nos processos interativos de Piaget e sociais de Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá por meio da estimulação dos sentidos e da mente.

Outro ponto que merece destaque na proposta de Kuart e Silva (2008) é quanto aos campos que devem ser trabalhados pelo coordenador escolar em concomitância com professores e pais - são as dimensões ambiental, psicológica e metodológica.

O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades. (KUART; SILVA, 2008, p. 267).

As atividades desenvolvidas pela criança e as tarefas para casa devem englobar essas três dimensões, de modo a levar os atores a contínuas reflexões sobre quem é o sujeito da aprendizagem. O professor deve estar atento a questões como leitura, escrita, cálculo, localização e historicidade e, ao menor sinal de dificuldades, deve conversar com a coordenação e com os pais.

Por fim, apresentam um conjunto de propostas que devem ser implementadas para o sucesso do aluno:

[...] algumas práticas podem ser realizadas pelos pais de forma a estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a escola, a exemplo: escute mais o seu filho; informe aos professores sobre os progressos feitos em casa em áreas de interesse mútuo; estabeleça horários para estudar e realizar as tarefas de casa; sirva de exemplo,

² “Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com Fonseca, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem das orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais.” (KUART; SILVA, 2008, p. 266).

mostre seu interesse e entusiasmo pelos estudos; desenvolva estratégias de modelação, por exemplo, existe um problema para ser solucionado, pense em voz alta; aprenda com eles ao invés de querer ensinar somente. Aproveite o momento do acompanhamento da tarefa para ser cúmplice, parceiro e propor descobertas de respostas, ao invés de entregá-las prontas ao seu filho; valorize sempre o que o seu filho faz, mesmo que não tenha feito o que você pediu e em nível do que você esperava; disponibilize materiais para auxiliar na aprendizagem; é preciso conversar, informar e discutir com o seu filho sobre quaisquer observações e comentários emitidos sobre ele. E se você não dispõe desse tempo com seu filho, não deixe de recomendar que as atividades que vão para casa sejam acompanhadas e (re) ensinadas pela professora do reforço, ou por um parente, não esqueça de reservar um tempinho para saber dele como vai na escola, quais as dificuldades e em que área ele precisa despende maior esforço. E nunca o subestime. (KUART; SILVA, 2008, p. 269).

Tais conselhos devem ser incorporados, pensados, catalogados, anotados em seus resultados e incorporados às práticas pedagógicas e às estratégias de aprendizagens adotadas pela escola, de modo a se empreender posturas de protagonismo educativo que superem as dificuldades individuais e coletivas.

Para Santos (2005), deve-se ter a atenção voltada para três fatores: as características de personalidade e do contexto pessoal da criança, as características do ambiente familiar e as do ambiente social mais amplo, incluindo escola e comunidade. “Tanto os fatores orgânicos quanto psicológicos e ambientais interferem no rendimento da criança, destacando-se o papel da família no bom desenvolvimento e interação da criança com as questões escolares.” (SANTOS, 2005, p. 218).

A exposição ao risco na dimensão familiar pode se iniciar desde a gestação, incluindo o fato de a criança ter sido ou não desejada, de que a mãe era muito jovem ou adolescente e mesmo solteira na época da gravidez. Insere-se também, neste contexto, a adoção, dificuldades financeiras, problemas de saúde física dos membros da família, de saúde mental dos pais, consumo de álcool e/ou droga por eles, morte de algum membro, nascimento de um irmão, conflitos conjugais, separação dos pais, mudança de cidade ou residência, insegurança e/ou inconsistência dos pais, superproteção, indiferença e rejeição e agressividade física ou verbal dos pais com a criança. (SANTOS, 2005, p. 218).

Santos (2005), em seu artigo, dá grande destaque para essa dimensão. Para ele, a família é a origem, a causa e a solução mais viável para as dificuldades de aprendizagem. A superação de tal problema está em uma coordenação pedagógica bem preparada, em sua proximidade com o conselho tutelar, com a formação dos pais e com o acompanhamento psicológico das crianças.

Para Ferreira e Horta (2014), as dificuldades no ato de ler continuam a constituir um dos principais obstáculos ao sucesso e ao desempenho escolar, originando, com alguma frequência, dificuldades noutras áreas de aprendizagem, refletindo-se em todo o percurso escolar do aluno. Basicamente, pode se estabelecer como padrão que a criança que não aprende a ler não aprende a escrever e não se desenvolve. As dificuldades gerais parecem estar ligadas a seis tipos de fatores:

baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida, desvantagem socioeconômica, deficiência física, desordem neurológica. Esse último já se enquadraria no campo dos distúrbios e dos transtornos de aprendizagem.

Para Ferreira e Horta (2014, p. 151), a intervenção pode ser feita por meio de atividades como estas:

[...] consciência fonêmica – discriminar os sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada; método analítico-sintético – a forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada; ler palavras em voz alta (descodificar); soletrar; ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas visualmente; enriquecer vocabulário e conceitos; estratégias de compreensão da leitura; prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita; experiências enriquecedoras no campo da linguagem; ouvir falar acerca de contar histórias; treino da fluência leitora.

A superação das dificuldades de leitura é simples, mas exige esforço da criança, do professor e da família. Tão preocupante quanto esta dificuldade é a de escrita. Crianças com dificuldades de escrita tendem ao fracasso escolar em pouco tempo. Bartholomeu, Sisto e Marin Rueda (2006, p. 140) ressaltam que existem quatro aspectos principais na determinação da escrita:

O primeiro trata do processo construtivo, implicando elaboração, interpretação e construção do significado. O segundo processo compreende a necessidade de o indivíduo agir de forma ativa para aprender a tarefa, desenvolvendo um aparato de estratégias cognitivas e metacognitivas que poderão ser utilizadas na solução de problemas. Por fim, o processo afetivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os fatores afetivo-motivacionais estariam relacionados ao rendimento do aluno.

Para a superação dos problemas de escrita, o uso de quadro de giz, giz de cera, escrita gigante em folhas grandes ou cartolinas, além de cópias curtas de texto, repetição de palavras intercalando leitura e escrita são meios apontados por Bartholomeu, Sisto e Marin Rueda (2006) para a superação dessa dificuldade de aprendizagem.

Por fim, nota-se que as dificuldades de aprendizagem são muitas e incidem de muitos modos. No entanto, os meios de superação também são variados e promissores, desde que levados a efeito.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar este artigo, observa-se que as dificuldades de aprendizagem estão no cotidiano da escola, mas ano a ano passam despercebidas por professores, coordenadores e pais. Para superar esta condição causadora de inúmeros tipos de fracasso escolar, é necessário que os atores educacionais entendam seu papel social e sua função educativa, podendo assim entrever as estratégias aqui apontadas para erradicar tais dificuldades e formar alunos mais conscientes, proativos e empreendedores do próprio saber.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; MARIN RUEDA, F. J. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, abr. 2006. DOI: 10.1590/S1413-73722006000100016. Disponível em: encurtador.com.br/afqwF. Acesso em: 6 mar. 2021.
- BROCA, P. Sur les rapports anatomiques des divers points de la surface du crâne et des diverses parties des hémisphères cérébraux. *Bull Soc d'Anthropol*, v. 2, p. 340-357, 1861.
- CONALFABETIZAÇÃO. *Congresso de alfabetização online*. Londrina, 2017. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/tag/conalfabetizacao/> Acesso em: 6 mar. 21
- CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: o que são? como entendê-las? *Biblioteca Digital*. Porto: Porto Editora, 2005. Disponível em: www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.
- ENUMO, S. R. F.; FERRAO, E. S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estud. Psicol.*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, jun. 2006. DOI: 10.1590/S0103-166X2006000200004. Disponível em: encurtador.com.br/dmwxW. Acesso em: 6 mar. 2021.
- FERREIRA, M.; HORTA, I. V. Leitura: dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5 n. 2, p. 144-154, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47134587.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KAUARK, F. S.; SILVA, V. A. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. *Rev. Psicopedag.*, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 264-270, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/cijuy. Acesso em: 6 mar. 2021.
- LURIA, A. *El hombre con su mundo destrozado*. Madrid: Garnica, 1973.
- MACHADO, V. L. S. Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. *Paideia*, Ribeirão Preto, n. 3, p. 16-25, ago. 1992. DOI: 10.1590/S0103-863X1992000300004. Disponível em: encurtador.com.br/euGUZ. Acesso em: 6 mar. 2021.
- MAZER, S. M.; DAL BELLO, A. C.; BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 28, p. 7-21, jun. 2009. Disponível em: encurtador.com.br/uvBHl. Acesso em: 6 mar. 2021.
- OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PLASTICIDADE cerebral na escola. 2018. Disponível em: <https://www.cognifit.com/pt/plasticidade-cerebral>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- SAMPAIO, S. (org.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, ago. 2005. DOI: 10.1590/S0103-863X 2005 000200009. Disponível em: encurtador.com.br/cgh39. Acesso em: 6 mar. 2021.
- SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUZA, A. R. M.; SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 39-47, dez. 2001. DOI: 10.1590/S1413-85572001000200005. Disponível em: encurtador.com.br/dglxC. Acesso em: 6 mar. 2021.
- TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 279-288, jul./dez. 2013. DOI: 10.1590/S1413-85572013 000200010. Disponível em: encurtador.com.br/aioqV. Acesso em: 6 mar. 2021.
- TOPCZEWSKI, Abram. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 1997.
- WERNICKE, C. Some new studies on aphasia. In: WERNICKE, C. *Reader in the history of aphasia*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1994. p. 69-98.

Recebido em: 1.º set. 2019

Aceito em: 22 out. 2020