



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

JÚLIA CAROLINA VIZZOTTO DE CONTO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?:
AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS

ERECHIM
2023

JÚLIA CAROLINA VIZZOTTO DE CONTO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?:
AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestra Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Conto, Júlia Carolina Vizzotto de
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?:: AS CONCEPÇÕES DE
EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS / Júlia Carolina
Vizzotto de Conto. -- 2023.
146 f.:il.

Orientadora: Dra Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2023.

I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JÚLIA CAROLINA VIZZOTTO DE CONTO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?:

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestra Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 31/08/2023

BANCA EXAMINADORA



Adriana Salete Loss

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Raquel Bianchi Enricone – URI
Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Richit – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de expressar toda a emoção que transborda em meu coração ao me tornar Mestre em Ciências Humanas. É com lágrimas de emoção e um sorriso enorme no rosto que dedico meus agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte desta incrível jornada acadêmica.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, força, inspiração e energia, pela luz divina que ilumina meus caminhos diariamente e me impulsiona a persistir mesmo nos momentos mais desafiadores.

Minha gratidão profunda vai para minha orientadora Adriana Salete Loss, exemplo de ética e compromisso, sempre acolhedora. Sua sabedoria e incentivo me inspirou e guiou durante cada etapa deste trabalho. Você acreditou em meu potencial quando eu duvidava de mim mesma e me deu asas para voar além do que eu achava ser possível.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Jaqueline Raquel Bianchi Enricone e Adriana Richit, por aceitarem compartilhar esse momento comigo e suas contribuições desde a banca de qualificação.

E por falar em banca, agradeço também a prof.^a Zoraia, que se fez presente como membro da banca de qualificação e cujas contribuições foram de grande valia.

Minha família, em especial meus pais Marcele e Luis Gustavo, minhas irmãs Jordana e Isabeli, toda minha gratidão por estarem sempre ao meu lado, me apoiarem e acreditarem em mim, se eu quero e tento fazer um mundo melhor, é por vocês! E aos meus avós Ciro, Odete, Nilso e Lorena, exemplos de força, luta, determinação e vida.

Aos meus amigos e amigas, de modo especial a Ananda, Kelin, Klécia, Jonny, Letícia e Vini. Vocês são meu porto seguro, meu refúgio nas horas difíceis e motivo das minhas melhores risadas. Obrigada por todos os conselhos, bem como palavras motivacionais e puxões de orelha. Cada conversa e momento compartilhado contribuíram para tornar essa caminhada mais significativa.

À instituição Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, meu sincero agradecimento por proporcionar um ambiente propício ao aprendizado e à pesquisa. As oportunidades oferecidas foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos participantes desta pesquisa, cujas histórias e experiências foram a essência deste estudo.

Agradeço também à Secretaria de Educação de Erechim, que permitiu e apoiou a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram com palavras, café, *happy hours*, almoços, mensagens, abraço caloroso, gesto de carinho... alimentaram minha determinação e me fizeram acreditar que eu era capaz. Este trabalho não teria sido possível sem cada um de cada um de vocês.

Minha gratidão.

Que esta dissertação seja uma homenagem ao amor e dedicação que recebi de tantas pessoas incríveis em minha vida. Que ela inspire outros a perseguirem seus sonhos e acreditem em seu potencial.

Com todo meu amor!

“Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter.”
(Engenheiros do Hawaii).

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar
para mudar o mundo.” (Nelson Mandela).

RESUMO

A presente dissertação é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS – Campus Erechim, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas, intitulado “Dificuldades de aprendizagem?: as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Erechim/RS” e objetivou compreender as concepções de educadores acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomou-se como ponto de partida o entendimento que essas dificuldades não podem ser atribuídas apenas às características individuais das crianças, mas também às condições de ensino, práticas educativas e questões socioemocionais e culturais. O percurso metodológico desta pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu em um levantamento de estudos e teorias relacionadas ao tema, consolidando-se em autores da área da Educação e da Psicologia, como: Bee e Boyd (2011), Fernández (2001), Papalia e Feldman (2013), Leontiev (2010), Pinto (2003), Ostermann e Cavalcanti (2011), Freire (1996), Skinner (1975), Moreira e Ostermann (1979), entre outros. Enquanto a pesquisa de campo foi estruturada por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores e gestores escolares. A análise dos dados baseou-se no método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Os resultados obtidos revelaram que as concepções dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem são limitadas, com ênfase nos aspectos cognitivos e habilidades esperadas para a faixa etária e havendo uma falta de consideração aos aspectos pedagógicos e às abordagens de ensino. Essas limitações podem impactar o suporte às crianças com dificuldades de aprendizagem. Foram identificadas diversas estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar as crianças com dificuldade de aprendizagem, como o uso de materiais alternativos, atividades diferenciadas, recursos visuais e tecnológicos, atendimento individualizado e encaminhamentos para aulas de reforço. A proximidade com a criança e o envolvimento da família também foram apontados como fatores importantes para apoiar o processo de aprendizagem. A pesquisa é relevante porque aborda um tema importante na educação escolar, que são as dificuldades de aprendizagem. Em conclusão, a pesquisa contribui para estender o

conhecimento sobre as concepções dos educadores em relação às dificuldades de aprendizagem, ao identificar lacunas nessas concepções e promover reflexões para uma compreensão mais abrangente. Ao compreender as concepções dos educadores sobre essas dificuldades, os fatores que as causam e as estratégias utilizadas para ajudar as crianças, é possível desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e efetivas.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Educadores. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research carried out in the *Stricto Sensu* Graduate Program Interdisciplinary Master's Degree in Human Sciences of UFFS – Campus Erechim, in the Research Line Education, Cultures and Contemporary Citizenships, entitled "Learning difficulties?: The conceptions of educators of the initial years of elementary school of municipal schools of Erechim/RS" and aimed to understand the conceptions of educators about the learning difficulties of children of the initial years of elementary school. It was taken as a point of departure the understanding that these difficulties cannot be attributed only to the individual characteristics of the children, but also to the teaching conditions, educational practices and socio-emotional and cultural issues. The methodological path of this research involved a qualitative approach, with the accomplishment of bibliographical and field research. The bibliographic research consisted of a survey of studies and theories related to the theme, consolidating itself in authors from the area of education and psychology, such as: Bee and Boyd (2011), Fernández (2001), Papalia and Feldman (2013), Leontiev (2010), Pinto (2003), Ostermann and Cavalcanti (2011), Freire (1996), Skinner (1975), Moreira and Ostermann (1979), among others. While the field research was structured through semi-structured interviews with educators and school managers. Data analysis was performed using the content analysis method, according to Bardin (2016). The results revealed that educators' conceptions about learning difficulties are limited, with emphasis on cognitive aspects and skills expected for the age group and a lack of consideration for pedagogical aspects and teaching approaches. These limitations can impact support for children with learning disabilities. Several strategies used by educators to help children with learning difficulties were identified, such as the use of alternative materials, differentiated activities, visual and technological resources, individualized care and referrals to reinforcement classes. Proximity to the child and family involvement were also pointed out as important factors to support the learning process. The research is relevant because it addresses an important theme in school education, which is learning difficulties. In conclusion, the research contributes to extend the knowledge about the conceptions of educators in relation to learning difficulties, by identifying gaps in these conceptions and promoting reflections for a more comprehensive understanding. By understanding educators' conceptions of

these difficulties, the factors that cause them and the strategies used to help children, it is possible to develop more inclusive and effective educational practices.

Keywords: Learning disability. Early years of elementary school. Educators. School Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das Teorias da Aprendizagem	Erro! Indicador não definido.
Quadro 2 – Distribuição por região e estado	47
Quadro 3 – Distribuição das pesquisas por tema e categoria	49
Quadro 4 – Entrevistados de acordo com a escola e nível de ensino.....	60
Quadro 5 – Apresentação geral das categorias, unidades temáticas e unidades de registro	67
Quadro 6 – Formação inicial dos educadores participantes da pesquisa	68
Quadro 7 – Formação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> dos participantes da pesquisa....	69
Quadro 8 – Resumo das principais concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem.....	83
Quadro 9 – Características da dificuldade de aprendizagem agrupadas	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Universidades das quais se originaram as pesquisas	48
Gráfico 2 – Distribuição teses/dissertações por ano de defesa.....	48
Gráfico 3 – Distribuição das teses/dissertações por categorias	50
Gráfico 4 – Ano de ingresso na docência na rede pública de ensino	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAU	Associação de Municípios do Alto Uruguai
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAs	Categorias
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIPAS	Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FAE	Faculdade Anglicana de Erechim
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
URI	Universidade Regional Integrada
URs	Unidades de registro
UTs	Unidades temáticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL	23
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA.....	23
2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA IDADE ESCOLAR.....	27
2.3 A APRENDIZAGEM E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM	33
2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	39
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE INDICAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS EM NÍVEL ACADÊMICO	45
3.1 RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO	54
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	55
4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	58
4.2.1 Público-alvo e espaço da pesquisa	59
4.2.2 Entrevista	61
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 CONSTITUIÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS	66
5.2 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	71
5.3.1 Elementos intrínsecos a aprendizagem	71
5.3.1.1 Concepções de aprendizagem.....	72
5.3.1.2 Aspectos que envolvem a aprendizagem nas palavras dos educadores	76
5.3.2 Dificuldades de aprendizagem	82
5.3.2.1 Concepções sobre dificuldade de aprendizagem	82
5.3.2.2 Fatores que contribuem para o surgimento e/ou intensificação da dificuldade de aprendizagem.....	90
5.3.3 Papel da escola no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem	99
5.3.3.1 Estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem.....	99

5.3.3.2 Papel do gestor no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições	
Envolvidas	122
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	123
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os educadores	127
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para a coordenação	129
APÊNDICE E – Termo de Consentimento para Uso de Voz.....	131
APÊNDICE F – Apresentação detalhada da construção das URs, UTs e CAs.	132

1 INTRODUÇÃO

Entre os muitos desejos e sonhos que vão surgindo em nossa vida, um deles para mim foi o mestrado. Posso dizer que minha formação na graduação, desde os estágios em psicologia escolar e cursos complementares, se deu predominantemente na perspectiva infantil e educacional. Desse modo, comecei a ver a escola como um espaço de educação e socialização das crianças onde elas têm a oportunidade de desenvolver-se em sua integralidade. Isso por ser um espaço rico de aprendizado, diverso e coletivo, possuindo inúmeras potencialidades para auxiliar no desenvolvimento das crianças.

Ao encontro disso, o ponto de partida desta pesquisa foi o trabalho profissional que desenvolvo na área da Psicologia Clínica e Escolar, dando atendimento às crianças encaminhadas com queixas de dificuldades de aprendizagem, o que, ao longo do tempo, foi-me inquietando em razão de que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem parecem malcompreendidas ou estigmatizadas, levando a abordagens deficientes ou insuficientes para apoiar as crianças que enfrentam essas dificuldades.

Ressalta-se que o termo dificuldade de aprendizagem é adotado nessa pesquisa como uma designação para descrever obstáculos e desafios que as crianças podem enfrentar em seus processos de aprendizagem, abrangendo perspectivas pedagógicas, emocionais e socioambientais. Portanto, consideramos que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas apenas às características do indivíduo, mas também às condições de ensino, à qualidade da prática educativa, aos recursos disponíveis e demais problemas sociais e culturais, conforme as perspectivas de Chiarello (2019), Oliveira, Zutião e Mahl (2020) e Fernández (1991, 2001).

A educação escolar é vital para a sociedade, visando o desenvolvimento integral do indivíduo e sua preparação para a cidadania. Porém, conforme Gomes e Penha (2021), nem sempre o sistema escolar consegue atender todas as demandas, como no caso de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A Educação Básica no Brasil é agora obrigatória e gratuita, abrangendo dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996), garantindo a universalização do ensino. No entanto, isso trouxe à tona preocupações com o insucesso escolar, deixando mais evidente as dificuldades de aprendizagem, o que aumentou a preocupação e o

interesses das famílias, comunidade escolar e científica, que passaram a centrar em seus estudos o processo de aprendizagem e da não aprendizagem (INÁCIO; OLIVEIRA; MARIANO, 2017).

Inácio, Oliveira e Mariano (2017) elucidam que a finalidade das pesquisas era compreender os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar, assim a teoria crítica se tornou referência importante em ensaios e pesquisas, pois é fundamental para uma intervenção pedagógica desses estudantes que apresentam dificuldades. As pesquisas apontam a importância da prevenção para superar essas dificuldades, pois compreender e identificar suas causas precocemente aumenta o sucesso na aprendizagem do indivíduo.

Gonçalves e Crenitte (2014) destacam a importância de se discutir e refletir sobre as definições e manifestações das dificuldades e transtornos de aprendizagem, pois muitas vezes os educadores possuem conhecimento conceitual limitado sobre esses temas. Por meio dessa discussão, os educadores que buscam aperfeiçoamento e conhecimento podem acessar conteúdos informativos sobre as causas da aprendizagem e dos problemas educacionais, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas que vão além dos métodos tradicionais e maximizam o potencial desses alunos, respeitando suas limitações e diferenças.

Assim, na área da Educação e da Psicologia é evidente a preocupação envolvendo o tema dificuldades de aprendizagem. O número de pesquisas vem aumentando e chamando a atenção de muitos especialistas, com base em índices de fracasso escolar.

No Brasil, segundo levantamentos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), houve, em 2019, nas redes públicas municipais e estaduais de Educação Básica, 2,1 milhões de reprovações, mais de seis milhões de estudantes encontravam-se em distorção idade-série e aproximadamente 620 mil abandonaram a escola, o que mostra a naturalização do fracasso escolar, demonstrando um problema social. É fato que parte da sociedade aceita que muitas crianças e adolescentes passem pela escola sem aprender, reprovando muitas vezes até desistir. Ainda de acordo com os dados divulgados pela UNICEF (2021), 5,1% das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental reprovaram em 2019 e pouco mais de 2,6 milhões de crianças encontram-se em distorção idade-série.

Importante considerar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), “[...] para evitar que as crianças de 6 (seis)

anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos [...]”, foi advertido que as instituições de ensino adotassem a organização em ciclo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo crianças de 6, 7 e 8 anos de idade. Nesse modelo, foi criado um bloco específico voltado para a alfabetização das crianças e recomendada a não reprovação nesse bloco pedagógico.

Entretanto, aprovada em 2017, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) antecipa o fim da alfabetização para o final do segundo ano do Ensino Fundamental, ao citar que “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização.” (BRASIL, 2017, p. 59). Assim, considera-se que os dados estatísticos apontados acima podem ter reflexos na não reprovação e as consequências de uma alfabetização deficitária pode acompanhar o indivíduo por um longo período.

Além disso, atualmente, as preocupações envolvendo o tema dificuldades de aprendizagem se intensificaram pela influência da pandemia causada pela covid-19¹.

De acordo com a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as redes de ensino, constatou-se que, no primeiro ano de pandemia, 99,3% das escolas suspenderam as atividades presenciais e retornaram às aulas durante o ano letivo apenas 9,9%. Já em 2021, 82,6% das escolas brasileiras adotaram atividades híbridas ou presenciais em algum momento do ano (INEP, 2021).

¹ “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

Com escolas fechadas e a implantação do ensino remoto em meio à pandemia, o Brasil registrou piora no aprendizado de estudantes em todos os níveis escolares. Os resultados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP (2021).

Buscando amenizar o impacto da pandemia, as escolas indicaram estratégias de gestão escolar e adotados no ano letivo de 2021:

[...] busca ativa como enfrentamento à evasão escolar (76,5%); avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos (70,9%); aulas ou atividades de reforço (46,2%); aumento da carga horária diária de atividades presenciais (5,7%); reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos (72,3%) e complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022 (17,2%). (INEP, 2021, p. 2).

Em resposta às dificuldades enfrentadas pelas escolas e aos possíveis impactos negativos nos objetivos de aprendizagem em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o UNICEF, sugeriram a adoção de um “*continuum* curricular²” para os anos de 2020 e 2021. Essa abordagem envolveu o replanejamento do currículo e do calendário escolar para garantir a inclusão dos objetivos de aprendizagem que não foram cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021 (INEP, 2021).

De acordo com dados do INEP, como consequência desse cenário, houve um aumento considerável nas taxas de aprovação da rede pública de ensino nos anos de 2020 e 2021 em comparação com o período pré-pandemia (2019). Em 2019, a taxa de aprovação do Ensino Fundamental da rede pública era de 91,7%, enquanto no primeiro ano da pandemia, em 2020, essa taxa subiu para 98,4%, representando um aumento de 6,7 pontos percentuais. Em 2021, a taxa de aprovação ainda se manteve

² “A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de ‘ciclo emergencial’, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.” (BRASIL, 2020a, p. 93). “[...] Flexibilização acadêmica: a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020.” (BRASIL, 2020b, p. 99).

superior a 2019, atingindo 96,3%, o que representa um aumento de 4,6 pontos percentuais em relação ao período pré-pandemia. Porém, o instituto enfatiza que o aumento das taxas de aprovação pode estar relacionado a ajustes nos critérios de aprovação e à adoção do currículo contínuo (INEP, 2021).

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que houve esse aumento nas taxas de aprovação, o percentual de crianças com dificuldade para ler e escrever, por exemplo, aumentou de 15,5% em 2019 para 33,8% em 2020, na decorrência da pandemia (INEP, 2021).

O tema proposto para esta pesquisa foi escolhido por sua relevância, intuindo que é de grande valor compreender como os educadores concebem as dificuldades de aprendizagem. Ao ter conhecimento dos fatores que os professores apontam como causas ou consequências, será possível entender se as suas concepções em relação a esse problema não o agravam ainda mais na medida em que deixa o aluno desamparado diante da própria dificuldade ou ao contrário, se a preocupação do educador otimiza a aprendizagem da criança.

Partindo dessas reflexões, surge o problema de pesquisa: Quais são as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim/RS sobre dificuldades de aprendizagem?

Percebendo-se, então, a necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados ao tema e à sua importância, a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, sob orientação da prof.^a Dra. Adriana Salete Loss, objetivou: Compreender as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim sobre dificuldades de aprendizagem. Teve como foco articulador do debate as áreas do conhecimento da Educação e da Psicologia e como objetivos específicos:

- Identificar quais fatores os educadores atribuem como causas de dificuldades na aprendizagem;
- Identificar quais estratégias os educadores utilizam para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem;
- Identificar como a gestão escolar entende o seu papel na relação com a criança com dificuldade de aprendizagem;

- Apresentar, através do estudo bibliográfico, o entendimento do termo dificuldade de aprendizagem e suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a pesquisa se coloca de maneira interdisciplinar, na medida em que não se analisa individualmente os conceitos que abrangem o estudo, mas, sim, se realizada uma análise através das relações existentes entre a psicologia e a educação. Condição essa que permite compreender e estabelecer diálogos entre as áreas de estudo (Desenvolvimento humano, Ensino e aprendizagem, Teorias da aprendizagem, Dificuldade de aprendizagem), possibilitando interrelações entre as bases conceituais estabelecidas para responder ao problema de pesquisa, uma vez que a psicologia junto à educação estabelece um elo entre estudos, práticas e análises.

Nessa perspectiva, Fazenda (2008) enfatiza a importância de uma nova atitude diante do conhecimento e da realidade, que envolve a reflexão crítica e a abertura a compreensão de aspectos ocultos e aparentemente expressos no ato de aprender, sugerindo que a interdisciplinaridade é uma forma de ir além das disciplinas isoladas, buscando uma compreensão mais integrada e complexa da realidade.

Como percurso metodológico desta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica e de campo de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica consolidou-se por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática, analisando e fundamentando teoricamente o trabalho por meio das contribuições científicas já publicadas.

A pesquisa de campo foi realizada com educadores e a gestão escolar de escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Erechim e teve como ferramenta uma entrevista semiestruturada sobre dificuldade de aprendizagem, com a finalidade de reunir informações quanto a temática em estudo.

No que se refere à estrutura, esta dissertação está organizada em quatro blocos principais, mas iniciamos a primeira seção tratando da compreensão e contextualização da temática, adentrando na relevância do problema que embasa este estudo, além dos objetivos.

No primeiro bloco, que constitui a base teórica da investigação, abordamos o entendimento do conceito de dificuldade de aprendizagem, buscando definir, conceituar e apresentar as principais características desta temática. Diante da

multiplicidade de questões que permeiam o tema, apresentamos também aspectos acerca do desenvolvimento humano e do desenvolvimento da criança na fase escolar. Acreditando que desenvolvimento e aprendizagem são complementares, nesse processo, elucidamos de forma breve sobre a aprendizagem e suas teorias. Por fim, o referencial teórico traz uma reflexão sobre dificuldade de aprendizagem.

No segundo, a fim de ampliar a justificativa deste estudo, foi desenvolvido o Estado do Conhecimento sobre o assunto da pesquisa, consolidando-se na busca por teses e dissertações em nível nacional na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que os descritores utilizados nessa busca³ foram “dificuldades de aprendizagem – anos iniciais – educadores”, que possibilitou encontrar 111 trabalhos. Desses, reduziu-se para 25 teses e dissertações ao estabelecer o critério de que no título constasse ao menos um dos descritores, facilitando a localização de pesquisas relacionadas ao assunto pretendido. Feita esta filtragem, constatou-se que as pesquisas científicas voltadas ao campo das concepções dos educadores quanto as dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental são escassas, pois, apesar dos estudos mapeados apresentarem considerações sobre os descritores definidos na pesquisa, nenhum abordou especificamente a temática proposta que são as concepções de educadores acerca da dificuldade de aprendizagem.

O terceiro bloco é dedicado à descrição do percurso metodológico da investigação, onde elencamos os caminhos que foram percorridos durante a realização da pesquisa, além de enfatizarmos a relevância do fazer científico. Já o quarto bloco foi destinado à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos na realização da pesquisa. A partir da pesquisa de campo, a análise do *corpus* ocorreu pelo método de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011) e seguindo três etapas essenciais: pré-análise; exploração do material e tratamento; e inferência e interpretação dos resultados. Também foi realizada uma descrição dos dados do perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa, passando para a discussão e análise crítica em diálogo com os dados encontrados com a literatura.

Por fim, também estão presentes as considerações finais, as referências usadas para a elaboração deste estudo e os apêndices.

³ Pesquisa realizada em 06 de junho de 2022.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL

Atualmente, psicólogos do desenvolvimento são confrontados com novos desafios, ao estabelecer o caráter interdisciplinar no estudo do desenvolvimento humano, fazendo com que reflitam e busquem uma linguagem que estimule e facilite a interação entre estudos com vieses sobre o tema, ultrapassando o reducionismo evolutivo.

Embora a natureza estática do desenvolvimento humano vinha sendo enfatizada há muito tempo e ainda pesquisas continuam adotando um arranjo reducionista, tratando os fenômenos do desenvolvimento como unidades separadas, desvinculadas do contexto, é preciso pensar sobre o desenvolvimento humano levando em conta a natureza inter-relacionada e conceitos que permitam a compreensão dos sujeitos em seu contexto, ponderando o espaço e o tempo.

O estudo do desenvolvimento conglobera todo o ciclo vital, trazendo significativas alterações para a amplificação científica na psicologia do desenvolvimento, apontando a necessidade de discussões mais dilatadas dos métodos de pesquisa em desenvolvimento humano. Assim, ressaltamos que pesquisar o desenvolvimento humano sob um viés psicológico e educacional implica também ter em conta a evolução e a emergência do sujeito em seus diversos aspectos (psicológicos, biológicos, sociais e culturais), em permanente interação com o seu contexto que também vai se alterando e desenvolvendo.

A seguir, buscamos dialogar brevemente sobre desenvolvimento humano e infantil, como tentativa de pensar, mesmo que rapidamente, o desenvolvimento além da periodização, favorecendo uma visão mais integrada e dialógica.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA

Parece óbvio que onde há criança, a infância se faz presente. No entanto, nem sempre foi assim. Por um longo período da história, a criança, mesmo existindo, era considerada um ser imperfeito e inacabado, e a infância se constituía como uma fase nula. Através de contribuições do historiador francês Philippe Ariès (1978), em seu

livro *A história social da criança e da família*, tem-se contato com os fatos que fizeram parte da história e que abordam o processo de construção da concepção de criança e infância e seu percurso até o momento em que a família e a sociedade passaram a olhá-la como sujeito social, produtor de cultura e pertencente ao mundo que o cerca.

Em torno dos anos 1980, a sociologia da infância passou a investigar a criança e a infância, buscando, por meio da aproximação, da observação e do diálogo com as próprias crianças, entender suas percepções acerca do mundo, do meio em que estão inseridas e da cultura produzida por elas a partir da interação com o ambiente, com os pares e consigo mesmas (SARMENTO, 2005).

Somente a partir do século XVII que as crianças começaram a ser vistas com suas diferenças individuais, de forma qualitativa diferente dos adultos, respeitando sua estrutura. Philippe Ariès (1978, p. 70), historiador e medievalista francês, alude, com base em fontes históricas, que as crianças eram vistas como inferiores, menos inteligentes e fracas. Sustenta sua ideia ao analisar arquivos descrevendo a árdua jornada de trabalho das crianças, os maus-tratos e ainda como eram vestidas.

Até a segunda metade da modernidade, a representação da criança era muito distorcida, vendo-as como adultos não crescidos, não havendo uma representação fiel da infância. Essa concepção começa a ser modificada no século XVII, quando as crianças, ao menos as consideradas de “boa família”, passaram a ser vestidas diferentemente dos adultos, tendo agora uma vestimenta reservada à sua idade (ARIÈS, 1978).

A modernidade começa a lançar um olhar diferente e mais complacente para com as crianças. Dessa forma, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 47), várias mudanças positivas e tendências organizaram o caminho e fortaleceram os estudos sobre o desenvolvimento infantil ao final do século XIX. Movidos pelos avanços das pesquisas foi possível entender que a compreensão da infância poderia auxiliar no entendimento da vida adulta. Nesse período, os cientistas passaram a debater, segundo as autoras, “[...] sobre natureza versus experiência, ou seja, sobre a importância relativa das características inatas e das influências externas [...]” e ainda, em função da grande quantidade de mão de obra barata, a necessidade de as crianças trabalharem diminuiu.

Assim,

[...] as leis que as protegiam de longos dias de trabalho permitiam-lhes passar mais tempo estudando, e pais e professores se preocupavam mais em identificar e atender às necessidades de desenvolvimento das crianças. A nova ciência da psicologia ensinava que as pessoas podiam entender a si mesmas aprendendo o que as havia influenciado durante a infância. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 47).

Ainda, Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 48) afirmam que a ideia “de que o desenvolvimento continua depois da infância é relativamente nova”. A adolescência, até início do século XX, não era considerada um período do desenvolvimento. Os estudos dos ciclos da vida “surgiram a partir de programas destinados a acompanhar crianças até a idade adulta” e, “[...] à medida que estes estudos se estendiam à vida adulta, os cientistas do desenvolvimento começaram a se concentrar em como determinadas experiências, vinculadas a tempo e lugar, influenciam o rumo das vidas das pessoas.”

Desse modo, hoje, os cientistas do desenvolvimento, ou a maioria deles, reconhecem que o desenvolvimento é um processo que se dá durante toda a vida. O estudo do ciclo vital, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 127), tornou-se uma área de conhecimento da Psicologia que:

Estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos estes aspectos atingem o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade.

Para Bee e Boyd (2011, p. 35), “[...] teorias do desenvolvimento são conjuntos de afirmações que propõem princípios gerais de desenvolvimento [...]”, e que ajudam a analisar os fatos de perspectivas diferentes.

Dessen e Costa Junior (2005, p. 11) destacam que, de acordo com a lógica das inter-relações “entre os diferentes níveis dos sistemas em desenvolvimento”, uma das incumbências básicas da ciência do desenvolvimento deve ser a compressão de como o comportamento singular do sujeito estabelece comunicação com outras esferas do seu entorno, além de delinear as características dessas relações que são significativas para o desenvolvimento. Assim,

[...] pensar o desenvolvimento humano abarcando desde os sistemas fisiológicos e bioquímicos até as relações compostas por sequências de interações entre indivíduos, grupos e sociedades – incluindo crenças, valores, mitos e instituições com seus papéis constituintes, compartilhados pelas pessoas da relação, grupo ou sociedade específica – requer a adoção de um conceito de desenvolvimento que reflita os avanços científicos ocorridos nas

últimas décadas do século XX, em diferentes disciplinas dedicadas ao estudo desse processo. (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 11).

McKinnon (2021), ao fazer em seu estudo uma crítica antropológica à psicologia evolucionista, afirma que os psicólogos evolucionistas reduzem as relações sociais, sobrestimando a genética conduzida pela seleção natural. Assim, em uma época em que se faz necessária a compressão das variáveis da vida social, evolucionistas reduzem a uma teoria evolutiva que naturaliza os ideais neoliberais.

Biaggio (1975), ao discorrer sobre desenvolvimento humano, alude que o estudo da psicologia desenvolvimentista conceituou o desenvolvimento em uma apresentação estática, através de alterações comportamentais que acontecem em função do tempo, caracterizando-as por meio da idade ou fase. Entretanto, o tempo não se trata de uma variável psicológica, mas o que, ainda de acordo com Biaggio (1975), pode causar transformações comportamentais, são os acontecimentos que advêm do tempo. Dessa forma,

[...] considerar que a essência da Psicologia do Desenvolvimento é o estudo de mudanças que ocorrem em função da idade cronológica não é adequado, pois ter dois anos de idade significa apenas que dois anos decorreram entre o nascimento e o momento atual, nada tendo sido, pois, acrescentado ao tipo de conceituação anterior. (BIAGGIO, 1975, p. 19).

A ciência do desenvolvimento humano é um tanto subjetiva, pois não há, conforme Papalia e Feldman (2013, p. 58), como ser inteiramente objetiva, uma vez que “[...] teorias e pesquisas sobre o comportamento humano são produtos de indivíduos humanos, cujas indagações e interpretações são inevitavelmente influenciadas por seus próprios valores e experiência.”

Apesar de, para fins de estudos, o desenvolvimento humano ser dividido em períodos, ainda as autoras Papalia e Feldman (2013, p. 38) afirmam que criar uma sequência de etapas para dividir o ciclo vital é uma invenção cultural, uma construção social, pois não há como determinar o momento exato “em que uma criança se torna adulta ou um jovem torna-se velho”. Pois de fato, como vimos anteriormente, o “próprio conceito de infância pode ser visto como uma construção social”.

Para Vygotsky, segundo Pasqualini e Eidt (2016, p. 101), o desenvolvimento psíquico é “[...] um processo histórico-cultural, determinado essencialmente pela relação criança-sociedade.” Isso não significa que se deve abandonar a periodização, mas “pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética”.

Leontiev (2010, p. 65) afirma que “[...] as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.” Sendo assim,

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Ocorre que o desenvolvimento percorre caminhos distintos, em diversas sociedades e culturas, além de diferentes momentos históricos, ficando claro para Leontiev (2010) que a idade da criança pode ser um parâmetro relativo, mas não irá definir o período do desenvolvimento psíquico que ela se encontra.

Vygotsky defende que, em cada período do desenvolvimento, os seres humanos se relacionam com o presente de uma dada maneira. Para ele, ao “[...] estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento, ou seja, elucidar a particularidade da relação entre a criança e o mundo a cada novo período.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 102-103).

Por fim, salienta-se que não há uma única teoria sobre desenvolvimento humano universalmente aceita, e que nenhuma perspectiva teórica explica sozinha todos os aspectos do desenvolvimento, mas faz-se necessário fornecer uma visão mais pluralística, integrada e complexa.

O próximo subitem contempla informações acerca de algumas concepções teóricas que discorrem sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que é necessário compreender a etapa do desenvolvimento dos seis aos dez anos, objeto deste estudo.

2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA IDADE ESCOLAR

De acordo com Souza e Veríssimo (2015), o desenvolvimento infantil é elemento essencial do desenvolvimento humano. Papalia e Feldman (2013) afirmam que um processo de transformação ocorre em todos os seres humanos, desde sua concepção até o término da vida.

A fase do desenvolvimento infantil que compreende a idade foco deste estudo é nomeada por Bee e Boyd (2011) como o período da meninice ou ainda os anos do Ensino Fundamental. Já Papalia e Feldman (2013) nomeiam essa fase de terceira infância e destacam que o crescimento das crianças é mais lento nesse período, não sendo tão evidente as mudanças no dia a dia.

No que se refere ao desenvolvimento motor, no estágio da idade escolar, compreendido entre os seis e dez anos aproximadamente, as crianças crescem cerca de 5 a 7,5 centímetros por ano. Conforme afirmam Papalia e Feldman (2013), a necessidade de sono começa a diminuir cada vez mais e as habilidades motoras melhoram. Segundo Pellegrini *et al.* (2005, p. 179):

O desenvolvimento motor consiste em uma série de mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital em termos do deslocamento de partes do corpo ou de todo o corpo no espaço. O movimento é o elemento central na comunicação e interação com as outras pessoas e com o meio ambiente à nossa volta; é central também na aquisição do conhecimento de si e da natureza. Apesar dos movimentos estarem presentes em todas as nossas ações, eles não se repetem, variando em função da nossa disposição física e mental daquele momento. A aquisição de habilidades motoras que ocorre ao longo dos anos é fruto não só das disposições do indivíduo para a ação, mas principalmente do contexto físico e sócio-cultural onde o indivíduo está inserido.

Via de regra, as habilidades motoras estão presentes em todas as idades, porém, as habilidades grosseiras acabam se desenvolvendo mais cedo que as habilidades motoras finas. Bee e Boyd (2011, p. 111) comentam sobre o surto que ocorre no cérebro entre os seis e oito anos aproximadamente, que estaria, segundo elas, ligado às evoluções “nas habilidades motoras finas e na coordenação olho-mão”.

O desenvolvimento motor inclui tanto habilidades de movimento – frequentemente denominadas habilidades motoras grosseiras, tais como engatinhar, caminhar, correr e andar de bicicleta – quanto habilidades manipulativas, frequentemente denominadas habilidades motoras finas, tais como agarrar ou pegar objetos, segurar um lápis ou enfiar linha em uma agulha. [...] nos anos do ensino fundamental, as habilidades motoras finas melhoram rapidamente, tornando possível para a maioria das crianças não apenas escrever mais clara e facilmente, como também tocar um instrumento musical, desenhar e desenvolver habilidades esportivas que requerem coordenação motora fina. (BEE; BOYD, 2011, p. 120-121).

Percebe-se que a criança, durante o processo escolar, amplia suas capacidades motoras, entretanto, em decorrência das tecnologias é evidente, atualmente, a diminuição das atividades físicas e brincadeiras ao ar livre, o que, conseqüentemente, diminui os estímulos motores (BETTI; ZULIANI, 2002).

Piaget, segundo Bee e Boyd (2011, p. 167), foi o primeiro a responder um questionamento essencial: “como o conhecimento de mundo de uma criança muda com a idade?”. Ao responder essa pergunta, sua suposição principal foi de que a criança participa de maneira ativa no desenvolvimento do conhecimento, estabelecendo seu próprio entendimento.

A ideia gerada por Piaget influenciou o pensamento de vários desenvolvimentalistas que o seguiram. Porém, estudos feitos desde a sua proposta de estágios do desenvolvimento vêm mostrando deficiências no seu relato original quanto ao desenvolvimento cognitivo, deficiências essas descritas por focar o desenvolvimento cognitivo como etapas fixas e sequenciais, subestimar o papel das interações sociais e culturais na formação da cognição das crianças, etc. Porém, segundo Bee e Boyd (2011, p. 167), “[...] o esboço básico que ele descreveu [...] sobre as mudanças cognitivas da infância para a adolescência parece ser razoavelmente preciso.”

As autoras destacam que no período da meninice ocorre uma mudança cognitiva denominada por Piaget de pensamento operacional concreto, em que a criança passa agora a pensar de forma lógica, ou seja,

[...] a criança agora entende problemas de conservação, seriação e inclusão de classe. Mais geralmente, a criança parece prestar menos atenção a propriedades superficiais dos objetos e mais a continuidades e padrões subjacentes, ela é conquistada menos pela aparência e se foca na realidade subjacente. Isso pode ser visto não apenas no entendimento das crianças de objetos físicos, mas também em seu entendimento dos outros, de relacionamentos e de si mesmas. (BEE; BOYD, 2011, p. 458-459).

As aparentes convergências de tais mudanças fornecem subsídios que apoiam a ideia hipotetizada por Piaget. Ao menos, parece que as mudanças na estrutura básica do pensamento da criança refletem no seu funcionamento como um todo. Entretanto, por mais aparentes que essas mudanças sejam, “[...] não há certeza quanto a estar acontecendo aqui uma mudança estrutural rápida e difusa para toda uma maneira nova de pensamento e relacionamento.” Em outras palavras, nem todas as crianças passam pelas mesmas mudanças cognitivas e sociais no mesmo ritmo ou em todas as áreas de suas vidas (BEE, 1997, p. 313).

Rodrigues e Melchiori (2014) afirmam que todo o processo de desenvolvimento cognitivo ocorre de forma gradual e deve o ambiente oferecer situações para que isso aconteça.

A Escola de Vygotsky, segundo Pasqualini e Eidt (2016, p. 101), discorda de Piaget quanto ao estabelecimento de estágios universais do desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento psíquico é “[...] um processo histórico-cultural, determinado essencialmente pela relação criança-sociedade.” Isso não significa que se deve abandonar a periodização, mas “pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética”.

Partindo dos pressupostos determinados por Vygotsky e dos subsídios oferecidos por Leontiev, conforme mencionado anteriormente, o psicólogo Daniil B. Elkonin elaborou, com base em seu texto “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia”, uma teoria a partir de uma perspectiva histórica e dialética sobre o processo de desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 107).

Para Elkonin (1987), o período dos seis aos dez anos, foco deste estudo, é denominado de Idade Escolar e pertence à época definida por ele de infância sendo um período caracterizado pela atividade de estudo. Na hipótese formulada pelo autor, esse período do desenvolvimento está relacionado à esfera cognitivo-intelectual. É nesse período que “[...] ocorre a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação de possibilidades técnicas operacionais.” (ELKONIN, 1987, p. 123).

Sendo assim, o período da idade escolar, de acordo com Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 3), “tem como atividade guia a atividade de estudo”, marcada pela entrada da criança no Ensino Fundamental, iniciando um novo período do desenvolvimento, mudando, com isso, a relação da criança com a sociedade, pois agora ela passa a desempenhar um papel social mais sério. Para Leontiev (2010, p. 61), “[...] o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade.”

Evidencia-se que, a cada nova época do desenvolvimento infantil, a criança se volta “para o mundo das pessoas”, estabelecendo, por sua vez, uma relação “[...] qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108-109).

Para Betti e Zuliani (2002), a estimulação psicomotora adequada relaciona-se de forma direta não só com o desenvolvimento cognitivo, mas também com o desenvolvimento afetivo e social das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porque, por exemplo:

Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (portanto é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Ao longo da idade escolar (de seis a 11 anos), o crescimento cognitivo possibilita que as crianças desenvolvam conceitos mais elaborados sobre ela mesma, assim como maior controle emocional. Mas o que se entende por emoção? Segundo Rodrigues e Melchiori (2014, p. 6),

[...] a emoção pode ser definida como uma resposta (tristeza, medo, raiva, alegria) que é produzida por uma informação que vem do mundo externo ou interno a nós. Elas podem ser positivas ou negativas, são automáticas, inconscientes e preparam o nosso corpo para agir diante do perigo, de situações incômodas ou mesmo diante de situações prazerosas. Ao tomarmos consciência dessas reações emocionais, experimentamos sentimentos que precisamos aprender a reconhecer e a lidar.

Ou seja, quanto ao desenvolvimento emocional das crianças na idade escolar, Rodrigues e Melchiori (2014) elucidam que é o momento em que elas começam a se conscientizar de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros. Elas também começam a desenvolver habilidades de controle emocional, especialmente em situações sociais. Isso significa que elas estão aprendendo a identificar e controlar suas emoções negativas, como tristeza, raiva e medo. No entanto, inicialmente, podem não compreender e reagir a elas com agressão física ou verbal, quando contrariadas. Nesse sentido, os adultos, como professores e familiares, desempenham um papel importante em ajudar as crianças a entenderem os motivos do outro e a encontrar formas mais adaptativas de expressar seu descontentamento.

De acordo com Harter (1996), essas emoções afetam a opinião delas de si mesmas e dependem da consciência das implicações e do tipo de socialização que receberam. Para Braga (2019), o ambiente que a criança vive deve favorecer as expressões corretas da interação afetiva, promovendo para que se tornem mais empáticas e inclinadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Segundo Papalia e Martorell (2021), as crianças na idade escolar desenvolvem amizades mais intensas e genuínas, aprendendo a se comunicar e interagir mutuamente, refletindo no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Além do mais,

é nesse período que mais gostam de fazer coisas juntos, ajudar e compartilhar seus pertences.

Além disso, Loss e Souza (2020) ressaltam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino e a aprendizagem estão intimamente ligados com o lúdico, com o brincar. Nessa fase, as relações sociais e o brincar das crianças demonstram evidentes mudanças e aperfeiçoamentos, e passam a se integrar e a interagir mais com outras pessoas. O modo de brincar que as crianças exercem também nos remete a pensar no quão é importante essas brincadeiras e as formas como elas se desenvolvem. Assim, se faz oportuno, de acordo com Loss e Souza (2020, p. 40), “compreendermos que o brincar é da natureza do ser criança”, e a escola precisa refletir sobre “como tem organizado tempo e espaço para que isso ocorra”.

Segundo Vygotsky (1994), o brincar nasce da necessidade da criança agir em relação ao mundo de forma mais ampla. Brincando, a criança desenvolve a inteligência e aprende a realizar simbolicamente a sua realidade, além de internalizar os conhecimentos de sua cultura, desenvolvendo as relações sociais.

Autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1991) enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento e socialização infantil. Conforme Piaget (1976), quando brincam, as crianças assimilam, adaptam e podem intervir na realidade. Nesse sentido, o lúdico possibilita o processo de ensino e aprendizagem das crianças, facilitando a autonomia e o desenvolvimento infantil.

Em relação à linguagem, Papalia e Feldman (2013, p. 340) destacam que um fator importante é a alfabetização, em que elas começam a traduzir “[...] os sinais de uma página em um padrão de sons e significado, desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para entender o que leem e usar a palavra escrita para expressar ideias, pensamentos e sentimentos.” Rappaport (1981) observa que, ao longo desse estágio, a linguagem deixa de ser egocêntrica e se torna socializada, em que as crianças mostram maior habilidade para entender e interpretar comunicações verbais e escritas, o que as ajuda a se expressar de forma mais clara (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Assim, são todos esses aspectos inter-relacionados que contribuem para o desenvolvimento infantil. Desenvolvimento e aprendizagem são complementares, portanto, nesse processo se faz necessário entender sobre a aprendizagem e suas teorias, conforme item a seguir.

2.3 A APRENDIZAGEM E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem não é um processo essencialmente humano, apesar de estar atrelada à história humana. Desde sempre, ensinou-se e aprendeu-se e talvez por esse motivo o homem começou a questionar sobre a natureza desse processo que é contínuo e amplo e que inicia desde o nascimento e vai se construindo através do amadurecimento biológico e psicológico (PINTO, 2003).

É facilmente compreensível o valor deste processo chamado aprendizagem e do seu valor adaptativo na construção do Homem. É graças a ela que se consegue dar respostas adaptadas, isto é, eficazes, em diferentes contextos ou a novas situações. Num mundo em mudança cada vez mais acelerada, conhecer a natureza da aprendizagem e como se processa é uma tarefa cada vez mais urgente. (PINTO, 2003, p. 8).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 149), todos nós somos capazes “[...] de responder sem pestanejar a perguntas do tipo: O que você aprendeu hoje na escola?”. Assim como justificamos nossas capacidades dizendo que aprendemos, por exemplo, a dançar ou escrever. O termo aprender é usado facilmente, pois “[...] se somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos.” Contudo, o conceito de aprendizagem é amplo.

Um inconveniente encontrado no senso comum sobre a aprendizagem é que muitas vezes esta é reduzida ao ato de aprender dentro da escola, “[...] onde as atividades são programadas, organizadas, dirigidas e avaliadas de uma forma sistemática, isolando os outros contextos não-escolares [...]”, quando, na verdade, começamos a aprender desde que nascemos (DÍAZ, 2011, p. 82).

A exemplo, Drovet (1995, p. 84) elucida que o

[...] conceito de aprendizagem não é restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola; o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais.

Para Tabile e Jacometo (2017, p. 76), “[...] a aprendizagem é como uma construção pessoal resultante de um processo experimental, inerente à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento.” O aprender abrange também relações sociais, visto que é na relação com o outro que o processo de aprendizagem acontece.

Para Bock, Furtado e Teixeira (2001), são muitos os questionamentos que os teóricos da aprendizagem fazem tentando entender questões-chave sobre esse processo, originando várias opiniões entre os estudiosos. Assim, encontramos um número significativo de teorias da aprendizagem.

Antes de tudo, faz-se necessário entender que uma teoria é, basicamente, uma descrição. “É uma forma de representar uma realidade em termos simbólicos, para a tornar menos complexa e, portanto, mais perceptível. Mas é também uma linguagem, para que diferentes pessoas a possam compreender.” (PINTO, 2003, p. 24).

Díaz (2011, p. 29) alude que na literatura nos deparamos com muitas coincidências e divergências quanto às Teorias da Aprendizagem. Conforme definição de Ostermann e Cavalcanti (2011), foi elaborado o quadro abaixo para melhor visualização das principais teorias e seus representantes.

Quadro 1 – Resumo das Teorias da Aprendizagem

Teorias da Aprendizagem	Principais representantes
Teorias Behavioristas	Ivan Pavlov John Watson Edward Thorndike Burrhus Frederic Skinner
Teorias Cognitivistas	Jerome Bruner Jean Piaget David Ausubel
Teorias Humanistas	Carl Rogers George Kelly
Teorias Socioculturais	Lev Semenovitch Vygotsky Paulo Freire James V. Wertsch

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Ostermann e Cavalcanti (2011).

Os teóricos behavioristas têm como base os “postulados inicialmente concebidos por Watson”, que, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), foi influenciado pela pesquisa com animais que envolveu a salivação condicionada de cães realizada por Ivan Pavlov.

Pavlov averiguou no estudo “[...] que se um estímulo sonoro estiver presente para os cães quando forem apresentados à comida esse estímulo poderia ser associado com a comida, causando a salivação.” Esse estímulo inicialmente é considerado neutro, pois até então não estava associado à comida, mas posteriormente, ao apresentar simultaneamente o estímulo e a comida, o primeiro

“deixa de ser neutro e passa a ser condicionado”, constatando uma “relação de aprendizagem como reflexo condicionado” (RIVA; WEHBI, 2013, p. 3).

Na mesma vertente da psicologia comportamentalista, de acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 53), Thorndike refere “[...] que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias – das mais simples às mais complexas.” Desse modo, para ser possível o aprendizado de um conteúdo complexo, o sujeito precisa antes aprender as ideias básicas conectadas àquele conteúdo.

Porém, o teórico behaviorista que mais influenciou, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 21), “o entendimento do processo ensino-aprendizagem e a prática escolar” foi Burrhus Frederic Skinner.

Para Skinner, citado por Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 21), a

[...] aprendizagem está relacionada a uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou.

Assim, os sistemas de ensino visam controlar de acordo com objetivos pré-definidos, o comportamento individual.

Em contraponto, as teorias cognitivas, como o próprio nome supõe, ressalta o processo de cognição através da atribuição de significados à realidade em que o sujeito está inserido. A corrente cognitiva, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 31),

[...] preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Nessa corrente, situam-se autores como Bruner, Piaget, Ausubel.

Ausubel propõe, de acordo com Moreira e Ostermann (1979, p. 276), a ideia de aprendizagem significativa que “[...] é um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo [...]” e que “[...] ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.” Dessa forma, Ausubel

[...] vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto,

uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. (MOREIRA; OSTERMANN, 1979, p. 276).

Sob a ótica de Piaget, a formação das operações cognitivas humanas não é consequência de aprendizagens pontuais, mas de um processo de equilíbrio dos conhecimentos, em que a aprendizagem ocorre quando há um desequilíbrio ou um conflito cognitivo, pois, ao haver esse conflito, busca-se “equilíbrio”, que é “[...] o responsável direto pela construção de conhecimentos e, portanto, do desenvolvimento psicológico em geral e intelectual da pessoa.” (DÍAZ, 2011, p. 38).

Para Piaget (1967 *apud* DÍAZ, 2011), o equilíbrio é então adquirido pelo indivíduo através de dois processos mentais que interagem entre si (assimilação e acomodação). São eles:

A assimilação é concebida como a descoberta de um fato ou de alguma relação entre fatos, observada no meio ou vivenciada por nós (concreta ou abstratamente), incorporada, interiorizada, aprendida, conscientizada, ‘assimilada’ e que nos permite elaborar determinado ‘esquema mental’ em forma de conhecimento, obtendo assim um ajuste cognitivo-afetivo-comportamental imediato à exigência do meio, além de ser um ajuste simples e elementar.

A acomodação, pelo contrário, compreende um processo mais complexo, mais acabado e mais completo. Refere-se à modificação que sofre o conhecimento assimilado, produto das mesmas informações do meio (o ‘objeto’, como tal, muda) ou das mudanças de tal conhecimento no nível mental quando a pessoa incorpora experiências individuais que trocam o contexto inicial que estava presente nesse conhecimento. (PIAGET, 1967 *apud* DÍAZ, 2011, p. 38-39).

Portanto, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 33), “[...] na abordagem piagetiana, ensinar significa provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda.” Desse modo, quando há equilíbrio entre o mecanismo de assimilação e acomodação, há a construção do conhecimento.

Outra teoria proposta entre os estudiosos da aprendizagem é a teoria humanista, que, como afirma Moreira e Ostermann (1979, p. 8), principalmente é baseada na psicologia de Rogers, que originou o “ensino centrado no aluno” e às “escolas abertas”, conhecidas especialmente nos Estados Unidos na década de 1970.

Ostermann e Cavalcanti (2011) afirmam que, diferentemente das teorias behavioristas e cognitivistas, que têm como objetivo o controle comportamental e o desenvolvimento cognitivo respectivamente, a abordagem humanista preza o

crescimento subjetivo do sujeito e o ensino deve promover a autorrealização. A aprendizagem deve ser significativa envolvendo a pessoa “por inteira”, em que o aluno aprende aquilo que possuiu algum significado para ele. Rogers (2009, p. 322) entende por aprendizagem significativa

[...] aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Assim, a aprendizagem significativa provoca alterações comportamentais no sujeito através do envolvimento recíproco entre emoções, conhecimento e expectativas, proporcionando a aprendizagem que envolve o todo, e não somente a aprendizagem da mente (SOUZA; LOPES; SILVA, 2013).

Outrossim, a necessidade de trazer aspectos socioculturais nas pesquisas em psicologia tem sido cada vez mais destacada. Diversos autores, em épocas diferentes, vêm representando a abordagem sociocultural, que, de acordo com Moura e Ribas (2006, p. 130), “[...] está centrada no estudo do desenvolvimento humano enquanto um processo que se dá nas interações sociais e foi bastante influenciada pelas contribuições de L. S. Vygotsky (1896-1934).”

Vygotsky (2010, p. 109-110), ao discorrer sobre aprendizagem na idade escolar, afirma que essa começa muito antes da aprendizagem escolar:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética. [...] A aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.

O processo de aprendizagem produzido antes da criança entrar na escola difere das noções adquiridas no âmbito escolar. Dessa forma, “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

Vygotsky (2010) destaca ainda que a aprendizagem deve ser coesa com o grau desenvolvimental da criança, existindo uma relação entre a capacidade potencial de

aprendizagem e dois níveis de desenvolvimento nomeados por ele de desenvolvimento efetivo da criança e área de desenvolvimento potencial.

O autor entende o primeiro como “[...] o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado [...]” enquanto a área de desenvolvimento potencial é o que a criança ainda não consegue realizar, desenvolver sozinha, porém com a ajuda de alguém mais experiente ela conseguirá resolver. Nessa lógica, é possível “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.” (VYGOTSKY, 2010, p. 111-113).

De acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 42), o desnível intelectual entre o desenvolvimento efetivo e o potencial “[...] é talvez o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais, da teoria de Vygotsky [...]”, chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Na mesma vertente sociocultural da aprendizagem, encontramos também as concepções do educador Paulo Freire. Suas percepções causaram, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), impacto a partir da década de 1960 na educação mundial. Freire em seus estudos criticou o pensamento de que o ensino é transmissão de saber. Para ele, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em seus estudos, Freire destaca que a Educação não é neutra, afirmando que todo ato educativo tem uma intencionalidade e essa intencionalidade é política. Para ele, os discursos que trazem a Educação para a perspectiva da neutralidade são discursos tendenciosos, que trazem intenções implícitas que não estão claras, mas que estão cobertas de posicionamento político. Assim, todo processo educativo é visto por ele como ato político, porque diz respeito a relacionamentos, direitos, deveres, possibilidades e organização da sociedade.

Dada essa breve contextualização sobre as teorias da aprendizagem, o item a seguir discorre concisamente sobre o tema foco da pesquisa, a dificuldade de aprendizagem. Corroboramos que, apesar de alguns achados, o olhar das pesquisadoras adotado neste estudo é fundamentado na perspectiva sociocultural.

2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O processo da aprendizagem é visto de forma especial nos anos iniciais por ser um período de descoberta para a criança, sendo marcado pela alfabetização e onde ocorre a identificação das primeiras dificuldades escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Na literatura encontram-se muitas concepções sobre dificuldades de aprendizagem. Segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 8), “[...] discutir transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem no panorama da educação brasileira não é um dos temas mais simples devido às muitas concepções sobre o tema, as quais se misturam com muitos mitos.” Strick e Smith (2001, p. 14) definem dificuldades de aprendizagem como “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações [...]”, entretanto, as autoras destacam que, apesar da base biológica, o ambiente no qual a criança está inserida com frequência determina a gravidade da dificuldade. Já uma visão que associa vários fatores é descrita por Osti (2012). De acordo com o ponto de vista do autor, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a fatores além dos neurológicos, podendo ser causadas por fatores extrínsecos ou intrínsecos, assim como as autoras Oliveira, Zutião e Mahl (2020), que tratam do tema dificuldades de aprendizagem como uma questão pedagógica e não neurobiológica.

Um passo importante para desmitificar o assunto é clarificar as diferenças entre dificuldades, transtornos de aprendizagem, distúrbios e deficiência intelectual. A importância desse esclarecimento se dá no fato de que, segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 8-9), “[...] compreender a origem do fenômeno é imprescindível para o desenvolvimento de um planejamento educacional adequado às necessidades dos alunos que vierem a apresentar um aproveitamento escolar atípico.” Desse modo, para as autoras, esses fenômenos podem ser compreendidos em dois grupos – dificuldades de aprendizagem e transtornos/distúrbios de aprendizagem –, que, conquanto estejam relacionados, não têm a mesma origem.

Ainda, Rezende (2008, p. 281) diz que esses termos são utilizados em linguagem médica como forma de expressar uma alteração da normalidade e, mesmo que tenham significados análogos, não devem ser utilizados aleatoriamente. O emprego dessas nomenclaturas deve obedecer a algum critério embasado na tradição

e nos termos de determinadas especialidades, em especial, “na orientação de instituições normatizadoras da terminologia médica”.

Rezende (2008, p. 282) cita que, na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o termo transtorno foi o mais utilizado para codificação, o que se deve, em grande parte, à terminologia psiquiátrica. Transtorno é um deverbal regressivo do verbo transtornar e o difere de distúrbio, citando como algo que “[...] tem um significado mais amplo, [...] abrange alterações de natureza estrutural e funcional.”

Já no contexto do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), os termos “distúrbio” e “transtorno” são usados de forma intercambiável e causam sofrimento significativo e prejuízos no funcionamento de uma pessoa.

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo. (APA, 2014, p. 20).

Além disso, de acordo com o DSM-5, deficiência intelectual “(transtorno do desenvolvimento intelectual)” difere de transtorno em sua conceituação ao ser caracterizada por “[...] déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência [...]”, resultando em prejuízos no funcionamento adaptativo. É um “[...] atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual.” (APA, 2014, p. 32).

Cabe ressaltar que está explicitado no DSM-5 (APA, 2014, p. 21) que houve um esforço realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Força-tarefa do DSM-5 para separar conceitos de transtorno mental e incapacidade “[...] (prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo).”

No sistema da OMS, a Classificação internacional de doenças (CID) cobre todas as doenças e os transtornos, enquanto a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) fornece uma classificação à parte de incapacidade global. (APA, 2014, p. 21).

O critério diagnóstico genérico de “[...] causar sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo [...]” é frequentemente utilizado para estabelecer limites de transtorno. Esse critério é útil para determinar a necessidade de tratamento, mas deve ser aplicado com cuidado para evitar a medicalização indevida de experiências normais (APA, 2014, p. 21).

Quanto aos “transtornos de aprendizagem”, estão classificados no DSM-5 no quadro de Transtornos do Neurodesenvolvimento entendidos como “um grupo de condições com início no período do desenvolvimento” e que tipicamente se manifestam cedo, normalmente antes da criança ingressar na escola. Além disso, acarretam prejuízos no funcionamento acadêmico, profissional, pessoal e social, variando “[...] desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.” (APA, 2014, p. 31).

Portanto, no DSM-5, transtorno da aprendizagem é descrito como:

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. [...] Transtornos específicos da aprendizagem perturbam o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas; não constituem, simplesmente, uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada. (APA, 2014, p. 68).

Em relação a dificuldades de aprendizagem, Chiarello (2019) afirma que essas têm origem a partir de empecilhos encontrados no processo de ensino e aprendizagem, gerados por fatores exteriores como metodologias impróprias, diferenças culturais e conflitos pessoais. Para ela, sendo os aspectos sociais favorecedores da aprendizagem, obstáculos podem causar inadequações comprometendo a aprendizagem, todavia, se houver “uma relação integrada entre o meio e o aprendiz, o núcleo essencial não é afetado” (CHIARELLO, 2019, p. 109).

Ou seja, como afirmam Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 9), dificuldade de aprendizagem é entendida como uma questão pedagógica e transtornos/distúrbios de

aprendizagem têm “[...] origem neurobiológica e é preciso a avaliação de uma equipe multidisciplinar para o fechamento do diagnóstico.” Nesses casos, isso ocorre porque as dificuldades apresentadas pela criança persistem, mesmo quando aplicado métodos pedagógicos diversos, transcendendo, dessa forma, questões de ordem cultural, social e econômica. Enquanto isso, as dificuldades de aprendizagem muitas vezes são desencadeadas “[...] pela desmotivação, falta de estímulos, desestrutura familiar, demais problemas pessoais e de ordem afetiva [...]”, influenciando diretamente na aprendizagem da criança (CHIARELLO, 2019, p. 219).

Desse modo, no contexto escolar, o educador, através de recursos e metodologias, torna-se “[...] mediador entre o objeto de conhecimento e a concretização real da aprendizagem, intervindo nas interações, exercendo fundamental importância no aprendizado [...]” e contribuindo no progresso do aprendizado que não seria provável acontecer de forma espontânea. Assim, ainda de acordo com Chiarello (2019, p. 219):

Ao detectar alunos com dificuldades de aprendizagem, diversas categorias serão encontradas. Ocorrerá a identificação dos que necessitam de intervenção clínica, psicológica ou psicopedagógica, até mesmo neurológica, mas sempre haverá problemas os quais devem ser solucionados dentro da escola, por meio de programas de ensino individualizados e de práticas diferenciadas.

É fundamental que o educador entenda o processo das crianças com dificuldades de aprendizagem para oferecer subsídios para que estas possam acompanhar os colegas e aprender de maneira efetiva, conforme Oliveira *et al.* (2019), mas também é importante que o educador reflita sobre o baixo desempenho escolar de seus alunos para além disso, não se sentir culpado, mas “[...] sim responsável em adotar alternativas buscando solucionar aborrecimentos durante as etapas de aprendizagem.” (CHIARELLO, 2019, p. 220).

Para Fernández (2001), cabe destacar que um problema de aprendizagem pode distinguir-se de um fracasso escolar, ponderando a modalidade de aprendizagem do aprendiz em sua relação com a forma de ensinar da escola. O fracasso pode apresentar-se como um sintoma escolar, portanto, a psicopedagogia carece trabalhar com educadores(as), ainda que também sejam vítimas e sofram com a insalubridade da instituição, pois são “a cara visível da escola para a criança” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 22).

Em seu livro *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, Fernández (1991) diz que o fracasso escolar apresenta duas causas que se encontram interligadas à história do indivíduo. Uma resultante da estrutura individual e familiar e outra de causa interna, própria do sistema escolar, e na qual ela indica como determinante. Assim, Fernández (1991, p. 25) salienta a importância de “[...] não confundir os fracassos escolares (‘desnutrição de conhecimentos’) com os problemas de aprendizagem (‘anorexiabulimia do conhecimento’) [...]”, para conseguir intervir antes de introduzidos na vida do sujeito.

Assim, Fernández (1991) fez uma analogia comparando a diferença que existe entre desnutrição e anorexia com o problema de aprendizagem reativo e o sintoma. Na desnutrição, existe a vontade de comer, mas falta a comida, ou seja, o problema reativo da aprendizagem, em que a pessoa tem o desejo de aprender, mas não foram fornecidas condições de aprendizagem viáveis. Na anorexia, a pessoa não come, mas existe a comida, assim como no sintoma que existe a possibilidade de aprender, porém a pessoa perdeu a vontade de aprender (FERNÁNDEZ, 1991).

Por certo que, levando a comparação ao extremo, assim como um desnutrido pode transformar-se em anorético como uma defesa, em maior grau ainda um problema reativo pode dar lugar a um sintoma. Assim como em todas as classes sociais pode aparecer a anorexia, em todas as situações sócio-educativas pode aparecer o problema de aprendizagem-sintoma. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 83).

Assim, para se precaver do fracasso escolar, é preciso, ainda de acordo com Fernández (2001), trabalhar em conjunto com a escola realizando um trabalho em que os educadores possam conectar-se com sua própria concepção e, desse modo, seu aprendiz possa aprender com prazer.

De acordo com Granza (2007), o problema de aprendizagem muitas vezes é atribuído aos próprios estudantes como a causa de seu “fracasso” escolar, colocando a deficiência como o principal motivo, sem considerar os diversos fatores envolvidos nesse processo. Ao atribuir deficiências emocionais, cognitivas, motoras ou perceptuais às crianças, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar para eles, retirando a responsabilidade da sociedade, da escola e dos professores pelo sucesso dos estudantes. Isso não significa que não existam alunos com transtornos de aprendizagem do neurodesenvolvimento, pois certamente existem. No entanto, o que é questionável é o fato de muitos estudantes, principalmente das

classes populares, serem rotulados com distúrbios de aprendizagem, quando muitas vezes, por exemplo, pode ser uma dificuldade por conta do ambiente que a criança está inserida.

Pott (2018) cita que, para Vygotsky, a aprendizagem ocorre quando o sujeito se depara com uma necessidade em sua interação com o contexto social. Essa necessidade surge quando o conhecimento existente do sujeito não é suficiente para lidar com a realidade em que está inserido. Esse processo é acompanhado por momentos de crise e sentimentos negativos, pois o sujeito se confronta com seu desconhecimento e dificuldade de compreensão e adaptação ao ambiente. Essa dificuldade é ampliada quando se trata de conceitos complexos que o sujeito precisa aprender.

Outro fator importante que precisa ser considerado é que, segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre através de um processo de interação social dinâmico em que conhecimentos são construídos coletivamente, e sendo fruto de um processo histórico, através da linguagem conseguimos adquirir novos conhecimentos e nos inserir no contexto cultural (POTT, 2018). Portanto,

[...] se a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é fruto de um processo histórico, isto significa que ao olhar para a dificuldade de aprendizagem é preciso olhar também para estes dois fatores como elementos fundamentais. No entanto, via de regra, o que observo no cotidiano escolar é a compreensão dos problemas de aprendizagem como causa de um problema individual, biológico. Este é um dos 'problemas' dos problemas de aprendizagem. (POTT, 2018, p. 358).

Ao refletir a dificuldade de aprendizagem, é necessário analisar o contexto, como o familiar, o ambiente escolar, o conceito aprendido e o estudante, no qual esse processo acontece. Nesse viés, Pott (2018, p. 358-359) salienta a importância da análise contextualizada, já que, na maioria das vezes, “[...] ela remete a uma dificuldade em relação aos processos de ensino-aprendizado e como eles ocorrem na escola.”

Finalizada a contextualização teórica, e com o intuito de conhecer o vem sendo publicado no campo acadêmico sobre as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da dificuldade de aprendizagem, o capítulo a seguir apresenta a pesquisa de Estado de Conhecimento realizada sobre o tema com o intuito de fundamentar, mais uma vez, a importância da proposta deste trabalho ao campo da psicologia e educação.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE INDICAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS EM NÍVEL ACADÊMICO

A pesquisa interdisciplinar desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFFS Campus Erechim, objetivou, como já mencionado, compreender as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim sobre dificuldades de aprendizagem. Nessa direção, percebeu-se a necessidade de realizar um levantamento sobre a temática, de modo a identificar o que foi pesquisado e discutido em nível acadêmico, buscando entender se há pesquisas que analisam como os educadores caracterizam as dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais.

Dessa forma, utilizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem como método os princípios do Estado do Conhecimento propostos por Morosini e Nascimento (2015). Como fonte de busca de dados, foi selecionada a BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A pesquisa de Estado do Conhecimento utiliza-se do levantamento e classificação de dados sobre determinado assunto, favorecendo a leitura do que está sendo discutido em nível acadêmico. Assim, no primeiro momento da pesquisa utilizou-se a busca por descritores como “Dificuldades de Aprendizagem - Anos iniciais - Educadores” no banco de dados da BDTD.

No segundo momento, realizou-se uma leitura flutuante das dissertações e teses com foco na temática de estudo. Desse modo, após selecionados os trabalhos, passou-se a leitura dos resumos para a sistematização e a categorização. Conforme Morosini e Nascimento (2017, p. 5), são elas:

[...] anotada (relação das teses ou dissertações, selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo, e a busca da monografia na sua íntegra, via diferentes repositórios e/ou e-mail dos autores); sistematizada (relação das teses ou dissertações a partir de: ano de

defesa, instituição e programa de pós-graduação, autor, título, nível da pós-graduação, objetivo, metodologia e resultados); e categorizada (reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas).

Por fim, dada a categorização dos temas, passou-se para a análise e as conclusões preliminares apresentadas na sequência.

3.1 RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Para o levantamento das produções científicas foi delimitada a localização aos títulos das teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos⁴ na BDTD do IBICT, que, até o momento, contava com 130 instituições cadastradas e 744.117 documentos, sendo 539.799 dissertações e 204.319 teses.

Assim, no primeiro momento da pesquisa, utilizou-se a busca pelos descritores “Dificuldades de Aprendizagem - Anos iniciais - Educadores”. Nessa direção, foram encontrados um total de 111 trabalhos realizados entre os anos de 2011 e 2021 no banco de dados da BDTD. A partir disso, foi realizada uma leitura do tipo exploratória do material obtido nas páginas da plataforma de busca, tendo o objetivo de avaliar se os trabalhos selecionados eram de relevância para esta pesquisa. Já no segundo momento, realizou-se uma leitura flutuante das dissertações e teses com foco na temática de estudo. Desse modo, após selecionados os trabalhos, passou-se à leitura dos resumos para a sistematização e a categorização, “reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 5).

Com base nesse processo, optou-se pela delimitação dos estudos em que no título constatou-se ao menos um dos descritores, facilitando, então, a localização de pesquisas relacionadas aos assuntos pretendidos. Neste caso, foram selecionados 25 estudos a serem analisados e categorizados. Entretanto, percebeu-se que um estudo apareceu três vezes na pesquisa e outros dois surgiram duas vezes, considerando-se, assim, 21 pesquisas.

Por fim, diante da categorização que foi elaborada através do reagrupamento da bibliografia sistematizada em temáticas que representam as categorias propostas, passou-se para a análise e as conclusões preliminares apresentadas na sequência.

⁴ Pesquisa realizada em 2022.

Ao iniciar a análise foi possível observar que dos 21 estudos que compõem o *corpus* deste trabalho, oito deles são originários da região Sul do país, seguido do Sudeste, com seis trabalhos, da região Nordeste, com três estudos, e do Centro-Oeste e do Norte, com apenas duas pesquisas cada (Quadro 2). A predominância das pesquisas encontra-se em São Paulo e Paraná, com seis e quatro estudos, respectivamente.

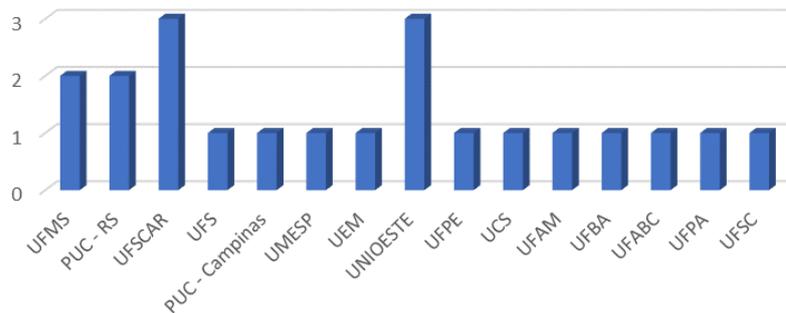
Quadro 2 – Distribuição por região e estado

Região	Pesquisas por Região	Estado	Pesquisas por Estado
Sul	8	Paraná	4
		Rio Grande do Sul	3
		Santa Catarina	1
Sudeste	6	São Paulo	6
Centro-Oeste	2	Mato Grosso do Sul	2
Norte	2	Pará	1
		Amazonas	1
Nordeste	3	Sergipe	1
		Bahia	1
		Pernambuco	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação ao nível dos trabalhos selecionados, foram encontradas vinte dissertações e uma tese, originárias de 15 instituições de ensino, sendo que 16 foram realizadas em universidades da rede pública de ensino (quatro estaduais e 12 federais) e cinco na rede privada. Dentre elas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) são as que apresentam maior número de pesquisas, conforme se constata a seguir (Gráfico 1).

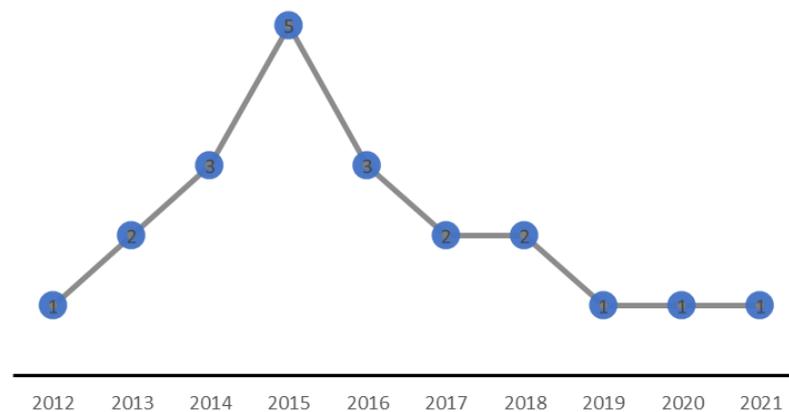
Gráfico 1 – Universidades das quais se originaram as pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, vemos que, no ano de 2015, foi desenvolvido o maior número de trabalhos, num total de cinco. Verifica-se que nos demais anos as pesquisas apresentam-se de forma balanceada (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição teses/dissertações por ano de defesa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ademais, pode-se constatar que a abordagem metodológica das produções científicas se apresenta em sua maioria como qualitativa. Percebe-se também uma tendência à utilização da entrevista semiestruturada e do questionário como instrumento para a coleta de dados. Após os procedimentos iniciais da bibliografia anotada e sistematizada, foi elaborada a categorização, percebendo a recorrência de três focos de estudo quando as pesquisas se referem às concepções de educadores, dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: I Formação docente; II – Práticas docente; e III – Concepções docentes (Quadro 3).

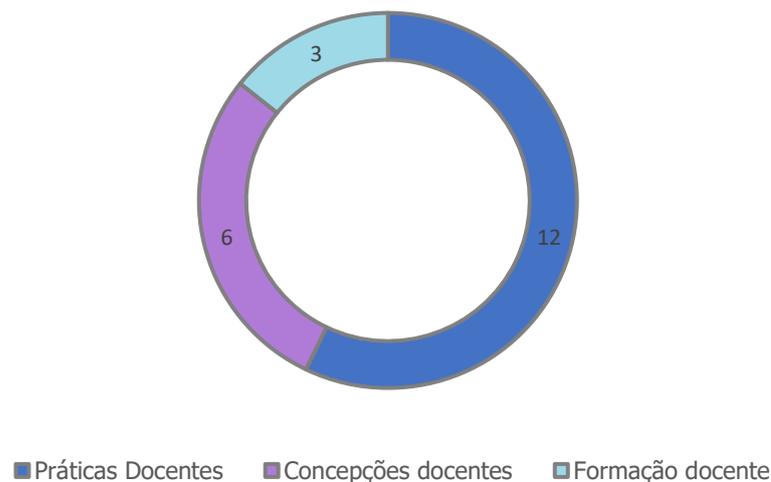
Quadro 3 – Distribuição das pesquisas por tema e categoria

TÍTULO	Tema Principal	CATEGORIA
O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento	Concepções de alfabetização e letramento	Concepções docentes
Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores	Relação entre leitura e funções psicológicas superiores	Concepções docentes
Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares	Políticas públicas na Educação Infantil	Concepções docentes
Trabalho docente e qualidade da educação : dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Percepção dos professores sobre educação de qualidade	Concepções docentes
Ensino de Ciências por Investigação : reflexões com professores dos anos iniciais	Percepção e reflexão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do ensino de ciências por investigação	Concepções docentes
Alunos de anos iniciais construindo árvores de possibilidades: é melhor no papel ou no computador?	Percepção e reflexão dos professores acerca do ensino de matemática por meio da abordagem investigativa com árvores de possibilidades.	Concepções docentes
Diálogos entre a abordagem de questões sociocientíficas sob o enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e a pedagogia freireana na formação de professores/as de ciências para os anos iniciais.	Formação de professores de Ciências para os anos iniciais	Formação docente
A mobilização dos saberes de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Processo de constituição dos saberes docentes de professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Formação docente
Conhecimento geométrico de professores do Ensino Fundamental - anos iniciais : um estudo a partir do observatório da educação	Formação docente e a atuação dos professores em relação ao ensino de geometria.	Formação docente
Pesquisando a própria prática em um processo de construção de conhecimentos científicos com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	Prática docente e sequências investigativas de ensino	Práticas Docentes
Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e ou reforço escolar	Prática docente e encaminhamentos de alunos com dificuldades em Matemática	Práticas Docentes
Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Prática docente e concepções de avaliação da aprendizagem em Educação Física	Práticas Docentes
O processo de avaliação da cultura corporal realizada por professores de educação física do Ensino fundamental – Anos iniciais – do município de Assis Chateaubriand – PR	Prática docente e desafios no processo de escolarização nos anos iniciais	Práticas Docentes
Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação	Encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem	Práticas Docentes
A ludicidade na aprendizagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Contribuições do uso de atividades lúdicas na aprendizagem matemática	Práticas Docentes
A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental	Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Motivação para Aprender: experiências e práticas para apoiar o aluno	Práticas Docentes
A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais	Desvios na escrita de crianças em alfabetização	Práticas Docentes
As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem	Práticas educativas para estudantes com dificuldades de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva inclusiva.	Práticas Docentes
Possíveis indícios de discalculia em Anos Iniciais: uma análise por meio de um Teste piloto de matemática	Identificação de indícios de discalculia em alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Práticas Docentes
A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?	Contribuição dos conhecimentos psicopedagógicos na organização de intervenções em práticas pedagógicas de leitura e escrita.	Práticas Docentes
Programação e avaliação do ensino de leitura e escrita por meio de jogos educativos para crianças com dificuldades de aprendizagem	Procedimento de ensino de leitura e escrita com base no uso de jogos para crianças com dificuldades de aprendizagem.	Práticas Docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 3 exibe a categorização destas pesquisas. Cabe destacar que, conforme será mencionado a seguir, cada categoria possui especificidades em suas pesquisas, apresentando características particulares quanto ao seu campo de análise.

Gráfico 3 – Distribuição das teses/dissertações por categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Optou-se por falar sobre as categorias porque, de acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), a etapa do Estado do Conhecimento conhecida como categorização constitui-se no reagrupamento, conforme blocos temáticos para representar as categorias, de acordo com seu objetivo, de manter uma postura teórica resumida.

Assim, os estudos classificados como Formação docente proporcionaram reflexões quanto à contribuição da formação dos professores como forma de contribuir na melhora de práticas de ensino e aprendizagem, além dos prováveis efeitos na transformação das práticas pedagógicas, permitindo reflexões quanto a ações docentes que revelam implicações no desenvolvimento dos alunos, no próprio desenvolvimento docente e também na sociedade.

Diante dessa consideração, ressalta-se o trabalho de Andrade (2020, p. 62), que destaca que os professores, ao se preocuparem em ensinar coisas, constantemente, esquecem “[...] de ensinar as pessoas a pensar, por meio de uma educação ligada à vida, sobretudo à sua própria vida [...]”, sendo fundamental uma formação que possibilite aos educadores consciência do seu papel social.

Acerca da categoria concepções docentes, são todas relacionadas ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As investigações visam compreender as percepções, desafios e reflexões dos professores que atuam nessa etapa da educação básica. Os autores pesquisam sobre as concepções dos professores dos anos iniciais sobre os processos de alfabetização e letramento, as dificuldades de escolarização e alfabetização e os sentidos atribuídos pelos docentes nesses processos. São exploradas as concepções de educadores e familiares sobre a obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade, buscando compreender as visões e expectativas desses atores em relação à ampliação da educação infantil e como isso afeta o trabalho docente e também as visões dos educadores quanto as suas próprias contribuições para uma educação de qualidade, refletindo sobre as dificuldades encontradas na prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensando à docência no contexto social, econômico e político.

Ainda, há uma pesquisa que apresenta a percepção e reflexão dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do ensino de ciências por investigação, abordando o uso e a influência das tecnologias na sala de aula. Para Rodrigues (2017, p. 85),

[...] não podemos ignorar o fato de vivermos em um mundo influenciado pela ciência e tecnologia. Daí a necessidade de propiciarmos, já no início dos anos escolares, uma educação que permita aos alunos desenvolver autonomia para pensar e agir em situações do seu cotidiano.

Ainda, as pesquisas categorizadas como práticas docentes estão relacionadas à investigação das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses estudos buscam compreender e analisar como os professores lidam com desafios no processo de escolarização, dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (como Matemática), avaliação da cultura corporal, influência da oralidade na escrita, uso de ludicidade na aprendizagem matemática, relação afetiva entre professores e alunos, entre outros temas relacionados às práticas educativas nessa etapa da educação básica.

Stürmer (2019, p. 164), ao falar em seu estudo sobre anos iniciais e trazendo a análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação, ressalta que é preciso mudanças nas políticas educacionais, enfatizando “[...] a necessidade de uma formação do professor que considere o sentido político, teórico e prático [...]”, fator essencial para alterar as condições de aprendizagem das crianças.

Portanto, os educadores dos anos iniciais, ao pensarem em modalidades didáticas, devem possibilitar às crianças a formação do conhecimento científico também através do conhecimento de suas experiências.

Nesse contexto das práticas docentes, também se insere o lúdico como dimensão de ações educativas em vista ao desenvolvimento da autonomia para (re)construir o conhecimento a fim de refletir e provocar discussões que promovam movimentações intelectuais. Assim, ao conduzir o conhecimento também através da ludicidade, é possível criar um espaço educacional que oportuniza às crianças a construção de novos aprendizados com base em conceitos já existentes, uma vez que é necessário experiências anteriores para serem ressignificadas, reinventadas e recriadas.

Por fim, a categoria provoca reflexões acerca das características das dificuldades de aprendizagem, e aqui destacamos as pesquisas que mais se identificam com o tema do nosso objeto estudo, porém, as pesquisas apresentadas têm focos diferentes, mesmo abordando alguns assuntos relacionados às dificuldades de aprendizagem no contexto educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pimentel (2015) buscou verificar em sua pesquisa as concepções dos educadores do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre os conceitos matemáticos e suas dificuldades e evidenciou que parte das docentes do estudo não recebem aporte teórico suficiente que possibilite ao menos suspeitar de sinais das crianças com tais dificuldades. Já Araújo (2014) teve como objetivo investigar se os conhecimentos psicopedagógicos são facilitadores para a organização de intervenções na prática pedagógica de professores que enfrentam dificuldades de aprendizagem de alunos no processo de leitura e escrita.

Pimentel (2015) coloca em evidência o fato de alguns cursos de graduação não proporcionam o aprofundamento das questões envolvendo as dificuldades de aprendizagem, sendo realizados apenas estudos superficiais sobre o assunto, dificultando, assim, a identificação e a atitude mais adequadas do educador em sala de aula ao se deparar com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Com relação às concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise dos resumos das teses e dissertações deixa evidente que, apesar de algumas pesquisas fazerem alusão aos termos e até mesmo se relacionarem, não há estudos específicos sobre o assunto, pois as outras pesquisas apresentadas abordam temas diversos, como

formação docente, conhecimentos geométricos de professores, ensino de ciências, uso de jogos educativos para crianças com dificuldades de aprendizagem, entre outros. Cada uma delas investiga aspectos particulares relacionados à educação e ao trabalho docente, mas não têm o mesmo enfoque da pesquisa proposta sobre as concepções de educadores quanto dificuldade de aprendizagem. Isso reforça a necessidade de novas pesquisas.

Dito isso, o planejamento metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa é primordial, assim, o próximo capítulo tratará sobre o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos em evidência.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Vista por Trzesniak e Koller (2009) como uma atividade coletiva, a ciência é gerida por técnicas e métodos específicos e rigorosos por pesquisadores membros de uma comunidade, que, independentemente da abordagem metodológica, exige que seus resultados sejam noticiados através de informações objetivas sobre os frutos das investigações conduzidas por meio do rigor metodológico. Porém, as autoras destacam que a realidade vivida deve estar acima do método.

Portanto, como afirma Demo (2003, p. 11), os métodos devem ser compostos, não pelo “[...] reducionismo, mas pelo respeito a uma realidade tão complexa, que não cabe em nenhum método [...]”, e que nos permite continuar aprendendo, não nos encerrando “num cárcere de ideias”. É preciso aventurar-se e contar a “[...] investigação, acrescentando as potencialidades e as limitações que a tornaram possíveis e ainda mais próxima da realidade.” (TRZESNIAK; KOLLER, 2009, p. 20).

Sabe-se que a realização de pesquisas é importante para conhecer, apreender ou buscar respostas para determinados fenômenos que acontecem nas diferentes áreas do saber (PEREIRA *et al.*, 2018). Mas, como já citado, realizar uma pesquisa não é algo simples, exige métodos e técnicas rigorosas.

A fim de garantir a validade e a confiabilidade dos conhecimentos produzidos, é imprescindível que sejam empregados métodos científicos apropriados, os quais permitem uma investigação adequada para o seu propósito. Conforme Marconi e Lakatos (2012, p. 65),

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando a decisão do cientista.

Segundo Marques (2006, p. 100), uma vez escolhido o assunto, o problema e as hipóteses que guiam a pesquisa, “cabe ao pesquisador convocar uma específica comunidade de argumentação”, ou seja, dialogar acerca da temática a qual se pretende investigar respaldando-se nas imprescindíveis referências bibliográficas.

Para Marques (2006, p. 104),

[...] pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso, os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico. Uma comunidade de moradores, uma escola, uma empresa, qualquer instituição, e também os objetos com que lidamos tanto quanto os costumes, os hábitos sociais: tudo tem sua história no entrecruzamento de um passado, de um presente e de um futuro em perspectiva e só nessa história se constituem em objetos do campo empírico.

Logo, as obras dos diversos autores elencados no corpo deste estudo constituem o início do percurso da referida pesquisa. Trata-se de pesquisa sob uma perspectiva de investigação qualitativa. Adicionalmente, a pesquisa é descritiva-interpretativa, tendo como finalidade descrever e interpretar o objeto de estudo, e não testar uma hipótese específica. Para atingir tal objetivo, utilizou-se de estudo bibliográfico para examinar as teorias existentes sobre o tema e da pesquisa de campo, que envolveu a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e realizou-se a interpretação, permitindo a construção final da dissertação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Severino (2018), uma primeira distinção que se pode fazer na pesquisa é entre a abordagem qualitativa e quantitativa. Partindo do pressuposto de responder ao problema da pesquisa que teve como objetivo compreender as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim sobre dificuldades de aprendizagem, a pesquisa aqui descrita, quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa.

Dessa forma, Oliveira (2007) elucida que a abordagem qualitativa é caracterizada pelo intuito de descrever de forma minuciosa as características das informações coletadas no processo investigativo através da reflexão e análise da realidade, e que, segundo Minayo (1994, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

A abordagem qualitativa desta pesquisa se dá pelo fato de que as informações coletadas na pesquisa de campo são tabuladas e interpretadas conforme os objetivos

dessa e o caráter descritivo-interpretativo é uma das classificações da pesquisa visando descrever e interpretar os dados coletados.

O estudo descritivo exige “uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”, e pretende apresentar os fatos e fenômenos de determinada realidade (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). De acordo com Gil (2008, p. 42), as pesquisas de cunho descritivo “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Importante salientar que, nesse mesmo viés, Andrade (1993) afirma que os fatos devem ser observados, registrados e interpretados sem interferência do pesquisador.

Seguindo a mesma lógica descritiva, este estudo também é de cunho interpretativo, posto que os dados foram explorados visando produzir um entendimento da problemática da pesquisa.

Quanto à natureza das fontes utilizadas e aos procedimentos, a pesquisa apresenta-se como bibliográfica, por se tratar de um estudo que para seu embasamento teórico se valeu de registros coletados de materiais publicados anteriormente em livros, revistas e meios eletrônicos. De acordo com Severino (2018, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Bocato (2006, p. 266) elucida que a pesquisa bibliográfica se baseia em prol da resolução de uma hipótese (problema) por meio da análise e discussão de contribuições científicas publicadas anteriormente. Para o autor, “[...] esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.”

A pesquisa de campo também foi adotada nesta investigação, uma vez que é neste momento que foi realizada a coleta dos dados. De acordo com Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo:

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Severino (2018) diz que a pesquisa de campo cinge desde a extração de dados específicos de um grupo de sujeitos (*surveys*) até estudos mais analíticos, coletando os dados diretamente com a população pesquisada, no ambiente natural em que os fenômenos acontecem. Para Günther (2006, p. 205), a pesquisa de campo “[...] é especialmente interessante do ponto de vista do método da pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que se constitui como exemplo de triangulação, é, uma integração de diferentes abordagens e técnicas [...]”.

Considerando essa perspectiva, surgiu a necessidade de realizar um breve levantamento sobre a temática “Dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções dos educadores”, de modo a identificar o que está sendo pesquisado e discutido em nível acadêmico. Assim, buscando entender se havia pesquisas que analisam a temática proposta neste estudo, utilizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico que teve como método os princípios do Estado do Conhecimento propostos por Morosini e Nascimento (2015). Como fonte de busca de dados, foi selecionada a BDTD do IBICT.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Logo, essa investigação serviu como ferramenta para constatar a carência de estudos relacionados ao tema pesquisado, servindo de base para a condução e análise do processo desta pesquisa.

A partir da pesquisa de campo foi realizada a análise e a interpretação dos dados alcançados com o intuito de reunir o maior número de informações acerca da temática em estudo para se chegar aos resultados da pesquisa, o que exigiu cuidado teórico-metodológico.

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A fase de coleta de dados foi conduzida através da pesquisa de campo, onde a pesquisadora se aproximou do objeto de investigação para o conhecer e desvendar. Nesse momento, a pesquisadora utilizou as teorias estudadas como base para explorar, analisar e buscar hipóteses, com o objetivo de compreender o tema de pesquisa a partir da realidade. Quanto a isso, Cruz Neto (2001, p. 52) diz que:

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo [...]. Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.

Gerhardt (2009) destaca a importância da coleta de dados em um processo de pesquisa ou análise. Para a autora, a coleta envolve uma série de operações em que o modelo de análise é confrontado com os dados coletados. Essa etapa é fundamental porque fornece as informações que serão analisadas posteriormente. Conceber essa etapa de coleta de dados deve levar em conta três questões a serem respondidas:

O que coletar? Os dados a serem coletados são aqueles úteis para testar as hipóteses. Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores. Podemos chamá-los de dados pertinentes.
Com quem coletar? Trata-se a seguir de recortar o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população.
Como coletar? Esta terceira questão refere-se aos instrumentos de coleta de dados [...]. (GERHARDT, 2009, p. 56).

Com base no objetivo principal da pesquisa, foram coletados dados sobre as concepções dos educadores em relação às dificuldades de aprendizagem. Para a realização da coleta de dados, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Erechim e com o Recursos Humanos (RH) da prefeitura, de modo a protocolar informações quanto ao projeto de pesquisa e colher assinatura de autorização da instituição (APÊNDICE A) com o consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada nos espaços das escolas.

4.2.1 Público-alvo e espaço da pesquisa

Considerando a temática a ser investigada, foram convidados a participar da pesquisa 16 educadores da rede municipal de Erechim dos anos iniciais do Ensino Fundamental com mais de cinco anos de experiência na docência, justificando-se com base no objetivo principal da pesquisa. A escolha de profissionais com um mínimo de cinco anos de experiência na docência decorre do fato que esses profissionais geralmente possuem formação específica e experiência no trabalho com crianças nessa faixa etária e a experiência acumulada ao longo dos anos pode fornecer *insights* valiosos sobre as concepções, estratégias e abordagens adotadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem, considerando que menos tempo de experiência poderia sofrer influência da visão apenas da graduação, e não da concepção construída pelos próprios educadores.

A escolha dos participantes desta pesquisa serem especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental é justificada por diversos motivos relevantes. Primeiramente, é necessário considerar o período de desenvolvimento em que as crianças se encontram nessa fase escolar. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são um momento crucial para a aquisição de habilidades e conhecimentos fundamentais e as dificuldades de aprendizagem nesse período podem ter um impacto significativo no futuro educacional das crianças.

Além disso, educadores e gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenham um papel fundamental na identificação e intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem. São eles que observam de perto essas crianças, detectando sinais de dificuldades e implementando estratégias de apoio. Suas concepções e práticas podem influenciar o encaminhamento para profissionais especializados, a adoção de práticas e a implementação de medidas de suporte pedagógico. Portanto, é relevante investigar suas concepções e abordagens em relação às dificuldades de aprendizagem.

Acerca da área de abrangência da pesquisa, delimitou-se ao município de Erechim pelo fato de ser o segundo mais populoso do Norte do Rio Grande Sul e por ser polo da região da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Foram selecionadas três escolas do município representando diferentes contextos (periferia, campo e centro). A escolha das escolas para esta pesquisa foi baseada em critérios

específicos objetivando representar diferentes contextos e realidades educacionais dentro do município de Erechim.

Com relação à participação dos educadores na pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com as escolas selecionadas, apresentando a proposta e discorrendo sobre a importância da contribuição dos educadores na efetivação do estudo, comunicando sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), respeitando o previsto no Art. 5º e Art. 8º da CNS nº 510/16 (BRASIL, 2016, p. 5- 6):

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

Art. 8º As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Delimitamos a amostra a, no máximo, cinco professores de cada escola (Quadro 4), abrangendo os diferentes anos de ensino (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), pois consideramos uma estratégia válida para obter uma amostra diversificada que permite explorar as concepções e experiências dos educadores em diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento das crianças em cada ano. Além das entrevistas com os professores, incluímos na amostra da pesquisa entrevista com a gestão de cada escola, uma vez que os gestores podem ter acesso a informações e perspectivas adicionais sobre as dificuldades de aprendizagem.

Quadro 4 – Entrevistados de acordo com a escola e nível de ensino

Escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Gestão
Periferia	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Coordenadora 1
Central	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10	Coordenadora 2
Campo	Prof. 11	Prof. 11	Prof. 12	Prof. 12	Prof. 13	Diretora 1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na escola da periferia e na escola central foram entrevistados cinco professores, um de cada nível de ensino especificado, e duas coordenadoras pedagógicas (uma de cada escola) representando a gestão. Já na escola do campo, foram entrevistados apenas três professores, mas sendo considerados de cada nível de ensino especificado, pois a escola possui turmas multisseriadas no 1º e 2º ano e 3º e 4º ano. Além disso, a entrevistada representando a gestão foi a diretora, pois a escola, devido à reduzida quantidade de estudantes, não possui coordenadora pedagógica. A seleção dos professores participantes ocorreu por conveniência de acordo com a disponibilidade, sendo convidados pela pesquisadora e pela gestão da escola, aqueles que estavam na escola nos dias das entrevistas.

4.2.2 Entrevista

Acerca da coleta de dados, foi utilizado como instrumento entrevista semiestruturada, uma para os docentes (APÊNDICE C) e uma para os gestores (APÊNDICE D), pois, de acordo com Minayo (2010, p. 261):

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

As entrevistas foram organizadas em três partes. Na primeira parte foi feita a identificação dos sujeitos, levantando dados referentes ao seu perfil profissional, como idade e formação acadêmica. A segunda parte constituiu-se de perguntas relativas à atuação profissional, como tempo de experiência, em qual ano de ensino atua no momento, etc. Já a terceira parte da entrevista compõe questões sobre os objetivos propostos na pesquisa. Importante ressaltar que o instrumento de entrevista para a gestão foi reduzido e adaptado para abordar as suas responsabilidades e experiências relacionadas ao tema, considerando a função diferenciada que desempenham em comparação aos professores.

A opção por essa técnica também se deu pelo fato de que a entrevista, de acordo com Amado e Ferreira (2017, p. 209), “[...] é um dos mais poderosos meios

para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos [...]”, e desempenha um papel crucial ao possibilitar discussões detalhadas sobre o foco do estudo, pois possibilita uma interação direta entre o pesquisador e o sujeito entrevistado.

Durante o processo da pesquisa, foi ressaltado aos participantes que concordaram em participar de seus direitos, conforme Art. 9 da CNS nº 510/16 (BRASIL, 2016, p. 6), que prevê a eles:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Assim, os convidados foram informados que a participação é voluntária e que a pesquisa apresenta riscos mínimos, vinculados ao desconforto na participação de uma entrevista e que como benefício trará dados sobre o fenômeno pesquisado, o que poderá gerar publicações a respeito da temática. Outra informação importante ressaltada aos participantes é que esses não terão benefícios diretos, como pagamento por participação, entre outros. Informou-se ainda que a devolutiva aos participantes da pesquisa se dará através da Secretaria de Educação do município de Erechim.

Ademais, foi solicitado autorização (APÊNDICE E) para gravação da entrevista, uma vez que a gravação garante que não se percam pontos importantes expostos pelos entrevistados. Para Ludke e André (1986, p. 37), “[...] a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” Desse modo e considerando seus direitos, os participantes foram informados sobre a confiabilidade, privacidade e proteção da gravação e transcrição da entrevista.

As entrevistas ocorreram entre 25/11/2022 e 12/12/2022, em horários agendados com a gestão das escolas, e foram gravadas através de aplicativo de *smartphone*.

Duarte (2004) faz algumas considerações quanto aos procedimentos a serem adotados na preparação para a análise das entrevistas e destaca que:

[...] as entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. (DUARTE, 2004, p. 220).

Para a transcrição, seguimos as orientações indicadas por Duarte (2004), e as entrevistas foram transcritas logo após o encerramento de cada grupo (por escola) e envolveu a transformação do áudio em texto escrito com auxílio da funcionalidade de digitação por voz do Google Docs⁵. Naturalmente, a plataforma não é perfeita, ignorando sinais de pontuação, pausas e outros aspectos, além de não reconhecer de forma precisa algumas palavras. Por isso, após transcritas, as entrevistas passaram pela conferência dos trechos transcritos, garantindo a precisão e a fidedignidade da transcrição.

Após a coleta, os dados foram armazenados em arquivo digital pela pesquisadora e somente tem acesso às essas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, conforme Art. 28, inciso IV, da CNS nº 510/16 (BRASIL, 2016), todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos; após esse período, a pesquisadora se compromete em eliminá-los.

Neste sentido, esclarecemos que a investigação faz parte do projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Adriana Salete Loss e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS em 22 de agosto de 2022 conforme o parecer n.º 5.614.837.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa envolveu a aplicação de métodos de análise do material empírico, utilizando a abordagem conhecida como análise de conteúdo de Bardin (2016), pois, de acordo com Franco (2005, p. 11), “[...] cada vez mais, [...], a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.” Bardin (2016, p. 48) define a análise de conteúdo como

⁵ Ferramenta gratuita de processamento e edição de texto, que dispensa a instalação de programas no dispositivo digital, oferecendo um recurso de digitação por voz. Assim, as gravações foram ativadas próximo ao microfone do *notebook* e o programa transcreveu as entrevistas em tempo real (GOOGLE, 2023).

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A autora organiza a análise de conteúdo em três fases que perpassam pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e sua interpretação. A etapa inicial denominada de pré-análise corresponde à organização do material a ser analisado, tornando-o operacional e sistematizando as ideias iniciais. Essa primeira fase envolve três fatores que não ocorrem, necessariamente, seguindo uma cronologia, mas que se relacionam uns aos outros, sendo eles: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (BARDIN, 2016, p. 125).

Concluída a pré-análise, a segunda fase consiste na exploração do material em que é realizada a administração das técnicas de codificação do material coletado na pré-análise. Para Bardin (2016, p. 131):

[...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Assim, na fase de exploração nos dedicamos a organizar e agrupar em temas centrais e categorias os dados coletados. Para isso foram utilizados trechos das falas das entrevistas para fazer as unidades de registro da análise de conteúdo, momento em que selecionamos partes específicas do material coletado para serem analisadas. Para Bardin (2016, p. 134), “[...] a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização [...]”. A seleção dos trechos foi feita de forma sistemática e objetiva para atender ao problema e objetivos da pesquisa.

Depois da codificação das unidades de registro, o próximo passo consistiu na primeira redução do conteúdo. Nessa etapa, buscamos agrupar conjuntos de unidades de registro com base nas similaridades temáticas ou conceituais. Esses agrupamentos são conhecidos como unidade de contexto, que, de acordo com Franco

(2008, p. 43), “[...] podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise.”

Realizada a criação das unidades de contexto, realizamos uma nova redução com o objetivo de agrupar essas unidades em categorias de análise, ou seja, realizou-se o “[...] recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.” (BARDIN, 2016, p. 130). Portanto, no estudo realizado, a análise qualitativa foi conduzida por meio da exploração cuidadosa do material empírico coletado. Isso envolveu a organização dos dados, a identificação das unidades de registro e contexto, e a criação de categorias de análise.

Já a última fase diz respeito ao tratamento desse material, em que buscamos interpretar e cruzar esses dados com as teorias que embasam a pesquisa, além de apresentar os resultados que toda a análise manifestou (BARDIN, 2016).

No próximo capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados coletados por meio das entrevistas com os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Serão discutidas as concepções dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos o material empírico proveniente das fontes descritas na seção de delineamentos metodológicos do estudo, com o objetivo de responder à questão de pesquisa: Quais são as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim sobre dificuldade de aprendizagem?

Inicialmente, apresentaremos de forma resumida as categorias de análise do estudo e os eixos temáticos associados a elas. Em seguida, para fornecer um contexto mais completo, traçaremos um perfil dos educadores que participaram do estudo, destacando suas formações acadêmicas, experiências profissionais e anos de atuação no Ensino Fundamental dos anos iniciais. Posteriormente, interpretaremos e discutiremos as evidências empíricas à luz das categorias de análise e do referencial teórico explicitado.

5.1 CONSTITUIÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Após a análise do material empírico coletado por meio das entrevistas, foram identificadas unidades de registro (URs), que representam fragmentos de informações relevantes. Essas URs foram posteriormente agrupadas e reduzidas para formar unidades temáticas (UTs), que são conjuntos de URs relacionadas entre si, abordando as concepções dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As UTs foram, então, organizadas e agrupadas em categorias (CAs) de análise, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos dados coletados e facilitando a identificação de padrões e temas comuns emergentes das respostas dos educadores. Esses dados são apresentados a seguir (Quadro 5).

Quadro 5 – Apresentação geral das categorias, unidades temáticas e unidades de registro

Categorias	Unidades temáticas	Unidades de registro
Elementos intrínsecos a aprendizagem	Concepções de aprendizagem	URs: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13
	Aspectos que envolvem a aprendizagem nas palavras dos educadores	URs: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26
Dificuldades de aprendizagem	Concepções sobre dificuldade de aprendizagem	URs: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 82, 83, 84
	Fatores que contribuem para o surgimento e/ou intensificação da dificuldade de aprendizagem	URs: 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65
Papel da escola no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem	Estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem	URs: 66, 67, 68, 69, 70 e 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
	Papel do gestor no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem	URs: 79, 80, 81

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No quadro apresentado no final deste estudo (APÊNDICE F), mostramos, de maneira organizada e sistemática, o conjunto de evidências empíricas obtidas por meio da coleta de dados, contendo os participantes envolvidos na pesquisa, as unidades de registro coletadas, as unidades temáticas identificadas e as categorias de análise estabelecidas. Essas evidências apresentadas consistem em trechos retirados das falas dos educadores durante as entrevistas realizadas, que são consideradas unidades de registro relevantes para a investigação em questão.

Importante ressaltar que, para garantir o sigilo e anonimato da identidade dos participantes, optou-se por identificar cada um da seguinte forma: E1 (Educador 1); E2 (Educador 2); e assim sucessivamente. Outro fator a ser considerado relaciona-se aos participantes da gestão, que receberam a mesma identificação que os demais, visto que são também educadores. Assim, no quadro no final deste trabalho (APÊNDICE F) e no decorrer da dissertação, professores e profissionais da gestão são igualmente mencionados como educadores.

5.2 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra dos participantes da pesquisa foi constituída por 16 educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade Erechim. Observa-se que os participantes possuem idades variadas entre 30 e 61 anos.

Quanto à formação acadêmica, a maioria dos educadores possui graduação em Pedagogia. No entanto, também há participantes com formação em áreas como Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, História e Direito (Quadro 6). É importante mencionar que a participante com graduação em Direito possui formação inicial no magistério e sempre atuou como educadora através de concurso público do município para anos iniciais, logo que concluiu o magistério. Além disso, ela desempenha atualmente uma função na gestão de uma das escolas.

Quadro 6 – Formação inicial dos educadores participantes da pesquisa

Formação Inicial	Ano de conclusão	IES
Ciências Biológicas	2002	URI
Direito	2013	URI
Educação Física	2011	URI
História	2007	URI
História; Pedagogia	2010; 2019	URI; FAEL
Matemática	2014	URI
Pedagogia	2013	UNOPAR
Pedagogia	2010	UNOPAR
Pedagogia	2015	URI
Pedagogia	2012	FAE
Pedagogia	2004	URI
Pedagogia	2009	URI
Pedagogia	2005	URI
Pedagogia	2011	ULBRA
Pedagogia	2010	URI
Pedagogia Anos Iniciais	1990	URI

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando os dados fornecidos, podemos observar que os participantes concluíram sua formação inicial na Universidade Regional Integrada (URI), seguida pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Além disso, também foram mencionadas a Faculdade Educacional da Lapa

(FAEL) e a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). A URI se destaca como uma instituição na qual a maioria concluiu seus cursos com conclusões ocorrendo nos anos de 1990, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010 (em duas ocasiões), 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. A UNOPAR também é mencionada duas vezes, com conclusões em 2013 e 2010. A ULBRA, FAEL e FAE, por sua vez, são citadas apenas uma vez, com uma conclusão em 2011, 2012, e 2019.

Além disso, ao analisar os dados apresentados (Quadro 6), podemos observar que todas as conclusões de cursos universitários estão associadas a instituições de ensino superior privadas.

Com relação à formação *lato sensu* ou *stricto sensu*, pode-se observar a seguir (Quadro 7) que a maioria (14) dos participantes possuem especialização, porém, somente três concluíram mestrado e apenas um também o doutorado. Duas participantes não possuem nenhuma formação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Quadro 7 – Formação *lato sensu* ou *stricto sensu* dos participantes da pesquisa

Especialização	Ano de Conclusão	IES	Mestrado	Ano de Conclusão	IES	Doutorado	Ano de Conclusão	IES
Educação Especial	2022	UNOPAR						
Psicopedagogia Institucional	2011	UNOPAR						
Gestão Escolar	2018	FAEL						
Psicopedagogia	2015	FAE						
Psicopedagogia	2019	FAEL						
Psicopedagogia	2007	URI						
Psicopedagogia	2017	FAEL						
Educação Física	2011	Celer						
Psicopedagogia Clínica e Institucional	2002	URI	Profissional em Educação	2018	UFFS			
Matemática, mídias digitais e didática	2016	UFRGS	Educação Matemática	2019	UFSM			
Supervisão escolar e orientação educacional	2012	URI						
Gestão Escolar	2015	FAEL						
História da América Latina	2009	não lembra						
Processos pedagógicos na Educação Básica	2013	URI	Educação	2015	UFFS	Educação	2021	UNISINOS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

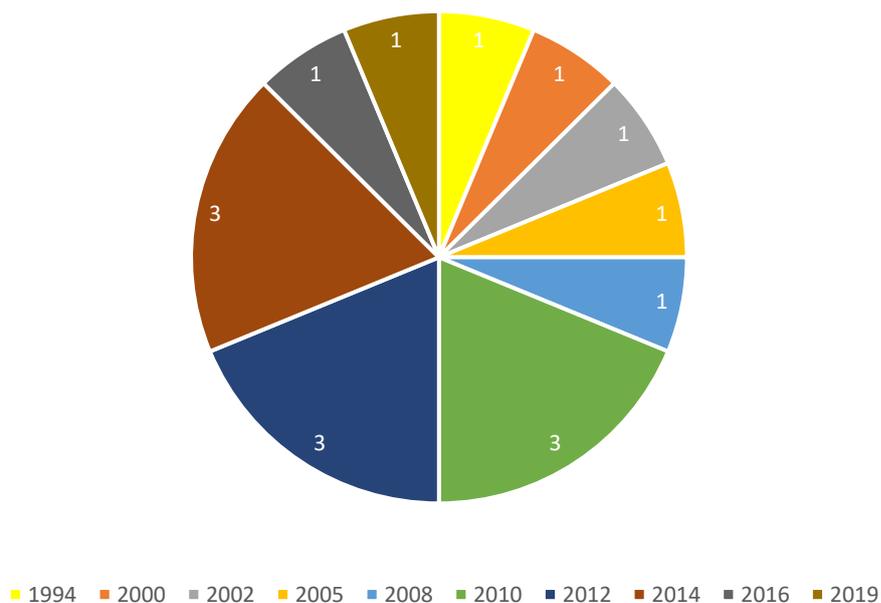
Nota-se que, diferente da graduação, os programas de *lato sensu* e *stricto sensu* concluídos abrangem também instituições de ensino público, com destaque para os programas de Mestrado, realizados em Universidades Federais.

Com relação à experiência profissional, os dados revelaram uma variedade de trajetórias profissionais dos educadores na educação básica. Observa-se, que os profissionais possuem uma média de tempo de experiência na docência de aproximadamente 12 anos, com alguns apresentando mais de vinte anos de atuação.

No que se refere ao tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma média de aproximadamente dez anos de experiência, com alguns profissionais apresentando menos tempo, como três anos, e outros com mais de vinte anos.

Quanto ao ano de ingresso na docência na rede pública de ensino, os dados mostram que os profissionais iniciaram suas carreiras em diferentes períodos, abrangendo desde 1994 até os anos mais recentes, como 2019 (Gráfico 6). Isso indica uma diversidade geracional na composição da amostra da pesquisa, com profissionais que vivenciaram diferentes contextos e transformações na educação ao longo desses anos.

Gráfico 4 – Ano de ingresso na docência na rede pública de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ademais, sobre o tempo de atuação na gestão das escolas, os educadores entrevistados indicaram um tempo variado, porém próximo, cada um está há um, dois e três anos na gestão.

Em resumo, os dados revelam que os educadores entrevistados possuem diferentes níveis de experiência na docência, ingressaram na rede pública de ensino em diferentes momentos, possuem tempo de atuação diversificado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa variedade de trajetórias profissionais traz consigo uma riqueza de experiências e conhecimentos que contribuem para a pesquisa, sendo possível considerar diversos olhares e concepções acerca das dificuldades de aprendizagem.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Orientadas pelo objetivo geral da pesquisa, esta etapa visa compreender e discutir as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim sobre dificuldades de aprendizagem. Para tanto, apresentaremos e interpretaremos as unidades de registro que representam as categorias de análise apresentadas no Quadro 5: Elementos intrínsecos a aprendizagem Dificuldades de aprendizagem e papel da escola no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem, bem como as subcategorias a fim de atender aos objetivos específicos da pesquisa.

5.3.1 Elementos intrínsecos a aprendizagem

Nesta categoria, abordamos a aprendizagem e os elementos envolvidos no processo de aprendizagem, com base nas respostas dos educadores entrevistados, especificamente acerca das primeiras perguntas da entrevista que se dedicaram a compreender as concepções de aprendizagem e os elementos que a envolvem, visto como fundamental para compreender e analisar as perspectivas dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem. Optamos por estruturar essa categoria em duas subcategorias: a) concepções de aprendizagem; e b) aspectos que envolvem a aprendizagem nas palavras dos educadores.

5.3.1.1 Concepções de aprendizagem

A análise das respostas individuais recebidas na pergunta “o que é aprendizagem?” permitiu-nos identificar as perspectivas e entendimentos dos educadores entrevistados acerca do que é aprendizagem e do processo de aprendizagem.

Para um dos educadores, a aprendizagem está associada ao desenvolvimento da curiosidade e do raciocínio, sinalizando que “[...] aprendizagem é desenvolver a curiosidade de descobrir, né? Raciocinar os exercícios e as coisas.” (UR₁, transcrição gravação, E1). O educador 5 reconhece que a aprendizagem vai além da simples aquisição de conteúdo, enfatizando que a “aprendizagem é um conjunto de experiências” (UR₅, transcrição gravação, E5).

Alguns educadores destacam a importância da aprendizagem como um processo de adquirir conhecimento, indicando que a aprendizagem envolve a obtenção de informações e conteúdo:

É a aquisição de conhecimento. (UR₃, transcrição gravação, E3).

Aprendizagem é assimilar as informações que são passadas [...] é um conhecimento que vamos adquirindo, né? [...]. (UR₁₁, transcrição gravação, E11).

Aprendizagem pra mim é tudo aquilo que se consegue agregar de conhecimento [...]. (UR₁₃, transcrição gravação, E13).

A concepção desses educadores sobre a aprendizagem como um processo de adquirir conhecimento é mais ampla e pode estar relacionada a diferentes perspectivas teóricas, como o cognitivismo, que se concentra nos processos mentais envolvidos na aprendizagem, como aquisição, assimilação e aplicação de conhecimentos.

Algumas respostas estão alinhadas com uma perspectiva construtivista, como a concepção de aprendizagem relacionada à ideia de raciocinar os exercícios e as coisas e à ideia de que a aprendizagem é um conjunto de experiências, além dos educadores citarem uma perspectiva de que a aprendizagem envolve um processo dinâmico de desenvolvimento e progresso, mencionando a importância do avanço das crianças acerca de habilidades específicas. A abordagem cognitivista enfatiza os

processos mentais envolvidos na aprendizagem, como aquisição, assimilação e aplicação de conhecimentos. Segundo o cognitivismo, a aprendizagem ocorre por meio da organização e reestruturação das estruturas cognitivas do indivíduo.

Jean Piaget enfatiza que os indivíduos constroem seus conhecimentos por meio da interação entre sujeito e objeto, sendo a aprendizagem um processo ativo. Piaget (1983, p. 6) assegura que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre as formas distintas.

No entanto, é importante ressaltar que as teorias da aprendizagem podem ter pontos de convergência e sobreposição, e diferentes teorias podem influenciar as perspectivas dos educadores. Ao citar a aprendizagem como um conjunto de experiências que valoriza a construção de significados a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes, e ao mencionar a curiosidade de descobrir, o educador pode estar se referindo à motivação intrínseca dos estudantes em explorar o mundo ao seu redor e impulsionar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, podemos relacionar à ideia de Rogers de que o papel do professor é facilitar o aprendizado, enquanto o estudante conduz o processo de acordo com suas necessidades e interesses.

O educador 12 menciona que aprendizagem “é adquirir habilidades e consciência da formação pessoal” (UR₁₂, transcrição gravação, E12), o que sugere que a aprendizagem inclui a construção de habilidades específicas bem como a compreensão de si mesmo e identidade pessoal.

Carl Rogers (1986) compara o papel do professor ao do terapeuta e do estudante ao cliente, ao citar que o professor possui a tarefa de facilitar o aprendizado, mas pertence ao estudante o dever de conduzi-lo ao seu modo. O autor considera que o homem educado é aquele que aprendeu a aprender e os sistemas educativos devem favorecer o crescimento pessoal dos indivíduos.

Tem-se de encontrar uma maneira de desenvolver, dentro do sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima conducente ao crescimento pessoal; um clima no qual a inovação não seja assustadora, em que as capacidades criadoras de administradores, professores e estudantes

sejam nutridas e expressadas, ao invés de abafadas. Tem-se de encontrar, no sistema, uma maneira na qual a focalização não incida sobre o ensino, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida. (ROGERS, 1986, p. 244).

Portanto, é possível que algumas ideias dos educadores, por exemplo, aprendizagem como consciência da formação pessoal e a curiosidade de descobrir, possam estar relacionadas a teóricos, como Carl Rogers, que enfatiza a importância da curiosidade, interesse e motivação intrínseca no processo de aprendizagem.

Entretanto, a concepção de que a aprendizagem é a criança desenvolver a curiosidade de descobrir também se relacionada a um dos pilares da perspectiva sociocultural de Paulo Freire (1996, p. 61-62), em que cita que ele é tão bom professor que quanto mais eficazmente ele como educador consiga:

[...] provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça.

Portanto, todo trabalho realizado pelos educadores precisa levar o aluno a leitura de mundo. O professor precisa, assim, ser um provocador de situações, instigando a curiosidade do aluno pelo conhecimento. Deste modo, Freire (1996, p. 61) destaca que “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” Assim, o educador pode estar se referindo sobre criar situações que despertem a curiosidade da criança, para que ela possa se apropriar do conhecimento de forma ativa.

Outros educadores enfatizam a importância da aquisição de conhecimentos básicos para a vida e para o exercício da cidadania dos estudantes. Destacam a importância da aprendizagem no contexto acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida pessoal, social e cidadania.

A resposta do educador 2 implica que a aprendizagem vai além do domínio de conteúdos acadêmicos, abrangendo também conhecimentos práticos e sociais relevantes para uma participação ativa na sociedade. Segundo ele, aprendizagem “[...] é adquirir os conhecimentos básicos para a vida e para o exercício da cidadania deles.” (UR₂, transcrição gravação, E2). Da mesma forma, o educador 10 cita que “[...] a aprendizagem é a bagagem que eles possuem e talvez não só o ler e escrever, mas tudo que eles vão ocupar pra vida [...]”. Isso indica que os educadores reconhecem a importância de preparar os estudantes não apenas para o ambiente acadêmico, mas também para a vida como um todo.

Já o educador 9 destaca o desenvolvimento de habilidades, enfatizando habilidades socioemocionais como parte da aprendizagem, ressaltando que aprendizagem “é o desenvolvimento de habilidades, socioemocionais” (UR₉, transcrição gravação, E9).

A ênfase desses educadores de suas concepções de aprendizagem parece estar mais alinhada a uma perspectiva que valoriza a formação integral dos estudantes e a importância de uma educação centrada no aprendizado do estudante, levando em consideração suas necessidades individuais e a promoção de habilidade sociais, emocionais e éticas.

Além disso, a perspectiva dos educadores também pode estar em consonância com o enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (2001), que enfatiza a influência do contexto social e cultural na aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também envolve a compreensão das normas, valores e práticas culturais e sociais que são essenciais para a participação ativa na sociedade.

Além disso, uma das educadoras cita que, a “[...] aprendizagem é as várias maneiras que eles têm de aprender, de várias maneiras que tu ensina, as várias formas que eles aprendem [...]” (UR₄, transcrição gravação, E4), o que sugere uma visão abrangente da aprendizagem.

Por fim, três educadores compartilham uma perspectiva comum de que a aprendizagem envolve um processo dinâmico de desenvolvimento e progresso, mencionando a importância de observar o avanço das crianças em relação a habilidades específicas, o crescimento cognitivo ao longo do tempo e a capacidade de aplicar o conhecimento de forma prática. Portanto,

[...] aprendizagem é quando tu vê que eles estão desenvolvendo aquilo mesmo que tu espera que eles consigam, tipo ler, que eles interpretam, né? (UR₆, transcrição gravação, E6).

É um processo de evolução cognitiva. (UR₇, transcrição gravação, E7).

Aprendizagem é o aluno conseguir colocar em prática o conhecimento que ele aprendeu. (UR₈, transcrição gravação, E8).

Essa concepção pode estar relacionada ao construtivismo e ao cognitivismo, que enfatizam a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Nesta pesquisa, entendemos aprendizagem não apenas como um processo de absorção de informações, mas como uma construção pessoal que ocorre por meio da interação ativa do aprendiz com o ambiente e as experiências vividas. Conforme Vygotsky (1991, p. 94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia.” (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

No geral, embora haja algumas variações nas definições dos educadores que se alinham com a ideia de que a aprendizagem é uma construção que envolve interação ativa com o ambiente e as experiências, é importante notar que não houve uma definição clara de um conceito de aprendizagem, em vez disso, suas respostas se concentram em enfatizar diferentes aspectos e ideias sobre a aprendizagem.

A falta de um entendimento abrangente sobre a definição de aprendizagem pode afetar a maneira como os educadores abordam as dificuldades de aprendizagem. Eles podem não ter uma estrutura ou critérios claros para avaliar se as dificuldades de um aluno se devem à falta de compreensão ou a um problema subjacente diferente.

5.3.1.2 Aspectos que envolvem a aprendizagem nas palavras dos educadores

Não é segredo que a escola é a instituição voltada à promoção da aprendizagem formal, contudo, também sabemos que concomitantemente com ela a aprendizagem ocorre fora dela, assim muitos elementos estão envolvidos no processo de aprender. Para Cruz (2019), a condução do processo de ensino não é uma tarefa

simples, o educador precisa ter clareza sobre como a aprendizagem acontece e as condições básicas para sua consolidação.

Na pesquisa realizada, as respostas dos educadores sobre os elementos envolvidos no processo de aprendizagem refletem pontos de vista e perspectivas embora semelhantes, individuais, que refletem alguns pontos em comum e outras distinções. A participação da família é ressaltada como um aspecto crucial envolvido no processo de aprendizagem. Dos 13 educadores que responderam à pergunta: “que elementos estão envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes?”, oito deles citaram a família:

A parte humana. Eu acho que primeiro isso, depois a família. (UR₁₄, transcrição gravação, E1).

[...] envolvimento da família [...]. (UR₁₅, transcrição gravação, E2).

Os elementos, desde a vivência de casa, o conhecimento que eles trazem de casa [...] (UR₁₇, transcrição gravação, E4).

Eu acho que a família [...]. (UR₁₈, transcrição gravação, E5).

[...] a união família escola, o acompanhamento da família [...] (UR₁₉, transcrição gravação, E6).

[...] a participação das famílias [...]. (UR₂₁, transcrição gravação, E8).

Todo o contexto, desde a família [...]. (UR₂₃, transcrição gravação, E10).

O trabalho que vem de casa também. (UR₂₄, transcrição gravação, E1).

Um aspecto interessante a ser observado é a citação da participante 6 sobre a união entre a família e a escola, o que lembra a necessidade de uma parceria colaborativa entre essas instituições para se promover a aprendizagem.

A valorização da participação das famílias no processo de aprendizagem é vista como o principal aspecto pelos educadores entrevistados. Ao encontro disso, Dessen e Polonia (2007) afirmam que a família é tida como a base na qual ocorre a aprendizagem humana:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo

social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

A família não é apenas um ambiente afetivo, mas também um espaço em que ocorre a socialização e a construção do conhecimento, tendo um impacto significativo na formação das identidades individuais e no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos indivíduos. Assim, Dessen e Polonia (2007, p. 27) ressaltam “[...] que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele.”

Dessa forma, é importante notar como os educadores dirigem as experiências que os estudantes têm em casa. A interpretação de texto, por exemplo, pode ser estimulada ao utilizar conhecimentos adquiridos em outros contextos, o que auxilia a aprendizagem formal. Em suma, os laços afetivos e estruturados entre a família e a escola têm o potencial de provocar mudanças significativas na vida do indivíduo, tanto na aprendizagem formal, considerando o aspecto acadêmico, como no psicológico.

Porém, na pesquisa realizada, as respostas dos educadores sobre os elementos envolvidos no processo de aprendizagem refletem outros pontos de vista e perspectivas, como a valorização do conhecimento como um elemento essencial para a aprendizagem.

Os educadores reconhecem que os alunos trazem consigo conhecimentos prévios e experiências de vida que devem ser considerados no processo de aprendizagem:

O principal é o conhecimento [...]. (UR₁₆, transcrição gravação, E3).

Conhecimentos prévios [...]. (UR₂₁, transcrição gravação, E8).

As suas habilidades, o conhecimento prévio, a sua carga de conhecimento, né?, que é bem importante. (UR₂₅, transcrição gravação, E12).

É válido mencionar que alguns educadores citam sobre o conhecimento prévio das crianças no processo de aprendizagem. Essas concepções podem estar alinhadas com a perspectiva de Ausubel, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo estudante a partir de suas experiências e interações com o ambiente.

O processo de aprendizagem significativa é visto por Ausubel como o mais relevante na aprendizagem escolar. Em resumo, a ideia mais importante da teoria proposta por Ausubel e que implica no processo de ensino e aprendizagem é que “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.” (MOREIRA; OSTERMANN, 1979, p. 45).

Algumas respostas dos educadores estão alinhadas também com a perspectiva sociocultural, como a concepção de que a aprendizagem envolve elementos “[...] desde a vivência de casa [...]” (UR₁₇, transcrição gravação, E4) e “[...] tudo o que acontece fora da escola [...]” (UR₂₃, transcrição gravação, E10). Também destacam a importância da afetividade no processo de aprendizagem, como a valorização do ambiente afetivo e acolhedor e o interesse e interação dos estudantes, além de aspectos motivacionais.

De acordo com o educador 14, um desses elementos é “[...] o respeito, é a primeira coisa e o carinho. A parte humana. Eu acho que primeiro isso [...]” (UR₁₄, transcrição gravação, E1). A afetividade é outro componente mencionado. Para o entrevistado 19, ao falar sobre os aspectos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, “[...] vem a questão da afetividade, né? [...] então começa com toda uma questão de afeto de estimulação, de motivação [...]” (UR₃, transcrição gravação, E16). Da mesma forma, o entrevistado 18 cita “a família e o emocional” (UR₅, transcrição gravação, E18).

É importante ressaltar que esses elementos não são isolados, mas estão interligados com o que foi citado acima pelos outros educadores. Segundo Camargo (2004, p. 16), “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem.” Um ambiente educacional que valoriza o respeito, o carinho, a afetividade e o emocional contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando esses aspectos estão presentes, a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa.

Diante disso, destaca-se o afeto compreendido por Spinoza (2009, p. 98) como “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Por afeto compreendo uma ação; em caso contrário, uma paixão.” Entendemos, nesta pesquisa, que essa definição coopera para compreender o sentido de emoção, pela influência que o autor exerceu em Vygotsky, considerando a base afetivo-volitiva do pensamento.

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último ‘por quê?’ na análise do processo de pensar. Se antes comparamos o pensamento com uma nuvem que derrama uma chuva de palavras, deveríamos comparar a motivação do pensamento, continuando a metáfora, ao vento que põe em movimento as nuvens. (Vygotsky, 2014, p. 314, tradução nossa).

Vygotsky (2001, 2002, 2007, 2014) mostra que tanto os processos psicológicos cognitivos quanto os afetivos são determinados pelo ambiente social e cultural. A interação com outras pessoas e a aquisição da linguagem desempenham um papel central no desenvolvimento da criança. Portanto,

[...] o desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. (KOSTIUK, 2003, p. 19).

Existe relação entre o afeto que os estudantes têm pelo educador com a vontade de aprender, de compreender o que está sendo ensinado. Se as crianças não se sentirem bem com o professor provavelmente não estarão aptas a aprender ou a raciocinar de maneira construtiva.

Diante disso, de fato, percebe-se a afetividade e as emoções como elemento essencial no processo de aprendizagem. Além disso, Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento das emoções e da aprendizagem. Ele enfatiza que a aprendizagem é também um processo social que ocorre por meio de interações com outras pessoas, principalmente com indivíduos mais instruídos. Por meio dessas interações, os estudantes internalizam ferramentas e conceitos culturais que, por sua vez, moldam suas experiências emocionais e sua compreensão do mundo.

Na análise, podemos observar que as habilidades de “leitura, escrita, interpretação e cálculo” (UR₂₂, transcrição gravação, E9) foram mencionadas por um educador como pilar da aprendizagem. Essas habilidades são essenciais para que os alunos possam adquirir e assimilar conhecimentos em diversas áreas do currículo escolar.

Outro educador cita a “concentração, interesse e interação” (UR₂₀, transcrição gravação, E7) no processo de aprendizagem. Entende-se que a concentração permite que os estudantes se envolvam de forma mais focada nas atividades de aprendizagem, facilitando a assimilação e a retenção de informações. A interação, por sua vez, promove a troca de ideias, o debate e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, o educador 13 destaca “[...] elementos de criatividade, elementos de pesquisa, o interesse [...]” (UR₂₆, transcrição gravação, E13).

O interesse é um fator motivacional que foi citado por educadores como um aspecto que impulsiona as crianças a se engajarem e se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Além desses elementos, um educador menciona a criatividade e a pesquisa como elementos importantes na aprendizagem. Dessa forma, entendemos que criatividade estimula as crianças a pensarem de forma original, a buscarem soluções inovadoras e a expressarem suas ideias de maneira única. A pesquisa, por sua vez, permite que investiguem e explorem diferentes temas, desenvolvendo habilidades de busca, seleção e análise de informações.

Outros elementos foram citados de forma breve como envolvidos no processo de aprendizagem, como a “formação do professor [...] e material lúdico” (UR₁₅, transcrição gravação, E2), “a disponibilidade, a vontade do professor” (UR₂₁, transcrição gravação, E8) e “[...] o trabalho na escola, um trabalho bem feito na escola, entre os professores, a coordenação, a equipe de apoio e todos os recursos que o aluno precisa.” (UR₂₄, transcrição gravação, E11).

Compreendemos que a formação, a disponibilidade e a vontade do professor em se dedicar ao processo de ensino e aprendizagem também são fatores importantes, pois demonstram o comprometimento e o interesse em proporcionar uma educação de qualidade as crianças. Além disso, o trabalho em equipe na escola, envolvendo educadores, coordenação e equipe de apoio, é essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem, compartilhar experiências e conhecimentos, e garantir que os recursos necessários estejam disponíveis para os estudantes.

Em suma, os elementos que envolvem a aprendizagem, nas palavras dos educadores, refletem a influência da família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o reconhecimento do conhecimento prévio, dos aspectos afetivos e emocionais, das interações sociais, da concentração, interesse e interação, das habilidades específicas e da formação do professor e trabalho conjunto com a equipe da escola.

Esses aspectos estão interligados e considerá-los no contexto educacional é importante para criar um ambiente favorável à aprendizagem, valorizando as experiências das crianças e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também emocionais e socioculturais.

Essas são apenas algumas das teorias e autores que podem estar relacionados aos achados da pesquisa. É importante lembrar que a educação é uma área interdisciplinar e os resultados da pesquisa podem abranger várias perspectivas teóricas, proporcionando uma visão mais completa e abrangente sobre as concepções dos educadores de aprendizagem e os elementos envolvidos nesse processo.

5.3.2 Dificuldades de aprendizagem

Aqui, exploramos as subcategorias que envolvem as dificuldades de aprendizagem, conforme o objetivo geral e específicos da pesquisa: concepções dos educadores sobre dificuldades de aprendizagem; fatores que contribuem para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, bem como os fatores que intensificam as dificuldades de aprendizagem de acordo com as concepções desses educadores.

A primeira subcategoria, “Concepções sobre dificuldade de aprendizagem”, teve como objetivo compreender as concepções dos educadores em relação às dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem. A subcategoria fatores que contribuem para o surgimento e/ou intensificação da dificuldade de aprendizagem concentra-se em analisar os elementos que, de acordo com o olhar de cada educador, podem desencadear ou intensificar as dificuldades de aprendizagem nas crianças.

5.3.2.1 Concepções sobre dificuldade de aprendizagem

Com base nas respostas fornecidas sobre como os educadores definem ou caracterizam dificuldade de aprendizagem, podemos perceber diferentes perspectivas que refletem a complexidade e a diversidade de concepções sobre o tema. Assim, fizemos uma exposição mais precisa da fala de cada educador, para posteriormente identificar padrões e concepções comuns sobre a dificuldade de aprendizagem.

Para facilitar a compreensão e análise das respostas, abordamos, a seguir (Quadro 8), as principais ideias apresentadas por cada educador de forma resumida. Esse quadro busca proporcionar uma visão abrangente e comparativa das diferentes definições sobre dificuldade de aprendizagem, enriquecendo a compreensão desse tema complexo e multifacetado.

Quadro 8 – Resumo das principais concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem

Educador	Definição ou caracterização da dificuldade de aprendizagem
E1	Dificuldade em se expressar e transtornos de aprendizagem.
E2	Dificuldade em assimilar e contextualizar informações.
E3	Atraso ou falta de desenvolvimento em relação à idade esperada.
E4	Dificuldade no processo de aprender e associação com transtornos.
E5	Dificuldade em reter e memorizar conhecimentos.
E6	Incapacidade de atingir níveis esperados de desempenho ou déficits no aprendizado, incluindo deficiências intelectuais.
E7	Bloqueio que impede a evolução cognitiva do estudante.
E8	Incapacidade de absorver conhecimento a partir do ensino.
E9	Habilidades não desenvolvidas de acordo com a faixa etária.
E10	Desconhecimento de conteúdos que a criança deveria saber para sua idade.
E11	Deficiência em aprender.
E12	Dificuldade em desenvolver habilidades próprias.
E13	Déficit na aquisição da aprendizagem.
E14	Dificuldade em aprender conceitos básicos, como letras e números.
E15	Limitação que impede o desenvolvimento normal do estudante, seja afetiva ou cognitiva.
E16	Incapacidade de adquirir habilidades cognitivas de acordo com a faixa etária.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme consta anteriormente (Quadro 8), um dos educadores concebe dificuldade de aprendizagem como a dificuldade em se expressar e relaciona a transtornos de aprendizagem. De acordo com o E1, a criança pode enfrentar dificuldades de aprendizagem “quando não consegue se expressar” e quando apresenta “[...] um distúrbio, um transtorno, uma dificuldade na aquisição, por exemplo, de leitura.” (UR₂₇, transcrição gravação, E1). Da mesma forma, o educador

6 cita a dificuldade de aprendizagem “quando tem alguma deficiência intelectual mesmo” (UR₃₂, transcrição gravação, E6).

Nota-se que os educadores relacionam suas concepções com transtornos, distúrbios ou deficiência intelectual. Ressalte-se que deficiência intelectual é considerada um transtorno do desenvolvimento, que antigamente era chamado de retardo mental, e significa que o desenvolvimento da inteligência não foi completo, conforme afirma o Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS, 2019, p. 6). Ocorre devido a

[...] vários motivos, como alterações genéticas, malformações e problemas durante a gravidez e parto. Ou ainda pode acontecer de uma pessoa saudável desenvolver a partir de doenças como meningite ou lesões cerebrais.

A resposta do entrevistado 4 enfatiza que a dificuldade de aprendizagem está relacionada a problemas que as crianças enfrentam no processo de aprender, pois, para ele, dificuldade de aprendizagem é “a dificuldade que eles têm no aprender” (UR₃₀, transcrição gravação, E4). No entanto, o entrevistado também menciona que “tem crianças que tem transtorno também” (UR₃₀, transcrição gravação, E4), relacionando as dificuldades de aprendizagem a transtornos.

Diante disso, salientamos que é necessário distinguir entre as características de dificuldade e transtorno, pois embora possa haver sobreposições, esses são distintos.

A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente em um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações. (SANTOS *et al.*, 2009, p. 22).

Os transtornos do neurodesenvolvimento referem-se a condições específicas e diagnósticas que afetam a forma como o cérebro processa a informação, resultando em dificuldades significativas e não transitórias, pois têm bases neurobiológicas. Nesse sentido, alguns autores relacionam a dificuldade de aprendizagem a fatores neurológicos, mas, em contrapartida, Osti (2012, p. 47) cita que:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela

criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

Assim, fica evidente que os transtornos e deficiências podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem, mas são termos distintos, já que, além de fatores neurológicos ou biológicos, a dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, refere-se a outros obstáculos e desafios que os indivíduos podem enfrentar no processo de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser temporárias ou mais persistentes e geralmente estão relacionadas a fatores externos a criança, como problemas emocionais, ambientais, abordagens de ensino que não se adequam às necessidades individuais do estudante, ou seja, a dificuldade de aprendizagem é uma condição ampla que não implica necessariamente um diagnóstico específico (OSTI, 2012; OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020; CHIARELLO, 2019).

Quanto a isso, compreender o que são dificuldades de aprendizagem é fundamental para impedir o uso de rótulos taxativos, que remetem à ideia de incapacidade da criança em aprender, o que, por vezes, não é real, e a um diagnóstico, transtornos que talvez a criança não possua.

De acordo com Viana e Santos (2021, p. 783), é preciso que os professores saibam diferenciar dificuldades de aprendizagem de distúrbios, “[...] visto que uma se relaciona a fatores neurológicos, no caso do distúrbio, e a outra no caso das dificuldades, se trata muitas vezes de uma consequência da realidade ao qual a criança está inserida.”

No entanto, a maioria das respostas dos educadores se concentraram principalmente em aspectos cognitivos. Eles enfatizaram que a dificuldade de aprendizagem está relacionada a desafios no processo de assimilar informações, reter conhecimentos e contextualizar o que é ensinado. Também, segundo eles, pode envolver dificuldades em memorização e retenção de conteúdo.

É possível observar que o E2 associa dificuldade de aprendizagem com a dificuldade das crianças em assimilar informações, ao afirmar que “[...] a dificuldade é não conseguir assimilar, contextualizar toda informação que está sendo repassada [...]” (UR₂₈, transcrição gravação, E2). Essa concepção poderia ser atribuída a uma

variedade de fatores, como como déficits cognitivos, problemas de atenção ou estilos de ensino incompatíveis com suas necessidades individuais.

Semelhante a esta fala, o E5 descreve sobre a dificuldade em reter e memorizar informações como um indicativo de problemas de aprendizagem. Para ele, a dificuldade de aprendizagem é “quando a criança não consegue captar, memorizar os conhecimentos” (UR₃₁, transcrição gravação, E5).

Já outros dois educadores compartilham o conceito de que a dificuldade de aprendizagem envolve uma deficiência ou déficit na capacidade do indivíduo em aprender e adquirir conhecimentos. O entrevistado 11 menciona explicitamente que “[...] dificuldade de aprendizagem é quando o aluno apresenta alguma deficiência em aprender [...]” (UR₃₇, transcrição gravação), enquanto o E13 utiliza o termo “déficit” para descrever o aspecto deficitário da aquisição da aprendizagem, pois, segundo ele, “é um déficit na aquisição da aprendizagem” (UR₃₉, transcrição gravação). O educador 12 concebeu dificuldade de aprendizagem como a “dificuldade em desenvolver as próprias habilidades” (UR₃₈, transcrição gravação, E12).

Outro educador mencionou que a dificuldade de aprendizagem “[...] é quando o aluno não consegue a partir do ensino, ter absorvido aquele conhecimento [...]” (UR₃₄, transcrição gravação, E8). Já o entrevistado 14 relatou como “[...] a dificuldade de aprender básico, desde letras, números e associar os conteúdos.” (UR₉₈, transcrição gravação, E14).

As respostas dos educadores 11 (E11) e 12 (E12) não especificam aspectos cognitivos ou outros, podendo ser interpretadas de forma geral. O E11 mencionou “deficiência em aprender”, mas não esclareceu se essa deficiência está relacionada a fatores cognitivos, emocionais ou outros. O educador 12 também não especificou se a dificuldade em desenvolver habilidades que ele citou está relacionada a aspectos cognitivos, motores, afetivos ou outros. Portanto, para essas respostas específicas, não podemos afirmar com certeza se elas se referem a aspectos cognitivos ou a outros fatores. As respostas podem ser mais abrangentes e incluir diferentes tipos de dificuldades que a criança pode enfrentar no processo de aprendizagem.

Com base nas respostas fornecidas pelos entrevistados 3, 6, 9, 10 e 16, podemos inferir que eles compartilham uma concepção semelhante sobre a dificuldade de aprendizagem ao inferir que a dificuldade é quando a criança não consegue atingir os níveis esperados de desempenho ou desenvolver habilidades apropriadas para sua idade. Eles também mencionam déficits na aquisição do

aprendizado, como dificuldades na leitura, na escrita ou na absorção de conhecimentos.

Ah, eu caracterizo a partir do momento em que a criança está um pouco atrasada com relação a sua idade [...]. Então com relação aquilo que ele não está conseguindo desenvolver e que a gente sabe enquanto professor que ele já deveria estar naquela idade ali já desenvolvendo. (UR₂₉, transcrição gravação, E3).

A dificuldade de aprendizagem seria quando eles, quando o aluno não consegue atingir aquilo que se espera que ele atinja naquele nível, quando não corresponde ao esperado, não desenvolve, não consegue ler, escrever quando já deveria conseguir [...] (UR₃₂, transcrição gravação, E6).

São habilidades que não foram por algum motivo desenvolvidas, de acordo com a faixa etária [...]. (UR₃₅, transcrição gravação, E9).

O que a criança não sabe para a idade dela que já deveria saber. (UR₃₆, transcrição gravação, E10).

O que a criança ainda não desenvolveu em nível cognitivo de acordo com a faixa etária que ela está. (UR₈₄, transcrição gravação, E16).

Esses educadores destacaram o atraso no desenvolvimento em suas concepções, ao considerar que algumas crianças podem não estar alcançando os níveis esperados de desempenho ou habilidades para sua faixa etária. Essa concepção sugere que, para eles, as dificuldades de aprendizagem podem ser resultado de um descompasso entre o desenvolvimento das habilidades da criança em relação aos seus pares. Mas, embora nem todos os educadores tenham mencionado a comparação com os pares explicitamente, essa noção pode estar implícita em algumas concepções apresentadas, uma vez que, quando se fala em atraso no desenvolvimento de acordo com a faixa etária, a comparação com os pares se torna evidente.

Nesse ponto, podemos até mesmo relacionar as características expressas por esses educadores acerca da faixa etária e habilidades que não são desenvolvidas dentro do esperado para sua idade com o conceito apresentado pelo DSM-5, que caracteriza transtorno do desenvolvimento intelectual, em que o indivíduo é diagnosticado também por não atingir os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do seu funcionamento intelectual, como déficits no raciocínio, solução de problemas, aprendizagem acadêmica, etc., o que também difere significativamente das dificuldades de aprendizagem conceituada nesse estudo.

Da mesma forma, ao mencionar aspectos cognitivos, alguns educadores consideraram que a dificuldade de aprendizagem se manifesta em comparação com o padrão esperado de funcionamento mental para crianças da mesma idade. De acordo com eles, quando a criança não consegue acompanhar o ritmo cognitivo de seus colegas, isso pode ser um indicativo de dificuldades de aprendizagem.

Assim, as respostas dos entrevistados 7 e 15 remetem à ideia de que existe algum tipo de bloqueio ou limitação que impede o progresso normal do estudante no desenvolvimento cognitivo e acadêmico. De acordo com eles, dificuldade de aprendizagem “é algo que bloqueia a criança pra conseguir essa evolução cognitiva” (UR₃₃, transcrição gravação, E7), “[...] é uma limitação na minha visão que impede o estudante de progredir tanto quanto os demais. Pode ser ela afetiva, pode ser ela cognitiva e que impede o desenvolvimento normal do estudante.” (UR₈₃, transcrição gravação, E15).

Em suma, pode-se observar que os participantes da pesquisa definem dificuldade de aprendizagem mais como um conjunto de desafios cognitivos e transtornos que impedem o normal desenvolvimento e progresso das crianças em sua jornada de aprendizagem. Assim, agrupamos as concepções dos educadores sobre dificuldades de aprendizagem de acordo com as proximidades das características para melhor visualização (Quadro 9).

Quadro 9 – Características da dificuldade de aprendizagem agrupadas

Características da dificuldade de aprendizagem	Educadores correspondentes
Cognitivo	E2, E4, E5, E7, E8, E13, E14, E15
Afetivo	E1, E15
Transtornos/distúrbios	E1, E4, E6
Cognitivo associado à faixa etária	E3, E6, E9, E10, E16
Sem especificação	E11, E12

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados expostos, é possível afirmar que a concepção que os educadores entrevistados têm acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada a quatro ideias principais: 1) Dificuldades cognitivas como assimilação e contextualização de informações, dificuldade em reter e memorizar conhecimentos, bloqueio que impede a evolução cognitiva do estudante, incapacidade de absorver

conhecimento a partir do ensino, dificuldade em desenvolver habilidades próprias; 2) Dificuldades afetivas que afetam o processo de aprendizagem; 3) Dificuldades no processo de aprendizagem e associação com transtornos, incluindo possíveis deficiências intelectuais; e 4) dificuldades relacionadas à faixa etária, como atraso ou falta de desenvolvimento em relação à idade esperada, habilidades não desenvolvidas de acordo com a faixa etária e desconhecimento de conteúdos que a criança deveria saber para sua idade.

Porém, um fator relevante é que apenas dois educadores mencionam aspectos afetivos em sua concepção sobre dificuldade de aprendizagem (E1, E15). Nesse ponto, Chiarello (2019) enfatiza a importância do aspecto afetivo na ocorrência das dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, essas dificuldades podem ser desencadeadas por fatores como desmotivação, falta de estímulos, desestrutura familiar e problemas de ordem afetiva e podem interferir diretamente no processo de aprendizagem do educando, afetando sua capacidade de adquirir, por exemplo, habilidades de leitura, escrita e raciocínio matemático.

Quando às limitações afetivas não são devidamente compreendidas e tratadas, elas podem criar um ciclo de dificuldades adicionais na aprendizagem, já que o bem-estar emocional está diretamente ligado à capacidade do estudante de se engajar, concentrar e assimilar conhecimentos de maneira eficaz.

Em suma, a análise das concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem traz algumas limitações e desafios em relação ao modo como eles concebem a dificuldade de aprendizagem, sendo destacada uma visão que parece ser muito simplista, ao restringirem o significado ao desempenho, faixa etária e cognição da criança, não levando em consideração outros fatores, que apareceram como minoria nas respostas ou nem apareceram. Embora os aspectos cognitivos sejam fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem, não é o único fator a ser considerado nas dificuldades de aprendizagem. Nenhum educador incluiu aspectos pedagógicos, sociais e ambientais na definição do termo, e ignorar esses outros aspectos pode levar a uma compreensão limitada e incompleta sobre o tema, o que também pode dificultar a implementação de estratégias de apoio adequadas.

5.3.2.2 Fatores que contribuem para o surgimento e/ou intensificação da dificuldade de aprendizagem

Para compreender melhor a concepção dos educadores acerca da dificuldade de aprendizagem, buscamos investigar fatores que eles elencam como ocasionadores dessas dificuldades. As respostas deles, em grande parte, convergem com as concepções apresentadas anteriormente por eles mesmos, mas algumas diferenças significativas puderam ser observadas, pois os educadores atribuíram vários fatores como causas das dificuldades de aprendizagem e é interessante notar que na definição do termo, aspectos sociais, ambientais, etc., não apareceram, ao focarem suas concepções em questões cognitivas. Porém, ao falarem sobre as causas da dificuldade, mesmo que transtornos do neurodesenvolvimento tenham sido apontados como o principal fator, alguns entrevistados indicaram outros motivos associados como causas, entre eles: as tecnologias, o meio social, o contexto familiar e a falta de estímulos.

Vários educadores entrevistados mencionaram transtornos e distúrbios como causas das dificuldades de aprendizagem.

Acho que o fator maior é algum distúrbio, acredito eu, né? [...] Eu penso que a questão mesmo alguma coisa biológica que influencia. (UR₄₂, transcrição gravação, E3).

[...] alguns distúrbios. (UR₄₄, transcrição gravação, E5).

Tem crianças que tem distúrbios, transtornos que podem ser a causa [...]. (UR₄₅, transcrição gravação, E6).

[...] alguma coisa biológica, um transtorno. (UR₄₈, transcrição gravação, E9).

Essas características de transtorno que estão presentes nas respostas da maioria de educadores, participantes da nossa pesquisa, como causas das dificuldades de aprendizagem foram utilizadas nas tentativas de definição do termo apresentadas anteriormente por três educadores. Porém, percebe-se que nessa pergunta apenas o educador 3 seguiu a mesma linha das características que ele usou ao definir dificuldade de aprendizagem. Agora, outros educadores que não mencionaram essas características nas suas concepções citam os transtornos ou questões biológicas como causa da dificuldade de aprendizagem. Essa ideia pode

estar relacionada aos aspectos cognitivos mencionados em suas concepções anteriores, como uma confusão entre aspectos cognitivos e distúrbios.

Esses transtornos têm bases neurobiológicas e podem afetar diretamente o funcionamento cognitivo das crianças, resultando em dificuldades de aprendizagem. Porém, parece haver uma mudança de foco nas respostas, que podem ser explicadas pelo fato de que, ao discutir as causas das dificuldades de aprendizagem, os educadores buscaram identificar fatores específicos. Nesse contexto, os transtornos e distúrbios têm um papel mais proeminente, mas é importante ressaltar que os aspectos cognitivos e os transtornos podem estar interligados em muitos casos, mas não são reciprocamente exclusivos.

Como já descrito anteriormente, os transtornos de aprendizagem têm características clínicas bem definidas e requerem diagnóstico e tratamento por profissionais de saúde especializados quando necessário. Enquanto isso, as questões cognitivas referem-se às habilidades mentais e processos mentais envolvidos no aprendizado que podem vir da percepção dos estímulos sociais, da experiência, de nossas características pessoais, etc.

As confusões podem ter surgido quando os educadores relacionam as dificuldades de aprendizagem apenas a transtornos específicos, sem considerar outros fatores cognitivos, sociais e emocionais que também podem contribuir para as dificuldades das crianças. Além disso, algumas características dos transtornos podem ser confundidas especificamente com problemas cognitivos, levando a interpretações errôneas.

Lembrando que o DSM-5 cita que os transtornos específicos da aprendizagem são um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que envolve uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro de perceber e processar informações verbais e não verbais de forma eficiente e precisa e que afetam o nível cognitivo e estão associados a manifestações comportamentais. Além disso, esses transtornos não são simplesmente uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada, como ocorre em muitas dificuldades de aprendizagem.

Muitos educadores relacionam como causas da dificuldade de aprendizagem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):

[...] tem bastante crianças também com deficiências. Muito TDAH com déficit, com hiperatividade que podem causar isso [...]. (UR₄₀, transcrição gravação, E1).

Tem muitas questões externas, mas a hiperatividade, o TDAH hoje é uma causa bem significativa [...]. (UR₄₆, transcrição gravação, E7).

Transtornos, déficit de atenção, hiperatividade causam bastante dificuldades [...]. (UR₄₇, transcrição gravação, E8).

Problemas neurológicos, desatenção [...]. (UR₅₀, transcrição gravação, E11).

Mas o TDAH é um “[...] transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade.” (APA, 2014, p. 32). Quanto a isso, percebemos em nossa prática profissional que, infelizmente, muitos professores se deparam com crianças que são desatentas, desorganizadas, hiperativas, impulsivas e até mesmo agressivas e fazem um pré-julgamento, confundindo o TDAH com mau comportamento ou “falta de educação”. Porém, também muitos educadores associam ou confundem a vivacidade natural das crianças com características que consideram como um sinal de distúrbio. Sabemos que algumas crianças podem ser naturalmente mais agitadas, extrovertidas e terem maior dificuldade para se concentrar por um longo período, o que é uma característica normal do desenvolvimento infantil, mas que, em algumas vezes, também é interpretada erroneamente como sintomas de TDAH por educadores ou até mesmo por famílias menos informados sobre o transtorno.

Conforme Nepomuceno e Bridi (2010 p. 31),

[...] se a dificuldade fosse apenas originada de danos biológicos, orgânicos ou, somente, da inteligência, para solucioná-los não precisaria entender a complexa rede social do aluno e nem pensar nos aspectos ligados a escola e a relação professor/aluno.

Nesse viés, Sisto *et al.* (2007) destacam a importância do ambiente em que a criança está inserida como um elemento crucial que pode afetar diretamente sua aprendizagem. Esses elementos podem se tornar obstáculos ou barreiras que afetam a aprendizagem de forma ampla, tendo origens tanto culturais como cognitivas e emocionais, influenciando significativamente na motivação e desenvolvimento dos estudantes.

Ao encontro disso, alguns educadores atribuíram outras causas que não somente biológicas ou cognitivas às dificuldades de aprendizagem. Embora os transtornos tenham sido apontados como o principal fator pelos entrevistados, foi possível verificar que alguns entrevistados indicaram outros motivos associados como causas das dificuldades de aprendizagem:

Eu acho que, sei lá, eles estão mais tecnológicos, né? Então eles não querem mais um texto, cheio de letras e coisas, sabe? [...] Enfim, né? Então eu acho que essa a causa mesmo [...]. (UR₄₀, transcrição gravação, E1).

O contexto familiar [...]. (UR₄₄, transcrição gravação, E5).

[...] falta de acompanhamento familiar, muito isso também. (UR₄₈, transcrição gravação, E6).

O descomprometimento eu vejo como causas de dificuldade também. (UR₄₇, transcrição gravação, E8).

[...] desinteresse do aluno e desinteresse da família. (UR₅₀, transcrição gravação, E11).

Além deles, os demais entrevistados que responderam sobre o assunto elencaram: o uso inadequado das tecnologias; a falta de acompanhamento, incentivo e estímulo familiar; o meio social como causadores das dificuldades de aprendizagem. Ademais, os educadores 10 e 13 citaram a pandemia como um fator que pode estar causando as dificuldades de aprendizagem. Porém, esse tema será discutido com mais profundidade no decorrer da análise, uma vez que surgiu com mais prevalência como intensificador das dificuldades de aprendizagem.

Falta de acompanhamento da família e falta de estímulo, de recursos em casa para manter um acompanhamento. (UR₄₁, transcrição gravação, E2).

As causas às vezes é uma falta de estímulo, né? Eles mesmos assim ou até uma aula que tu tá dando que pra eles não é muito estimulante. Os pais não ajudam nos deveres de casa, eles não cobram dever de casa dos filhos, a gente cobra todos os dias na escola eles fazer o tema, mas eles vêm sem material escolar. (UR₄₃, transcrição gravação, E4).

Falta de incentivo e a pandemia. (UR₄₉, transcrição gravação, E10).

O meio social onde ele está inserido. (UR₅₁, transcrição gravação, E12).

Uma das causas fortíssimas é a questão da pandemia, outra questão é a falta de apoio da família. (UR₅₂, transcrição gravação, E13).

Nesse viés, sabe-se que cada criança possui sua realidade que tem relação direta com o processo de aprendizagem. Viana e Santos (2021, p. 785) destacam que a criança “[...] muitas vezes não consegue se manter concentrado em sala de aula, pois até mesmo uma má alimentação influencia no seu rendimento escolar [...]”, sendo vários os fatores que influenciam “diretamente na forma como a criança aprende”, e que podem ocasionar as dificuldades de aprendizagem.

Ou seja, as dificuldades afetam a vida dos indivíduos e em geral são originadas por questões pessoais, de ordem afetiva, pela falta de estímulo, desmotivação e problemas sociais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizado. Porém, conforme afirmam Pereira *et al.* (2021, p. 29), as dificuldades de aprendizagem podem estar interligadas também

[...] à falta de clareza das atividades propostas, metodologias inadequadas e a pouca ou nenhuma utilização de estímulos, tais como materiais didáticos mais acessíveis, uso de jogos didáticos e metodologias diferenciadas que podem superar as dificuldades apresentadas.

Nessa questão, fica evidente que para os educadores entrevistados o surgimento da dificuldade de aprendizagem está relacionado diretamente à criança, como se as interações em sala de aula e a interdependência professor e estudante não tivessem influência na dificuldade da criança.

Schwartz (2016, p. 41) ressalta que

[...] quando os professores apontam a ausência de motivação adequada dos pais para justificar a não aprendizagem dos alunos, parecem não ter clareza em relação ao papel desses pais e nem do seu papel nos processos de ensino aprendizagem. Cabe ao professor planejar modos de seduzir o aluno, de fazer com que ele atribua significado às aprendizagens que precisa (re)construir, que deseje aprender. É também papel dele despertar o interesse e manter a atenção do aluno.

Ou seja, se a família acompanhar a criança em sua vida escolar e promover motivação, as chances de aprendizagem significativa serão maiores. Contudo, o professor não se pode atribuir a causa da não aprendizagem para o contexto familiar, pelo fato das famílias não “participarem” da vida escolar como a escola deseja.

Mas, apesar de alguns educadores mencionarem, por exemplo, a falta de acompanhamento familiar como um fator causador da dificuldade de aprendizagem,

e essa ideia não ter sido citada em nenhuma de suas concepções anteriores, pode ser resultado de diferentes perspectivas ao responder à pergunta específica sobre os fatores ocasionadores. É possível que os entrevistados tenham incluído fatores adicionais ou se concentrado em aspectos mais imediatos ao responder à pergunta direta sobre as causas.

Além disso, através dos conteúdos apresentados pelos educadores nas entrevistas, outros dados emergiram para análise. Com base nas informações fornecidas por eles, agrupamos os dados para facilitar a compreensão dos principais elementos que eles trouxeram também como intensificadores das dificuldades de aprendizagem.

Fatores emocionais, familiares e sociais

Inicialmente, um ponto relevante mencionado é a desestruturação das famílias (E1, UR₅₃), que pode intensificar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Sabemos que, de fato, quando as famílias enfrentam problemas, as crianças podem sentir-se emocionalmente abalados e encontrar dificuldades no aprendizado (E6, UR₅₈).

Segundo o E7 (UR₅₉), as questões familiares também se estendem para os problemas externos vivenciados pelas famílias que podem impactar o ambiente familiar e afetar o aprendizado das crianças. Além disso, o vínculo familiar fraco com a escola (E10 UR₆₂) também foi citado como um fator intensificador. A falta de envolvimento dos pais na vida escolar das crianças pode gerar falta de incentivo e apoio, prejudicando a motivação para aprender.

As “questões emocionais [...] e questões sociais” (UR₆₁, transcrição gravação, E9) também têm um papel significativo na intensificação das dificuldades de aprendizagem (E3 UR₅₅, E5 UR₅₇, E8 UR₆₀, E11 UR₆₃). De acordo com os educadores, “às vezes é até a timidez, medo, essas coisas, até bullying” (UR₅₈, transcrição gravação, E6), “a questão do meio [...] vulnerabilidade social” (UR₆₅, transcrição gravação, E13), “falta de estímulo e falta de acompanhando familiar e social” (UR₆₄, transcrição gravação, E12).

De fato, a família e o contexto social são fatores imprescindíveis no processo de aprendizagem da criança, pois ao incentivar a criança, oferecer estímulos e suporte social adequado, favorece o aprendizado e em casos de dificuldade ajuda para sejam suprimidas.

José e Coelho (2001, p. 21) acreditam que “[...] para que haja um bom desenvolvimento da criança ela precisa de um ambiente afetivamente equilibrado onde ela receba amor autêntico e onde lhe permitam satisfazer as necessidades próprias do seu estado infantil.” Isso deve ser fornecido pela família, escola e sociedade.

Mas quando isso não ocorre, em muitos casos, é dado início a uma luta entre o ambiente cultural e social em que a criança vive e as necessidades que ela apresenta, que fatalmente pode levar a possíveis comportamentos problemáticos ou de dificuldades. Para Garcia (1998, p. 39),

[...] é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais, tais como a raça e o gênero na escola.

Vygotsky (2007) enaltece que a aprendizagem se regula através da interação social, em que o indivíduo existe como ser social e por isso que aprende, pela relação com os outros que são permeadas por efetividade.

Mas além da família, a escola também tem papel fundamental nisso, o que não surgiu até o momento na fala dos educadores. Observou-se, portanto, que quando se trata da relação docente e práticas pedagógicas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, esse aspecto foi nulo nas concepções dos educadores.

Fernández (2001) destaca a complexidade dos problemas de aprendizagem e diz que em alguns momentos requer a avaliação de vários especialistas, pois os estudantes são encaminhados, mas que, infelizmente, muitas vezes:

[...] é um sujeito para quem se disfarça a informação e o conhecimento, a partir do meio familiar e/ou social, e a quem os profissionais costumam tratar da mesma forma ao submetê-lo a inúmeros exames e interrogatórios, sem dar oportunidade para que as perguntas emerjam nele. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 43).

Assim, não há como entender a “dificuldade” só partindo da criança, sem recorrer a quem ensina, fato que leva a incluir a instituição escolar na problemática. Com diz Freire (1996, p. 32), “[...] não existe ensinar sem aprender e [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.” Vemos nessa fala de Freire a importância e necessidade da existência de quem aprender, mas também de quem ensina, sendo fator relevante no processo educacional.

Fernández (2001) diz que a aprendizagem não acontece com qualquer um, mas com aqueles em quem o aprendiz confia e permite ser ensinado, sendo essencial criar um ambiente de aprendizado seguro, livre e lúdico, em que o conhecimento seja estimulado. Assim, os sintomas de aprendizagem não são outras coisas “[...] senão a inteligência aprisionada, a criatividade encapsulada, a curiosidade anulada, a renúncia a pensar, conhecer e crescer.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 47).

Nepomuceno e Bridi (2010 p. 35) citam que “[...] muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes da metodologia inadequada, professores desmotivados e incompreensivos [...]”. Assim, a forma como a escola e os professores organizam sua metodologia, ou a maneira com que eles envolvem as crianças, deve ocorrer de maneira adequada, mas muitas vezes não ocorre. E essas dificuldades precisariam ser identificadas para serem trabalhadas e extintas, pois não podemos desconsiderar que as dificuldades de aprendizagem também podem ser entendidas como um fracasso da instituição escolar, por exemplo, através de metodologias inadequadas.

Fatores tecnológicos

Outro aspecto apontado como fator que pode intensificar as dificuldades de aprendizagem é o uso da tecnologia (E2 UR₅₄) e estímulos externos, como jogos e figurinhas (E4 UR₅₆), o que também podemos relacionar a questão metodológica e as práticas docentes.

De fato, a educação tem sido constantemente influenciada pelos meios tecnológicos que, conseqüentemente, impactam a forma como aprendemos e ensinamos. Porém, conforme afirma Cursino (2017), na atual sociedade as crianças já nascem em um mundo repleto de tecnologias, sendo usuárias desde pequenas da televisão, jogos, celulares, etc.

A questão é que “[...] não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs.” (BRAGA, 2013, p. 59). Diante disso, os professores, e aqui incluiremos os responsáveis pela criança também, precisam se apropriar desses recursos a fim de facilitar o aprendizado de modo efetivo e prazeroso, não deixando que as tecnologias se tornem intensificadores das dificuldades de aprendizagem, mas sim colaboradora da superação delas.

Pandemia

No contexto atual, a pandemia, além de ter sido citada por dois educadores como causa da dificuldade de aprendizagem, se destacou principalmente como um agravante delas:

[...] pandemia acentuou muito também. (UR₅₄, transcrição gravação, E2).

Então primeiro nesse contexto hoje a gente pode pensar na pandemia, né? que acentuou. (UR₅₅, transcrição gravação, E3).

Depende de cada criança, mas falta de estímulo, a pandemia, acho que um conjunto dessas coisas intensificam as dificuldades. (UR₅₇, transcrição gravação, E5).

[...] a pandemia também acentuou bastante [...]. (UR₆₁, transcrição gravação, E9).

[...] o fator da pandemia, né? Acentuou e muito. (UR₆₃, transcrição gravação, E11).

A pandemia da covid-19 teve um impacto significativo na educação e exacerbou as dificuldades de aprendizagem, de acordo com alguns educadores participantes da pesquisa.

A mudança repentina para modelos de aprendizado remoto apresentou novos desafios para as crianças e educadores. A falta de interação face a face, o acesso limitado aos recursos, as dificuldades de adaptação às plataformas *on-line*, a interrupção das rotinas e o impacto emocional da pandemia contribuíram para o aumento das dificuldades de aprendizagem. Porém, por ser um tema relativamente novo, ainda não existem pesquisas que confirmem tal fato apontando dados específicos sobre isso, mas há pesquisas que indicam sobre as consequências da suspensão das aulas devido a pandemia do coronavírus na aprendizagem das crianças.

De acordo com Rocha (2022), a pandemia causada pela covid-19 trouxe um cenário inédito e inúmeras inquietações a nível mundial. Segundo a autora,

[...] quando pensamos na situação de isolamento social, nas doenças, nos medos adquiridos e impactos emocionais nos estudantes, educadores e famílias, encontramos de imediato uma fragilização histórica no sistema educacional [...]. (ROCHA, 2022, p. 17).

É importante ressaltar que os efeitos da pandemia na aprendizagem podem ter variado de acordo com as circunstâncias individuais de cada criança. Estudantes com acesso limitado à tecnologia, falta de suporte familiar ou dificuldades socioeconômicas enfrentaram desafios ainda maiores em seu processo de aprendizagem durante esse período.

Mas o ensino remoto também trouxe desafios pedagógicos e adaptação das práticas de ensino para o ambiente virtual, exigindo dos educadores uma curva de aprendizado acelerada e a busca por novas estratégias de engajamento das crianças.

Com base no fato que os entrevistados são educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante destacar o impacto da pandemia na fase de alfabetização das crianças. Com a pandemia levando ao fechamento de escolas e à implementação do ensino remoto, muitas crianças enfrentaram dificuldades adicionais para adquirir essas habilidades essenciais e que hoje podem estar repercutindo nos anos subsequentes aos anos da alfabetização.

5.3.3 Papel da escola no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem

De acordo com os objetivos específicos que buscam identificar quais estratégias os educadores utilizam para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem e como a gestão escolar entende o seu papel nessa relação, esta categoria aborda o papel crucial da escola no suporte às crianças que enfrentam alguma dificuldade de aprendizagem, em particular, os educadores que desempenham papel fundamental ao utilizar estratégias específicas para auxiliar esses estudantes e o gestor escolar, que também tem responsabilidade ao promover apoio e orientação para que essas crianças recebam o auxílio necessário diante das dificuldades de aprendizagem.

5.3.3.1 Estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem

Nesta subcategoria buscamos identificar quais estratégias os educadores utilizam, especificamente os professores, para ajudar a criança com dificuldade de

aprendizagem. Com base nas entrevistas, percebeu-se uma variedade de estratégias utilizadas que visam atender às necessidades específicas dessas crianças.

O educador 1 citou que procura “[...] fazer material alternativo, palavras em palito, [...], jogos de dado, bingo, essas coisas [...]”, além de “um atendimento mais individualizado” (UR₆₆, transcrição gravação, E1). O educador 2 (UR₆₇, transcrição gravação) também destaca a importância de se “aproximar dessas crianças com dificuldades”, fornecendo “atendimentos mais individualizados” (UR₇₀, transcrição gravação, E5). Nesse viés, o educador E4 (UR₆₉) enfatizou a importância de estar próximo à criança, chamando sua atenção, oferecendo ajuda e proporcionando leituras frequentes.

O educador E3 (UR₆₈) mencionou que organiza atividades de forma diferenciada, assim como o educador 13, que também procura realizar um “trabalho mais individualizado com atividades diferenciadas” (UR₇₈, transcrição gravação). Recursos visuais e tecnológicos também são citados como estratégias para auxiliar no aprendizado das crianças, além de atividades mais dinâmicas (E5 UR₇₀ e E6 UR₇₁).

O educador E9 (UR₇₄, transcrição gravação) menciona a utilização de “[...] atividades extras para fazer em casa e encaminhamento pra avaliação psicológica [...]”, enquanto o educador E12 (UR₇₇) enfatiza seu compromisso em oferecer um acompanhamento mais individualizado e trabalhar em conjunto com a coordenação escolar para fornecer suporte adequado.

Assim, ao identificar crianças com dificuldade, haverá a identificação dos que precisam de intervenção especializada fora da escola, mas o professor e a coordenação poderiam trabalhar juntos levando em consideração que muitas dificuldades podem ser solucionadas dentro da escola, por meio de métodos e práticas de ensino individualizadas e diversificadas.

Ao utilizar recursos diversificados, tecnológicos e atividades diferenciadas, o professor torna-se facilitador do conhecimento, estabelecendo uma ponte entre o objeto de aprendizagem e a compreensão concreta da criança. Ao desempenhar esse papel mediador, o professor pode oferecer um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador para as crianças com dificuldades, o que contribui para que elas se sintam mais engajadas e confiantes em suas capacidades.

A figura do professor, que passa um período significativo do dia convivendo diretamente com os alunos, deve conhecer seus alunos e assumir um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendido que deve ocorrer de forma integrada. (CARARA, 2015, p. 8).

Alguns educadores (E3 UR₆₈; E7 UR₇₂; E10 UR₇₅) citaram que encaminham as crianças com dificuldade de aprendizagem para aulas de reforço escolar. Ao encontro disso, Chiarello (2019, p. 102) afirma que “[...] cabe a escola detectar às carências, elaborar programas com reforço escolar, visando integrar o aluno com dificuldades, selecionar teorias e práticas realmente significativas.” Assim, o reforço escolar desempenha um papel importante para as crianças que apresentam essas dificuldades de aprendizagem, pois oferece suporte e assistência adicional no enfrentamento desses obstáculos.

E8 (UR₇₃ transcrição gravação) destaca a importância do acompanhamento, de “dar uma explicação extra, chamar pro quadro, incentivar, cobrar”. Ele também enfatiza o contato com a família como uma estratégia importante. Assim como os entrevistados 10 e 11 (UR₇₅ e (UR₇₆), que também enfatizam o trabalho colaborativo com a família como uma estratégia que utilizam.

Ao mencionarem a importância do trabalho colaborativo com a família e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, compreende-se, de acordo com o olhar de Vygotsky (2007), de que a interação social e a participação ativa são fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Nesse olhar, Dallabrida (2012, p. 21) ressalta que:

A escola é uma instituição que complementa a família, juntas elas são capazes de tornar seus espaços interativos para a convivência de nossos alunos e filhos. Ambas deveriam viver juntas, dependentes uma da outra para alcançar o grande objetivo de educar os nossos alunos para a cidadania e, conseqüentemente, um futuro melhor. Para isso é importante que os pais estejam realmente próximos das atividades dos professores, bem como dos aspectos que envolvem a escola como um todo.

Porém, é importante notar que, embora três educadores mencionem explicitamente o envolvimento da família, o contato com os responsáveis e essa parceria deveria ser uma prática adotada por todos os educadores, considerando que a participação ativa da família e a colaboração com a escola são fundamentais para

criar um ambiente de apoio e suporte para as crianças com dificuldade de aprendizagem.

5.3.3.2 Papel do gestor no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem

Nesta subcategoria, buscamos compreender o papel do gestor no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, um gestor de cada escola foi entrevistado e respondeu ao questionamento sobre como entende o seu papel na relação com crianças identificadas com dificuldade de aprendizagem.

O gestor E14 destacou a importância do diagnóstico inicial em parceria com os professores para entender as necessidades individuais da criança. Esse acompanhamento contínuo permite que o professor e o gestor identifiquem as crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem e tomem as medidas apropriadas para oferecer suporte. Uma abordagem fundamental, segundo o entrevistado, é chamar “as famílias pra uma conversa pra ver como é que é em casa” (UR₇₉, transcrição gravação, E14). O gestor assume a responsabilidade de incentivar e motivar as crianças e famílias, reconhecendo que muitas vezes eles precisam de incentivos para superar suas dificuldades. Ele cita que o seu “papel é fazer essa ligação entre a escola e a família” (UR₇₉, transcrição gravação, E14).

De fato, a gestão escolar é fundamental no processo de envolvimento da família na vida escolar das crianças. A escola assume, na contemporaneidade, um diálogo com a sociedade, deixando de ser apenas conteudista, e interagindo criticamente com o todo cultural e social, passa de um espaço isolado e protegido para se tornar um ambiente aberto à participação e colaboração de todos. Nesse viés, a família ganha espaço, através da parceria com a gestão escolar, para trabalhar ativamente no apoio à criança com dificuldade.

O gestor E15 (UR₈₀) destaca sua função de trabalhar junto com os professores, auxiliando com orientações, materiais e estratégias de ensino que podem beneficiar as crianças com dificuldade de aprendizagem, procurando “[...] auxiliar os professores da melhor forma possível para que eles possam desenvolver o trabalho deles também da melhor forma [...]”, além de “encaminhamento para profissionais especializados” (UR₈₀, transcrição gravação, E15).

Para complementar, o gestor E16 (UR₈₁) reconhece a complexidade de sua função, e entende o seu papel como “um papel bem difícil”, porque, para ele “o coordenador pedagógico ele é a alma da escola”. Ao encontro disso, Machado (2014, p. 26) cita que “[...] o gestor escolar deve ser o principal pedagogo-educador, e o maior responsável pelo processo ensino aprendizagem, pois é a pedra angular do edifício educativo que o coletivo docente deve construir dia a dia na escola.”

O mesmo gestor também descreve que a escola conta com um professor de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, que trabalha em conjunto com a coordenação pedagógica. Em um trabalho conjunto, utilizam diversas estratégias, entre elas, “[...] contato a família, [...] caderno extra de atividade, com atividades de menor, assim, de grau de dificuldade para as crianças irem fazendo em casa, treinando. Conversamos com família e colocamos no reforço.” (UR₈₁, transcrição gravação, E16). Em casos específicos, o gestor também realiza encaminhamentos para profissionais especializados, como fonoaudiólogos e psicólogos. Ao encontro dessa fala, o gestor E14 (UR₇₉,) também menciona a sala de recursos, que oferece avaliações adicionais e possibilita encaminhamentos para serviços de saúde, quando necessário.

Além disso, a gestão escolar desempenha um papel fundamental no suporte às crianças com dificuldade de aprendizagem, oferecendo orientações, materiais e estratégias de ensino, encaminhando para profissionais especializados e promovendo o envolvimento da família.

Quanto aos encaminhamentos para serviços de saúde citado por dois gestores, isso vai ao encontro da justificativa pessoal da pesquisadora para este estudo ao receber para avaliação muitas crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem.

A prática de encaminhamento é uma importante estratégia adotada pelas escolas para buscar apoio especializado no enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelas crianças, pois, ao encaminhar a criança para avaliação psicológica ou para outros serviços de saúde, a escola reconhece a importância de uma abordagem interdisciplinar na compreensão das questões que podem estar afetando a aprendizagem dessas crianças, uma vez que a avaliação psicológica, por exemplo, pode identificar possíveis dificuldades emocionais ou outros aspectos que podem estar interferindo no processo de aprendizado.

Porém, muitas vezes, esses encaminhamentos para saúde ocorrem pela compreensão das dificuldades como distúrbios, buscando investigações ou

explicações de ordem biológica a fenômenos muitas vezes emocionais, sociais ou educacionais envolvidos no processo de escolarização.

Em suma, os achados dessa categoria ressaltam a relevância de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar no apoio às crianças com dificuldade de aprendizagem. A escola, os educadores, os gestores e as famílias desempenham papéis complementares e fundamentais nesse processo, buscando promover um ambiente educacional inclusivo e propício ao desenvolvimento de cada criança.

Diante da importância da efetiva aprendizagem das crianças, é fundamental que a escola busque ações concretas que possam contribuir para esse processo. Nesse sentido, questionamentos surgem sobre quais medidas podem ser adotadas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Será que a implementação de programas de reforço escolar individualizado poderia ser uma estratégia eficaz? E quanto ao desenvolvimento de parcerias com profissionais especializados para oferecer suporte adicional? Será que a formação contínua dos educadores em relação às dificuldades de aprendizagem poderia contribuir para a adoção de práticas mais inclusivas? Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a importância de ações concretas que a escola pode adotar para promover a efetiva aprendizagem da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada buscou compreender como educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim/RS concebem e descrevem as dificuldades de aprendizagem e teve como foco articulador do debate as áreas do conhecimento da Educação e da Psicologia.

É crucial destacarmos a relevância e o potencial impacto das pesquisas realizadas com esse enfoque em nível de Pós-Graduação, conforme mencionado no estado do conhecimento desse estudo. A constatação de que as pesquisas não ofereceram aprofundamento suficiente nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, abordando o tema de maneira superficial, é uma preocupação importante e pertinente. Essa situação pode dificultar a preparação adequada dos educadores para lidar eficazmente com crianças que enfrentam desafios de aprendizagem em sala de aula.

Especialmente, realçamos a importância da perspectiva interdisciplinar que permeou este trabalho e que, acreditamos, contribuiu significativamente para o avanço do conhecimento em nossas áreas de estudo. A abordagem interdisciplinar adotada neste estudo permitiu uma análise mais abrangente e aprofundada do problema em questão, proporcionando uma compreensão mais holística dos fenômenos em estudo. Além disso, ela nos possibilitou a integração de diferentes perspectivas e metodologias, enriquecendo assim a qualidade dos achados.

Em um contexto de Pós-Graduação, o estímulo à pesquisa interdisciplinar é de suma importância. Isso não apenas fortalece a formação dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de soluções mais inovadoras e eficazes para os desafios enfrentados em nossa área de estudo. O presente estudo serve como um exemplo da viabilidade e dos benefícios dessa abordagem.

A partir da análise do conteúdo das respostas obtidas pelos educadores entrevistados, foi possível perceber que eles têm concepções diversas sobre a aprendizagem. Alguns a veem como um processo de adquirir conhecimento, enfatizando os processos mentais envolvidos na aprendizagem, como aquisição, assimilação e aplicação de conhecimentos. Outros educadores a entendem como um conjunto de experiências, reconhecendo que a aprendizagem vai além da simples aquisição de conteúdo. Porém, os aspectos que envolvem a aprendizagem, de acordo

com os educadores, incluem, principalmente, a influência da família, o reconhecimento do conhecimento prévio, os aspectos afetivos e sociais, a concentração, interesse e a interação.

Percebeu-se que as teorias da aprendizagem não foram excludentes nas respostas dos educadores, mas sim se complementaram e entrelaçaram, uma vez que os educadores entrevistados apresentaram respostas que refletem diferentes perspectivas teóricas.

A análise do material empírico também evidenciou que as concepções dos educadores entrevistados em relação à dificuldade de aprendizagem foram diversas. Alguns educadores concebem a dificuldade de aprendizagem como um processo de adquirir conhecimento, enfatizando os aspectos cognitivos envolvidos, outros educadores entendem a dificuldade de aprendizagem como um conjunto de experiência. Além disso, alguns educadores mencionaram o atraso no desenvolvimento como uma concepção da dificuldade de aprendizagem, comparando o desempenho da criança com o esperado para sua faixa etária. Alguns educadores mencionaram a importância dos aspectos afetivos na dificuldade de aprendizagem, mas essa dimensão foi menos abordada em comparação com os aspectos cognitivos que foram amplamente mencionados. Além disso, alguns educadores associaram a dificuldade de aprendizagem a transtornos e deficiências intelectuais, confundindo os conceitos.

Diante disso, destaca-se que a concepção dos educadores sobre o termo dificuldade de aprendizagem apresentada na pesquisa é válida, mas também pode ser considerada limitada, pois, apesar de ser compreensível que cada educador tenha sua própria perspectiva com base em suas experiências e conhecimentos, é essencial que essa concepção seja ampliada para uma compreensão mais completa do fenômeno.

Para ampliar o debate sobre as dificuldades de aprendizagem, é necessário promover discussões e ações entre educadores e outros profissionais envolvidos no processo educacional. Além disso, é fundamental investir em formação continuada para os educadores, oferecendo oportunidades de atualização sobre diferentes abordagens teóricas e práticas pedagógicas que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, será possível desenvolver práticas educacionais mais inclusivas e efetivas, levando em

conta as diversas influências que podem impactar o processo de aprendizagem das crianças.

Uma das principais limitações encontradas foi no momento de definirem o termo dificuldade de aprendizagem, dando ênfase quase exclusiva nos aspectos cognitivos e habilidades esperadas para a faixa etária. Sabemos que a cognição e habilidade são elementos cruciais no processo de aprendizagem, mas outros fatores, como aspectos emocionais, sociais, ambientais e pedagógicos, também são importantes e influenciam.

Outro ponto importante a ser destacado é a falta de consideração aos aspectos pedagógicos e às abordagens de ensino, uma vez que a dificuldade de aprendizagem pode ser influenciada pelo modo como o conteúdo é apresentado e a forma como as aulas são conduzidas. Entender que a dificuldade de aprendizagem não é apenas uma questão individual, mas também está relacionada ao contexto educacional e social é fundamental para fornecer suporte adequado e intervenções eficazes. As abordagens pedagógicas e a qualidade da prática educativa têm um impacto significativo no desenvolvimento e vida das crianças, porém os educadores não valorizam esses aspectos ao abordarem suas concepções quanto a definição e causas das dificuldades de aprendizagem.

Com base nas informações apresentadas nas entrevistas e nos dados coletados, os achados da pesquisa também revelaram que os educadores utilizam uma variedade de estratégias para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem, incluindo o uso de materiais alternativos, atividades diferenciadas, recursos visuais e tecnológicos, atendimento individualizado e encaminhamentos para aulas de reforço.

A proximidade com a criança e o envolvimento da família também são destacadas como importantes estratégias para apoiar o processo de aprendizagem dessas crianças. Educadores, gestores, famílias e escola desempenham papéis complementares e fundamentais nesse processo, buscando promover um ambiente educacional inclusivo e propício ao desenvolvimento de cada criança, destacando-se a importância de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar no apoio às crianças com dificuldade de aprendizagem.

Ressalta-se que os trechos fornecidos não apresentam os resultados completos da pesquisa, mas oferecem uma visão geral das concepções desses educadores acerca das dificuldades de aprendizagem e dos fatores que eles consideram como causas ou intensificadores delas.

Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem multidimensional no entendimento das dificuldades de aprendizagem, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, ambientais e pedagógicos. Isso contribui para uma visão mais completa e integrada do processo de aprendizagem das crianças, o que sugere a necessidade de investir na formação continuada dos educadores, oferecendo oportunidades de atualização sobre a compreensão e práticas pedagógicas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Isso serve de base para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e efetivas, levando em conta as diversas dimensões que podem impactar o processo de aprendizagem das crianças.

As conclusões da pesquisa sobre como os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem e descrevem as dificuldades de aprendizagem em escolas do município de Erechim/RS são extremamente relevantes e apontam para a necessidade de uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar dessas questões no campo da educação e da psicologia. As descobertas destacam a complexidade das concepções dos educadores sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, bem como a importância de considerar uma variedade de fatores no entendimento desses fenômenos.

É importante também reconhecer as limitações inerentes à pesquisa, afinal, cada pesquisa tem suas restrições, e este estudo não é exceção. Uma das limitações desta pesquisa é a sua base de amostra, que se concentrou apenas em educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim/RS. Embora as respostas desses educadores tenham fornecido insights valiosos, a generalização dos resultados para outras regiões geográficas ou níveis de ensino pode ser limitada. Portanto, futuras pesquisas podem considerar expandir a amostra para incluir uma variedade de contextos educacionais.

O campo da educação e da psicologia é rico e complexo, e estas limitações indicam oportunidades para investigações adicionais que podem aprofundar nossa compreensão e contribuir para o avanço da prática educacional, pensando por exemplo em como as concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem influenciam suas práticas pedagógicas em sala de aula?; como a formação de professores pode ser melhorada para abordar mais eficazmente as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem?; como a perspectiva interdisciplinar

pode ser mais efetivamente integrada nas práticas educacionais para apoiar crianças com dificuldades de aprendizagem?.

Por fim, destaca-se que a realização de uma pesquisa acadêmica é uma jornada que frequentemente envolve desafios, e o desenvolvimento deste estudo, teve um impacto positivo no crescimento acadêmico, profissional e pessoal da pesquisadora. A pesquisa permitiu desenvolver habilidades valiosas de pesquisa, aprofundamento da compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem e a interação entre a Educação e a Psicologia, fortalecendo a capacidade de análise crítica e síntese de dados. Espero que este estudo continue a inspirar pesquisadores futuros a explorar questões complexas e a contribuir para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J. (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ANDRADE, M. A. **Diálogos entre a abordagem de questões sociocientíficas sob o enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e a pedagogia freireana na formação de professores/as de ciências para os anos iniciais**. 2020. 376 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32349>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- ANDRADE, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1993.
- APA – American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, P. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1025#preview-link0>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro, RJ: LCT, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.
- BIAGGIO, Â. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da**

Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em:
https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, SP: Saraiva, 2001.

BORBA, F. I. M. O.; GOI, M. E. J. Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 1, p. 1-10, jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.9508>. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9508/10383/153766>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BRAGA, M. M. **Espaço família na exposição irmãos campana**: o design expográfico como ferramenta e meio para uma experiência de arte-educação infantil. 2019. 115 f. Monografia (Graduação em Design) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50802>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 2 dez. 2021.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 2004.

CARARA, M, L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. 2015. 28 f. Monografia (Especialização em Educação e Direitos Humanos) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental: A Gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v. 24, p. 1-8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CHIARELLO, M. P. Dificuldades e transtornos da aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, p. 102-120, abr. 2019. DOI: <http://10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos>. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-etranstornos>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CIPAS – Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde. **Deficiência Intelectual**: características, diagnóstico e políticas públicas. Porto Alegre, RS: CIPAS, 2019. (Folheto informativo). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cipas/wp-content/uploads/2019/05/folheto-defici%C3%Aancia-intelectual-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

CRUZ, J, P. O processo de ensino e aprendizagem e os elementos que o constituem. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, n. 6, p. 43-56, maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.30681/moinhos.v0i6.3107>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/3107/2915>. Acesso em: 9 maio 2023.

CURSINO, A. G. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-142801/publico/PED17010_O.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. Tradução de Auriphebo Benance Simões e Maria da Graça Lustosa. São Paulo, SP: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DALLABRIDA, P. S. D. **A gestão escolar e a família**: algumas reflexões contemporâneas. 2012. 36 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14287/TCCE_GE_EaD_2012_DALLABRIDA_PATRICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 maio 2023.

DEMO, P. **Vícios metodológicos**. 2003. Disponível em: <https://cupdf.com/document/demo-pedro-vicios-metodologicos.html>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.30681/moinhos.v0i6.3107>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2023.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

DROVET, R. **Distúrbios da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou, Rusia: Progreso, 1987. p. 125-142.

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GARCIA, J. N. **Manual das dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

GERHARDT, T. E. A construção da pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 43-64.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOMES, C. P. R.; PENHA, P. X. da. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na *Revista CEFAC. Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 11, p. 1-9, mar. 2021. DOI: <http://10-18264/REP>. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GONÇALVES, T. dos S.; CRENITTE, P. A. P. Concepções de professoras de Ensino Fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 817-829, maio/jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201427312>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/5FdQnK3JQrQLZwQC3ftDYPg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOOGLE. **Google Docs**. 2023. Disponível em: <https://www.google.com/docs/about/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

GRANZA, M. A. **As causas da dificuldade da aprendizagem com a troca de letras**. 2007. 43 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Curso de Psicopedagogia, Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, Cotriguaçu, 2007. Disponível em: https://juina.ajes.edu.br/uploads/monografias/monografia_20180914175557.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

HARTER, Susan. Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. *In*: SAMEROFF, A. J.; HAITH, M. M. (Eds.). **The five to seven year shift: The age of reason and responsibility**. Chicago, USA: University of Chicago Press, 1996. p. 204-236.

INÁCIO, F. F.; OLIVEIRA, K. L. de; MARIANO, M. L. S. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 447-455, set./dez.

2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311171>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/d8MzvqSKPyT9sQVqwqpfPp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 abr. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Informativa do IDEB 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo, SP: Ática, 2001.

KELLY, G. A. **The psychology of personal constructs: a theory of personality**. London, England: Routledge, 1991.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In*: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento**. São Paulo, SP: Centauro, 2003.

LEONTIEV, A. N. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-84.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de. A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e desafios a partir do trabalho com projetos. *In*: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; BITTENCOURT, Z. A. (org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino fundamental**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 37-54.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, J. C. L. **O papel do gestor escolar na aprendizagem dos alunos: análises e constatações**. 2014. 52 f. Monografia (Especialista em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdl.unb.br/bitstream/10483/9202/1/2014_JaquelineCorreaLustosaMachado.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí; Brasília, DF: INEP, 2006.

McKINNON, S. **Genética neoliberal**: uma crítica antropológica da psicologia evolucionista. São Paulo, SP: Ubu, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. **Teorias construtivistas**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1979.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>.

Acesso em: 13 set. 2021.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-27, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100109&script=sci_arttext. Acesso em: 28 ago. 2020.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 8., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS: RIÉS; REDE GEU, 2015. Disponível em: <https://geupesq.wixsite.com/seminariocontextos>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, dez. 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/fSdQmSWhQqH7dgScTgx3Qyt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

NEPOMUCENO, C. P.; BRIDI, J. C. A. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 9, n. 1, p. 25-39, jul. 2010. Disponível em:

<https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/1273/627>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, C. S. de *et al.* Educação Básica: Dificuldade de Aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 12, p. 01-32, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i12.1500>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203023/html/>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P. de; ZUTIÃO, P.; MAHL, E. Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum. *In*: SEABRA, M. A. B. *et al.* **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 8-19.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-21, abr./jun. 2001. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_escalas_de_mensuracao_de_atitudes_thurstone_osgood_stapel_likert_guttman_alpert.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **ICD-11 Reference Guide**. Genebra, Suíça: OMS, 2021.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. de. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2011.

OSTI, A. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2013.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2021.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. v. 1, p. 101-148. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

PELLEGRINI, A. *et al.* **Desenvolvendo a coordenação motora no Ensino Fundamental**. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11865651-Desenvolvendo-a-coordenacao-motora-no-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 2 dez. 2021.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria, RS: UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 5 jan. 2022.

PEREIRA, V. A. *et al.* Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações: Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 2, p. 27-36, 2021. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/6127e913a953950783761a44/pdf/dialogosplurais-2-2-27.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PIAGET, J. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1976.

PIMENTEL, L. **Possíveis indícios de discalculia em Anos Iniciais**: uma análise por meio de um Teste piloto de Matemática. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7520>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PINTO, J. **Psicologia da Aprendizagem**: concepções, teorias e processos. Lisboa, Portugal: IEFP, 2003. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. O “problema” dos problemas de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 357-361, set. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/11.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-23, jul./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4.60>. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

REZENDE, J. M. de. Transtorno. Distúrbio. Disfunção. Desarranjo. Desordem. Perturbação. **Revista de Patologia Tropical**, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 281-282, nov.

2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpt.v37i3.5071>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/5071>. Acesso em: 7 jan. 2023.

RIVA, H.; WEHBI, A. O condicionamento clássico de Ivan Pavlov presente no livro admirável mundo novo, de Aldous Huxley. **Revista Mediação**, Pires do Rio, v. 7, n. 7, p. 1-9, maio 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/488>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROCHA, R. V. M. da. **A relevância do reforço escolar no enfrentamento dos déficits de aprendizagem durante a pandemia da covid-19**. 2022. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25578/1/RVMR19122022.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RODRIGUES, C. **Ensino de Ciências por Investigação: reflexões com professores dos anos iniciais**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4446>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MELCHIORI, L. E. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência**. São Paulo, SP: Unesp, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>. Acesso em: 4 dez. 2021.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SANTOS, C. C. P. *et al.* **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/139/82>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SCHWARTZ, S. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

SILVA, D. M. V. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 8, p. 1-5, abr. 2017. DOI: <http://10-18264/REP>. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SISTO, F. F. *et al.* (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SKINNER, B. F. O papel do meio ambiente. *In*: SKINNER, B. F. **As contingências do reforço**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1975.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Cultrix, 1974.

SOUZA, J.; VERÍSSIMO, M. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, nov./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/37zgmVWz6vbm9YbBGTb5mbB/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SOUZA, M.; LOPES, E.; SILVA, L. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 407-420, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/13178/1/artigo3evol13-2.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

STRICK, C.; SMITH, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

STÜRMER, P. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4406>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TABILE, A.; JACOMETO, M. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000100008. Acesso em: 6 dez. 2022.

TRZESNIAK, Piotr; KOLLER, Silvia Helena. A redação científica apresentada por editores. *In*: SABADINI, A. A. Z. P.; SAMPAIO, M. I. C.; KOLLER, S. H. (org.). **Publicar em psicologia**: um enfoque para a revista científica. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia; Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. p. 19-33.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 3 dez. 2021.

VIANA, F. J. S.; SANTOS, P. F. Fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem das crianças. **ID on line: Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 15, n. 57, p. 779-787, out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v13i47.2089>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3253/5106/12945>. Acesso em: 3 dez. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución S. L., 2014.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Ridendo Castigat Mores, 2002. p. 77-89.

VYGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona, España: Paidós, 1995.

APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Verenice Teresinha Lipsch, representante legal da instituição, Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim/RS, envolvida no projeto de pesquisa intitulado DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Verenice Teresinha Lipsch
Secretária Municipal de Educação
Portaria 13/2021

Erechim, 19 de julho de 2022

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Dificuldades de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “Dificuldades de aprendizagem?: as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Erechim/RS”, desenvolvida por Júlia Carolina Vizzotto De Conto, discente da Pós-graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, sob orientação da Prof.^a Dra. Adriana Salete Loss, docente da Pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus de Erechim.

O objetivo central do estudo é compreender as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim/RS sobre dificuldades de aprendizagem.

O convite para participação na pesquisa se deve à sua importante contribuição, como educador(a), para a compreensão da temática estudada. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada. O tempo de duração para responder a entrevista é de aproximadamente de quarenta minutos (40 min.).

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de possibilitar dados para a compreensão do fenômeno pesquisado, o que poderá gerar publicações a respeito da temática e contribuir na construção de reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem e a concepção dos professores sobre o assunto, intuindo que é de grande valor compreender como os educadores concebem as dificuldades de aprendizagem.

Este estudo apresenta riscos para o participante da pesquisa vinculados ao desconforto na participação da pesquisa ao responder uma entrevista, bem como medo, vergonha, estresse, quebra do sigilo, cansaço. Por fim, explicita-se as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação.

Algumas medidas e cautelas serão adotadas para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados e caso os riscos identificados venham a se concretizar, tais como: Assegurar a confidencialidade e a privacidade e a proteção da gravação e da transcrição da entrevista, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do pesquisado. Assume-se a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos. Garante-se a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Garante-se explicações necessárias para responder as questões através do e-mail da pesquisadora, citado abaixo neste termo, garantindo ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento.

Após a conclusão da coleta de dados a pesquisadora fará o *download* das gravações para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e com sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As pesquisadoras declaram que os dados coletados através da entrevista nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo eletrônico local, sob a responsabilidade da pesquisadora Júlia Carolina Vizzotto De Conto pelo período de mínimo 5 anos, após os dados serão removidos.

Informa-se ainda que a devolutiva aos participantes da pesquisa se dará através da secretaria de Educação do município de Erechim, e será disponibilizado para os participantes da pesquisa via endereço eletrônico.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Informamos, ainda, que o projeto foi encaminhado ao comitê de ética com o número do processo CAAE: 60804422.5.0000.5564 e aprovado pelo do CEP/UFFS e/ou CONEP no dia 30/08/2022.

Desde já agradecemos sua participação!

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54 999100083); e-mail: psi.juliadeconto@gmail.com

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 – Km 72, 200, Cx. Postal 764, CEP 99700-970 – Erechim, Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Telefone para contato: (49) 2049-2600

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora responsável: Júlia Carolina Vizzotto De Conto

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os educadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES

Eixo 1: Perfil profissional

1. Nome:
2. Idade:
3. Titulação (indicar as áreas da titulação, ano de conclusão e instituição):
 - a) Graduação:
Ano de conclusão:
IES:
 - b) Especialização:
Ano de conclusão:
IES:
 - c) Mestrado:
Ano de conclusão:
IES:
4. O que motivou sua escolha/decisão pela docência?
5. Participa de alguma associação docente ou grupo de estudo? Quais atividades desenvolvem?
6. Alguma informação relevante que queira destacar em relação a sua trajetória profissional?

Eixo 2: Atuação profissional

1. Tempo de experiência profissional na docência na educação básica (considere todo o tempo incluindo experiências em escolas privadas ou outro tipo de instituição educativa):
2. Tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. Em que ano ingressou na docência na rede pública de ensino?
4. Em qual ano de ensino atua no momento?

5. Quais as atividades de ensino que você realiza no momento que você considera mais relevantes para a aprendizagem dos seus alunos? explique.

Eixo 3: Sobre as dificuldades de aprendizagem

1. O que é aprendizagem? Que elementos estão envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos?
2. Como você define ou caracteriza dificuldade de aprendizagem?
3. Que fatores você atribui como causas das dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. Na sua opinião, quais fatores que podem acentuar a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
5. Quais estratégias utiliza para ajudar essa criança com dificuldade de aprendizagem?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para a coordenação

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO

Eixo 1: Perfil profissional

1. Nome:
2. Idade:
3. Titulação (indicar as áreas da titulação, ano de conclusão e instituição):
 - a) Graduação:
Ano de conclusão:
IES:
 - b) Especialização:
Ano de conclusão:
IES:
 - c) Mestrado:
Ano de conclusão:
IES:
4. O que motivou sua escolha/decisão pela docência?
5. Participa de alguma associação docente ou grupo de estudo? Quais atividades desenvolve?
6. Alguma informação relevante que queira destacar em relação a sua trajetória profissional?

Eixo 2: Atuação profissional

1. Tempo de experiência profissional na docência na educação básica (considere todo o tempo incluindo experiências em escolas privadas ou outro tipo de instituição educativa):
2. Há quanto tempo atua na coordenação?
3. Em que ano ingressou na docência na rede pública de ensino?

Eixo 3: Sobre as dificuldades de aprendizagem

1. O que você entende por dificuldade de aprendizagem?
2. Quais as principais dificuldades de aprendizagens percebidas por você nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. Qual o seu papel nesta relação com crianças identificadas com dificuldade de aprendizagem?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento para Uso de Voz

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

Eu, _____,
 permito que a pesquisadora Júlia Carolina Vizzotto De Conto obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa científica/educacional intitulada “Dificuldades de aprendizagem?: as concepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Erechim/RS”.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão somente sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos a pesquisadora do estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa:

Pesquisadora responsável: Júlia Carolina Carolina Vizzotto De Conto

Erechim, ____ de _____, _____

APÊNDICE F – Apresentação detalhada da construção das URs, UTs e CAs

Apresentação detalhada da construção das URs, UTs e CAs

Participantes	Unidades de Registro		Unidades Temáticas	Categorias
E1	UR1	[...] eu para mim, aprendizagem é desenvolver a curiosidade de descobrir, né? Raciocinar os exercícios e as coisas.	Concepção de aprendizagem	Elementos intrínsecos a aprendizagem
E2	UR2	É adquirir os conhecimentos básicos para a vida e para o exercício da cidadania deles.		
E3	UR3	É a aquisição de conhecimento.		
E4	UR4	A aprendizagem é as várias maneiras que eles têm de aprender, de várias maneiras que tu ensina, as várias formas que eles aprendem.		
E5	UR5	A aprendizagem é um conjunto de experiências.		
E6	UR6	[...] aprendizagem é quando tu vê que eles estão desenvolvendo aquilo mesmo que tu espera que eles consigam, tipo ler, que eles interpretam, né?		
E7	UR7	É um processo de evolução cognitiva.		
E8	UR8	Aprendizagem é o aluno conseguir colocar em prática o conhecimento que ele aprendeu.		

E9	UR9	É o desenvolvimento de habilidades, socioemocionais também [...].		
E10	UR10	Acho que a aprendizagem é a bagagem que eles possuem e talvez não só o ler e escrever, mas tudo que eles vão ocupar pra vida, né? [...].		
E11	UR11	Aprendizagem é assimilar as informações que são passadas [...] é um conhecimento que vamos adquirindo, né? [...].		
E12	UR12	É adquirir habilidades e consciência da formação pessoal [...].		
E13	UR13	Aprendizagem pra mim é tudo aquilo que se consegue agregar de conhecimento [...].		
E1	UR14	[...] eu acho assim, o respeito é a primeira coisa e o carinho. A parte humana. Eu acho que primeiro isso, depois a família.		
E2	UR15	Formação do professor, envolvimento da família e material lúdico.	Aspectos que envolvem a aprendizagem nas palavras dos professores	
E3	UR16	O principal é o conhecimento e aí vem a questão da afetividade, né? [...] então começa com toda uma questão de afeto, de estimulação, de motivação e eu acho		

		que o preparo do professor também.		
E4	UR17	Os elementos, desde a vivência de casa, o conhecimento que eles trazem de casa e o conhecimento que a gente que atua ali na sala de aula, leitura, matemática, produção, textual, frases.		
E5	UR18	Eu acho que a família e o emocional.		
E6	UR19	[...] a união família escola, o acompanhamento da família, né?, e incentivo e a estimulação.		
E7	UR20	Concentração, interesse e interação.		
E8	UR21	Conhecimentos prévios, [...] a disponibilidade, a vontade do professor e a participação das famílias [...].		
E9	UR22	Eu acho que a leitura, escrita, interpretação e cálculo.		
E10	UR23	Todo o contexto, desde a família e tudo o que acontece fora da escola interfere.		
E11	UR24	O trabalho na escola, um trabalho bem feito na escola, entre os professores, a coordenação, a equipe de apoio e todos os recursos que o aluno precisa. O trabalho que vem de casa também.		
E12	UR25	As suas habilidades, o conhecimento		

		prévio, a sua carga de conhecimento, né?, que é bem importante e as tecnologias.		
E13	UR26	Elementos de criatividade, elementos de pesquisa, o interesse [...]		
E1	UR27	Eu acho que a dificuldade de aprendizagem assim ó, quando o aluno não tem a chance dele expor porque ele está aí, para que ele está ali. E porque hoje ele não está bem ou porque hoje ele está bem. Quando ele não consegue se expressar. Também com relação a, por exemplo, um distúrbio, um transtorno, uma dificuldade na aquisição, por exemplo, de leitura. Eu acho que nesse sentido eles têm bastante, muita dificuldade.	Concepções sobre dificuldade de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem
E2	UR28	A dificuldade é não conseguir assimilar, contextualizar toda informação que está sendo repassada naquele momento [...].		
E3	UR29	Ah eu caracterizo a partir do momento em que a criança está um pouco atrasada com relação a sua idade [...]. Então com relação aquilo que ele não		

		está conseguindo desenvolver e que a gente sabe enquanto professor que ele já deveria estar naquela idade ali já desenvolvendo.		
E4	UR30	Acho que a dificuldade que eles têm no aprender. [...] Têm crianças que tem transtorno também, aí apresenta mais dificuldade.		
E5	UR31	Quando a criança não consegue captar, memorizar os conhecimentos.		
E6	UR32	A dificuldade de aprendizagem seria quando eles, quando o aluno não consegue atingir aquilo que se espera que ele atinja naquele nível, quando não corresponde ao esperado, não desenvolve, não consegue ler, escrever quando já deveria conseguir ou quando tem alguma deficiência intelectual mesmo.		
E7	UR33	É algo que bloqueia a criança pra conseguir essa evolução cognitiva.		
E8	UR34	[...] é quando o aluno não consegue a partir do ensino, ter absorvido aquele conhecimento [...]		
E9	UR35	São habilidades que não foram por algum motivo desenvolvidas, de		

		acordo com a faixa etária ou por algum outro problema que a criança tenha.	
E10	UR36	O que a criança não sabe para a idade dela que já deveria saber.	
E11	UR37	Dificuldade de aprendizagem é quando o aluno apresenta alguma deficiência em aprender.	
E12	UR38	Dificuldade em desenvolver as próprias habilidades.	
E13	UR39	É um déficit na aquisição da aprendizagem.	
E14	UR82	É a dificuldade de aprender básico, desde letras, números e associar os conteúdos.	
E15	UR83	Olha é uma limitação na minha visão que impede o estudante de progredir tanto quanto os demais. Pode ser ela afetiva, pode ser ela cognitiva e que impede o desenvolvimento normal do estudante.	
E16	UR84	O que a criança ainda não desenvolveu em nível cognitivo de acordo com a faixa etária que ela está.	
E1	UR40	Eu acho que, sei lá, eles estão mais tecnológicos, né? Então eles não querem mais um texto, cheio de letras e coisas, sabe? Então, se tu não se	Fatores que contribuem para o surgimento e intensificação das dificuldades

		reinventar na aula, tu não consegue passar para eles, porque eles não querem. Eles não querem nem assistir sentados. Se tu deixar, eles vão assistir em pé, caminhando. Enfim, né? Então eu acho que essa a causa mesmo. Eu acho, tem bastante crianças também com deficiências. Muito TDAH com déficit, com hiperatividade que podem causar isso [...]	de aprendizagem	
E2	UR41	Falta de acompanhamento da família e falta de estímulo, de recursos em casa para manter um acompanhamento.		
E3	UR42	Acho que o fator maior é algum distúrbio, acredito eu, né? [...] Eu penso que a questão mesmo alguma coisa biológica que influencia.		
E4	UR43	As causas às vezes é uma falta de estímulo, né? Eles mesmos assim ou até uma aula que tu tá dando que pra eles não é muito estimulante. Os pais não ajudam nos deveres de casa, eles não cobram dever de casa dos filhos, a gente cobra todos os dias na		

		escola eles fazer o tema, mas eles vêm sem material escolar. E daí tu faz o que numa sala de aula se as crianças não trazem de casa?		
E5	UR44	O contexto familiar e alguns distúrbios.		
E6	UR45	Tem crianças que têm distúrbios, transtornos que podem ser a causa e falta de acompanhamento familiar, muito isso também.		
E7	UR46	Tem muitas questões externas, mas a hiperatividade, o TDAH hoje é uma causa bem significativa [...]		
E8	UR47	Transtornos, déficit de atenção, hiperatividade causam bastante dificuldades. O descomprometimento eu vejo como causas de dificuldade também.		
E9	UR48	[...] alguma coisa biológica, um transtorno.		
E10	UR49	Falta de incentivo e a pandemia.		
E11	UR50	Problemas neurológicos, desatenção, desinteresse do aluno e desinteresse da família		
E12	UR51	O meio social onde ele está inserido.		
E13	UR52	Uma das causas fortíssimas é a questão da pandemia, outra		

		questão é a falta de apoio da família.		
E1	UR53	Eu acho que a desestruturação das famílias.		
E2	UR54	Tecnologia pode acentuar porque passam muito tempo no celular. E pandemia acentuou muito também.		
E3	UR55	Então primeiro nesse contexto hoje a gente pode pensar na pandemia, né?, que acentuou. Também temos que considerar a questão cultural e social que eles em casa. A questão de eles não terem em casa o apoio da família, estímulos [...].		
E4	UR56	São as tecnologias. Eles trazem celular pra sala de aula que tu tem que tirar, eles trazem figurinha da copa, eles ficam batendo cartinha e daí são estímulos acho que vem de fora que agravam.		
E5	UR57	Depende de cada criança, mas falta de estímulo, a pandemia, acho que um conjunto dessas coisas intensificam as dificuldades.		
E6	UR58	Às vezes é a família porque eles têm muito problema familiar com essas crianças, às vezes é até a timidez, medo, essas coisas, até <i>bullying</i> .		

E7	UR59	Questões externas familiares.		
E8	UR60	Quando o aluno tem assim questões sociais envolvidas a gente não pode negar que elas interferem. Então famílias que não acompanham, que não prestam essa assessoria, estudantes que não praticam em casa.		
E9	UR61	Olha, eu acho que quando não tem o acompanhamento da família é algo que pode acentuar e a pandemia também acentuou bastante, questões emocionais também podem agravar e questões sociais.		
E10	UR62	O vínculo familiar, a família que não dá muita importância para o que a criança faz na escola.		
E11	UR63	Desde o fator da pandemia, né? Acentuou e muito, e a falta de estímulo da família.		
E12	UR64	Falta de estímulo e falta de acompanhando familiar e social.		
E13	UR65	A questão do meio [...] vulnerabilidade social.		
E1	UR66	Eu procuro fazer material alternativo, palavras em palito, eu tenho lá um na sala de aula, uns tipo um pingo de chuva, que são de sílabas, um atendimento mais	Estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem	Papel da escola no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem

		individualizado também, faço jogos de dado, bingo essas coisas.		
E2	UR67	Eu procuro me aproximar dessas crianças com dificuldades.		
E3	UR68	Eu encaminho para aula de reforço e organizo atividades de forma diferente também.		
E4	UR69	Eu tento puxar sempre pro meu lado, ali no ladinho. Um atendimento mais individualizado. Chamar atenção a todo momento, ajudar, tomar leitura mais frequente. Isso.		
E5	UR70	Atendimentos mais individualizado, utilizo de algumas atividades mais visuais, da tecnologia.		
E6	UR71	Eu trabalho bastante assim atividades mais específicas pra essa criança, coisas que ela consegue também pra ela não se sentir constrangida na turma. Atividades mais dinâmicas também.		
E7	UR72	Tento fazer algum trabalho mais específico pra eles e encaminho pro reforço.		
E8	UR73	Acompanhamento, resolução das atividades, dar uma explicação extra, chamar pro quadro, incentivar, cobrar, eu		

		acho que é a nossa função também então cobrar uma tarefa de casa. O contato com a família também é uma estratégia que a gente faz.		
E9	UR74	Atividades extras para fazer em casa e encaminhamento pra avaliação psicológica.		
E10	UR75	Encaminho para o reforço escolar, faço um caderno com atividades extras e chamo a família pra conversar.		
E11	UR76	Então, atividades diversificadas, a gente chama pra conversar, pedir o que tá acontecendo, a gente chama a família, tenta envolver a família [...].		
E12	UR77	Eu sempre procuro ter um acompanhamento mais individualizado, estimular eles e também passo para a coordenação da escola para fazer um trabalho junto.		
E13	UR78	Trabalho mais individualizado com atividades diferenciadas.		
E14	UR79	Sempre a gente faz esse diagnóstico com os profes, né? Então desde o início do ano a gente vem acompanhando e vai tentando entender também o que acontece. Então a	Papel do gestor no apoio à criança com dificuldade de aprendizagem	

		<p>gente chama as famílias pra uma conversa pra ver como é que é em casa, né? Ah, verifica se tem algum encaminhamento que a gente possa estar fazendo. Então a gente tem a nossa sala de recursos que as também pegam pra avaliar. Se há necessidade do encaminhamento é feito esse encaminhamento pela escola e a saúde. [...] a gente chama família novamente, conversa, pede, coloca a família também no compromisso, tenta incentivar os alunos, né? Porque muitas vezes falta só um incentivo pra eles, né? Então sempre a gente tá em contato os professores pra ver como é que está acompanhando o desenvolvimento dos alunos. O meu papel é fazer essa ligação entre a escola e a família.</p>		
E15	UR80	<p>Na função que estou hoje, procuro auxiliar os professores da melhor forma possível para que eles possam desenvolver o trabalho deles também da melhor forma. Orientação material, tentando</p>		

		<p>estratégias de ensino, reforço escolar.</p> <p>Encaminhamento para profissionais especializados.</p>		
E16	UR81	<p>Então, o meu papel é um papel bem difícil, porque assim o coordenador pedagógico ele é a alma da escola, né? [...]. Aqui na escola a gente tem um professor de apoio ao processo de ensino aprendizagem, né? Então ele é um professor que trabalha junto com a coordenação pedagógica. A gente busca muitas estratégias, a gente busca contato a família, a gente tem professor de reforço aqui na escola [...]. A gente faz caderno extra de atividade, com atividades de menor, assim, de grau de dificuldade para as crianças irem fazendo em casa, treinando.</p> <p>Conversamos com família e colocamos no reforço. Faz encaminhamento nos casos que é necessário pra fono, para psicóloga, né?</p>		