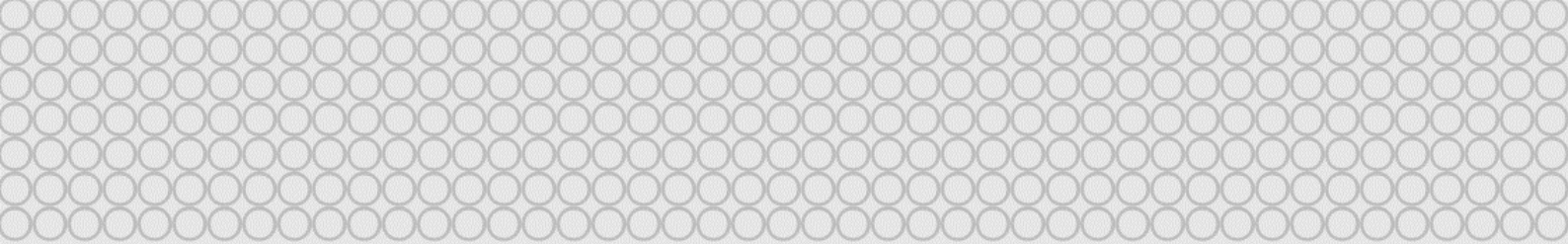


# MEU ALUNO ESTÁ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E AGORA?

ORGANIZADORA

Cláudia Terra do Nascimento Paz



# MEU ALUNO ESTÁ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E AGORA?

ORGANIZADORA

Cláudia Terra do Nascimento Paz

**2021 - Editora Ampla**

**Copyright** © Editora Ampla

**Editor Chefe:** Leonardo Pereira Tavares

**Design da Capa:** Editora Ampla

**Diagramação:** Higor Costa de Brito

**Meu aluno está com dificuldade de aprendizagem: e agora?** está licenciado sob CC BY 4.0.



Esta licença exige que as reutilizações deem crédito aos criadores. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Ampla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Ampla.

**ISBN: 978-65-88332-66-5**

**DOI: 10.51859/ampla.mad665.1121-0**

**Editora Ampla**

Campina Grande – PB – Brasil

[contato@amplaeditora.com.br](mailto:contato@amplaeditora.com.br)

[www.amplaeditora.com.br](http://www.amplaeditora.com.br)

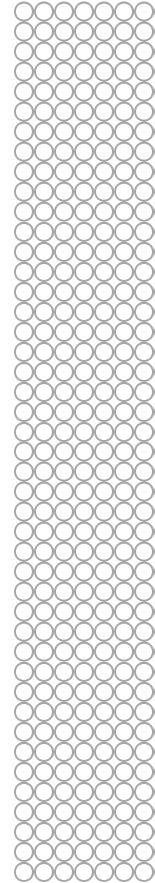
## CONSELHO EDITORIAL

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará  
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará  
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia  
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista  
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande  
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires  
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas  
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará  
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande  
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba  
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais  
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano  
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí  
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará  
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador  
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará  
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura  
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande  
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas  
Italan Carneiro Bezerra – Instituto Federal da Paraíba

Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará  
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas  
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina  
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas  
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo  
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife  
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará  
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia  
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador  
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará  
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário  
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão  
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central  
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande  
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa  
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará  
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz  
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia  
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal de Campina Grande  
Michele Antunes – Universidade Feevale

Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense  
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso  
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia  
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão  
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos  
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará  
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras  
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns  
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará  
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande

Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais  
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará  
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia  
Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria  
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca  
Tatiana Paschoalette Rodrigues Bachur – Universidade Estadual do Ceará  
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba  
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras  
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology  
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande  
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima  
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande  
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz  
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



**2021 - Editora Ampla**

**Copyright** © Editora Ampla

**Editor Chefe:** Leonardo Pereira Tavares

**Design da Capa:** Editora Ampla

**Projeto Gráfico e Diagramação:** Higor Costa de Brito

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Meu aluno está com dificuldade de aprendizagem [livro eletrônico]: e agora? / organização Cláudia Terra do Nascimento Paz. -- Campina Grande : Editora Ampla, 2021.  
47 p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-88332-66-5

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Aprendizagem - Distúrbios. I. Paz, Cláudia Terra do Nascimento.  
II. Título.

CDD-370.152

Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213  
(**SC Assessoria Editorial, SP, Brasil**)

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Aprendizagem 370.152

**Editora Ampla**  
Campina Grande - PB - Brasil  
contato@ampllaeditora.com.br  
www.ampllaeditora.com.br



## PREFÁCIO

Este livro coloca no centro das atenções o “aluno com dificuldades de aprendizagem”, traz para realidade brasileira e internacional esclarecimentos que nos colocam a fazer a interlocução com o lugar do aluno e nosso lugar enquanto aluno.

Estamos vendo falar de aluno, de aprendiz, estamos vendo a autora nos questionar sobre as questões dos transtornos de aprendizagem que são seguramente muito mais prevalentes e rotineiras e que impactam a vida de centenas de milhares de famílias brasileiras. São transtornos que atrapalham a vida de crianças e adolescentes e trazem inquietações, angústias e até adoecimento físico e mental para todo o núcleo familiar e para professores que se vem despreparados para lidar com alunos com essas histórias.

A autora em sua sensibilidade nos invoca a descobrirmos nosso estilo de aprendizagem e percebermos também que estilo de aprendizagem nosso aluno possui. Da mesma forma nos questiona sobre nossas escolhas metodológicas, bem como nos convida a analisarmos e compreendermos nossas escolhas para avaliação da aprendizagem, bem como a forma como escolhemos e analisamos a aprendizagem de nossos alunos.

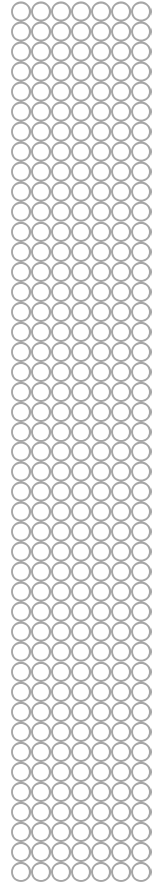
O livro certamente terá público diverso, nos traz uma aproximação inicial , de conceitualizar nossa prática de construir ideias e representações que abrem espaço para um fazer , uma práxis no campo psicopedagógico e da sala de aula pois faz uma marca da nossa trajetória pessoal de referência à nossa escuta em relação a nossa forma de aprender para então ressignificar a aprendizagem do aluno; um bom começo para quem se habilita a ser educador de todos!... Conhecer o aluno, sua história, seus estilos de aprender, nossas formas de ensinar, nossas formas de avaliar.

As professoras e mães de nossas crianças e adolescentes desfrutarão desta obra estudando, pesquisando, se “escutando” eis a diferença, são profissionais que farão a diferença em sua práxis a partir deste convite da Claudinha Paz.

Aos poucos com o caminhar , começamos a descobrir novas paisagens , desvelando potencialidades , revelando competências , aprendendo a estabelecer parcerias , a enfrentar desafios eis que surge a minha querida ex aluna , o orgulho,

de ver-me superada pela aluna de olhinhos azuis estrelados sedenta por aprendizagem para que ao longo dos anos pudesses nos entregar esse belíssimo presente. Receba meus aplausos, com toda a minha reverência pelo trabalho impecavelmente realizado, é a prática do exercício da perseverança através da crença em um ideal.

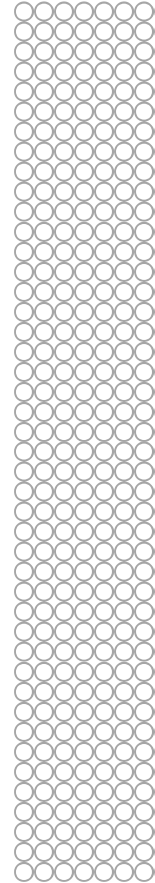
*Com carinho,  
Tua Prof. Dra. Gilca Lucena Kortmann  
Março/2021.*





# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - PARA INICIAR NOSSA CONVERSA: O QUE POSSO FAZER?</b> .....	9
<b>CAPÍTULO II - ENTENDER COMO O CÉREBRO APRENDE</b> .....	11
<b>CAPÍTULO III - DIFERENCIAR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM (DA) DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM (TA) ....</b>	17
<b>CAPÍTULO IV - DESCOBRIR O ESTILO DE APRENDIZAGEM DO SEU ALUNO E O SEU TAMBÉM</b> .....	22
<b>CAPÍTULO V - ANALISAR E COMPREENDER SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b> .....	27
<b>CAPÍTULO VI - ANALISAR E COMPREENDER SUAS ESCOLHAS PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DO SEU ALUNO</b> .....	34
<b>CAPÍTULO VII - CONCLUINDO... TALVEZ...</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	42
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	47



## CAPÍTULO I

### PARA INICIAR NOSSA CONVERSA: O QUE POSSO FAZER?

Se você se interessou por este material e o está lendo agora, é provável que tenha algum aluno em sua turma com problemas de aprendizagem em sua matéria/ curso/ unidade curricular. Este material foi escrito com muito carinho, pensando em professores/as como você, que estão na sala de aula regular, com muitos alunos para dar conta e, ainda, pensando em como resolver a situação de não-aprendizagem de um aluno específico.


No entanto, eu detesto desapontar você, mas este não é um manual que você vai seguir e, então, todos os problemas com esse aluno irão desaparecer. Infelizmente, o processo da aprendizagem humana não é algo tão simples de se entender ou resolver.

Mas o que posso prometer é que, ao ler este material, você se tornará mais consciente de algumas práticas que adota como professor/a e, então, talvez você consiga pensar em estratégias mais profícuas para trabalhar com esse aluno.

Mas uma coisa é certa, se você está lendo este material é porque se importa com seu aluno e com seu processo de aprendizagem e este é, com certeza, o primeiro e decisivo passo. Importar-se! Adotar uma postura de empatia e respeito pelo aluno.

Agora você deve estar se perguntando, mas e a formação? “Não tenho formação específica para lidar com isso”, você deve estar dizendo para si mesmo/a. E eu estou aqui para dizer-lhe que a formação é, sim, muito importante. Porém, de nada adianta ter todas as formações do mundo, se você não se importar com o aluno e com o que ele está vivendo, por estar com dificuldades para aprender. Posso, então, garantir-lhe que esta atitude de colocar-se no lugar no outro, será decisiva em sua atuação. Ademais, é muito importante que você esteja em formação continuada, pois a formação auxiliará você a compreender o processo de aprendizagem de seu aluno. Por isso, lhe digo, estude, leia, pesquise. Prossiga!

E, por falar em postura, preciso dizer-lhe algo logo, desde o início, para que você não perca tempo lendo este material, caso não se identifique: você precisa encarar a dificuldade de aprendizagem de seu aluno logo cedo! Sim, enfrente logo a



não aprendizagem! Enfrentar a não-aprendizagem é difícil e exige muita coragem de sua parte, eu sei. Mas é preciso atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, como nos aponta Vasconcellos (2010), ao invés de ficarmos presos ao tempo e à pressa em cumprir um currículo ou programa. Quando não o fazemos estamos ‘empurrando o problema com a barriga’, e não o resolvendo.

Pense comigo: se você continuar com seu conteúdo, ignorando a dificuldade do estudante, vai ajudá-lo a resolver sua dificuldade? A resposta é não. E, então, no próximo módulo, capítulo, unidade teórica, o problema só vai estar ainda maior. Então, a primeira coisa a fazer é ‘não empurrar o problema com a barriga’. Não procrastine; não se desmotive; não desista do aluno. Ao contrário, empenhe-se em entender a dificuldade de aprendizagem do seu aluno.

E é exatamente para auxiliá-lo com esta tarefa que este material foi elaborado! Aqui você vai encontrar algumas boas ideias de como você pode compreender a dificuldade de aprendizagem do seu aluno. Leia quantas você quiser, na ordem que você quiser. Leia as ideias que você pensa que podem melhor ajudar você, de acordo com a realidade que você está enfrentando.

E, antes de iniciarmos, gostaria que você lembrasse de mais uma coisa que considero muito importante: compreenda, desde já, que o aluno que mais precisa de você não é aquele que está aprendendo tudo; nem mesmo é aquele que tem facilidade em aprender sozinho. O aluno que mais precisa de você é, justamente, aquele que não está conseguindo; é aquele que está com dificuldades nesse processo.

Espero, sinceramente, que você encontre aqui o que você está procurando! Com profundos desejos de uma leitura proffícua.

*Cláudia Terra do Nascimento Paz*

*(Organizadora)*

## CAPÍTULO II

### ENTENDER COMO O CÉREBRO APRENDE

Cláudia Terra do Nascimento Paz  
Edivaldo Lubavem Pereira

Existem muitas correntes teóricas, as quais, ao longo da história da própria escola, enquanto instituição responsável pela educação formal, tentaram e tentam compreender e explicar como o ser humano aprende. Algumas delas conhecemos muito bem, outras nem tanto. Podemos citar, apenas a título de exemplo, as seguintes correntes teóricas: Teoria Tradicional; Teoria Comportamentalista; Teoria Humanista; Teoria Cognitivista; Teoria Sócio-interacionista (MIZUKAMI, 1986).

Todas elas, tentam nos ajudar a entender melhor o processo da aprendizagem humana e eu sugiro, veementemente, que você leia mais sobre cada uma delas. Aliás, você, como professor/a, mais do que qualquer outro profissional, precisa compreender como as pessoas aprendem; é seu ofício fazer com que outras pessoas aprendam. Então, ter essa compreensão muito clara é muito importante. Caso contrário, você atuará através do senso comum, sem nenhum rigor teórico ou científico em sua prática.

Conhecer as correntes teóricas da aprendizagem é muito importante, para que você, conscientemente, consiga adotar uma delas ou mais de uma. O importante aqui é que você adote uma forma de compreender a aprendizagem humana e, por coerência, adote princípios metodológicos e avaliativos compatíveis com aquilo que acredita.

Neste material, fizemos a opção de trazer essa compreensão a partir dos últimos achados das chamadas Neurociências. De acordo com Consenza e Guerra (2011, p. 142), podemos afirmar que as Neurociências “estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas”.

Relvas (2016, p. 200), propõe uma Neurociência da Educação, afirmando que essa pode ser compreendida como:

[...] o estudo da estrutura do desenvolvimento, da evolução e do funcionamento do sistema nervoso sob o enfoque plural: biológico, neurobiológico, psicológico, matemático, físico, filosófico e computacional, voltado para a aquisição de informações, resolução de problemas e mudanças de comportamento.

Para os referidos autores, as Neurociências avançaram muito nas últimas décadas, possibilitando uma abordagem mais científica nos processos de ensino e aprendizagem, fundamentada no entendimento dos processos cognitivos envolvidos (CONSENZA; GUERRA, 2011). No entanto, “saber como o cérebro aprende não é suficiente para a realização da ‘mágica do ensinar e aprender’” (p. 143).

As Neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades de aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 146).

Por isso, vamos nos debruçar a tentar te fazer compreender como o nosso cérebro aprende. Porque em última instância, é lá que a ‘mágica’ acontece! Independentemente de você gostar ou não, concordar ou não, em última instância a aprendizagem acontece no sistema nervoso central (SNC), e, mais precisamente, em nível cerebral. E isso é um fato científico.

O cérebro é o órgão da aprendizagem essencial no processo de aprender. Apresenta regiões, polos, sulcos, reentrâncias e tem como função um trabalho em conjunto em que cada estrutura precisa interagir com a outra para ocorrer plena atividade de conectividade entre suas células neuronais (RELVAS, 2016, p. 200).

Como você deve saber nosso cérebro possui dois hemisférios cerebrais, o direito e o esquerdo, e, ambos, estão envolvidos no processo da aprendizagem, já que tais hemisférios são exatamente as porções cerebrais responsáveis pelas aprendizagens mais elaboradas e complexas, como as gnosias, as praxias, a linguagem, a leitura, a escrita e a matemática (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Além dos hemisférios, o córtex cerebral também pode ser dividido em lobos ou lóbulos, ou seja, partes que possuem algumas funções características, mas que funcionam de forma interdependente, especialmente quando o falamos em a aprendizagem. Os lóbulos cerebrais são: frontal, temporal, parietal e occipital.

A parte mais externa desses lóbulos, ou seja, a camada mais superficial do cérebro, é chamada de córtex cerebral, e é formado por corpos celulares de neurônios, que possuem uma coloração cinza, por isso, é chamada de substância cinzenta. O córtex cerebral tem 2-5 mm de espessura, e é responsável por cerca de 80% da massa total do cérebro.

De forma muito resumida, podemos afirmar que os lóbulos cerebrais possuem as seguintes funções:

**Quadro 1:** Relação das funções desempenhadas por diferentes regiões corticais.

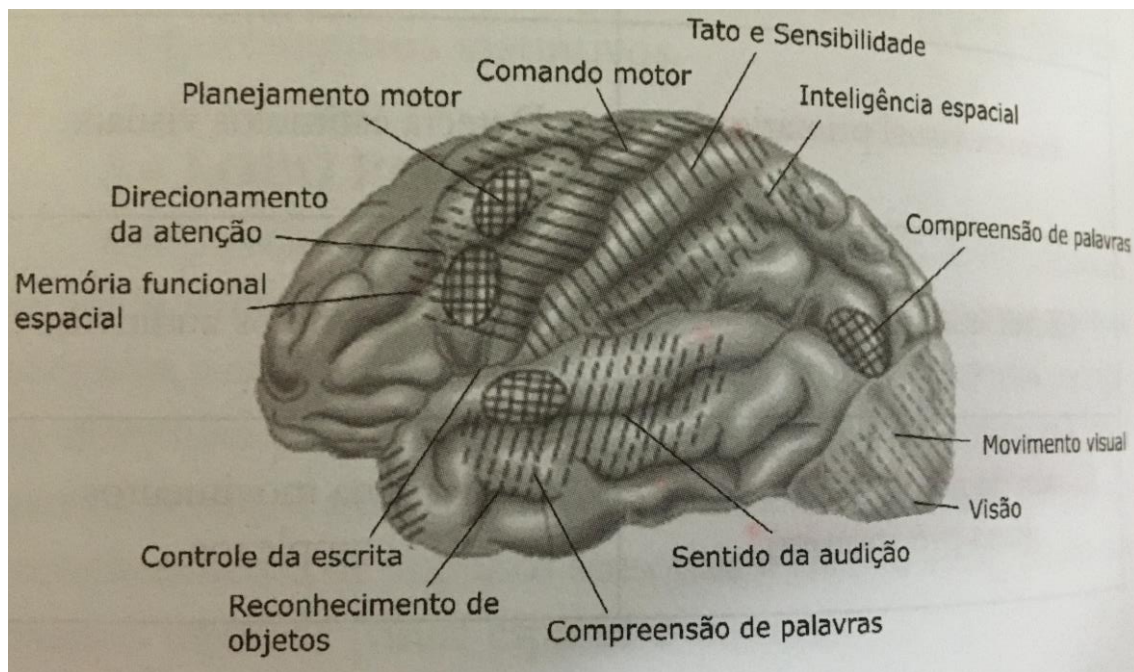
Área Cortical	Funções
Córtex motor primário (giro pré central)	Inicia o comportamento motor voluntário
Córtex sensitivo primário (giro pós central)	Recebe informações sensitivas do corpo
Córtex visual primário - lobo occipital	Detecta estímulos visuais
Córtex auditivo primário - lobo temporal	Detecta estímulos auditivos
Córtex de associação motora (área pré motora)	Coordena movimentos complexos
Área de Broca - córtex frontal	Produção da fala articulada
Córtex de associação somestésica	Base do esquema corporal
Área de associação visual	Processa a visão complexa
Área de associação auditiva	Processa a audição complexa
Área de Wernicke - lobo frontal	Compreensão da fala
Área pré frontal	Planejamento, emoção e julgamento
Área temporal e parietal	Percepção espacial

Fonte: Relvas (2010, p. 37-38).

Na Figura 1, que se segue, podemos visualizar tais funções distribuídas pelos córtex cerebral:



**Figura 1:** Córtex cerebral e suas funções.



Fonte: Relvas (2010, p. 38).

De acordo com Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2016, p. 38), “se fosse possível colimar um ‘alvo’ exato para colocar a inteligência, possivelmente, seria no lobo parietal, ou quem sabe na encruzilhada entre os lobos parietais, temporais e occipitais”. O mesmo não se pode falar da aprendizagem, que ocorre por toda a extensão do cérebro. A aprendizagem humana ocorre, então, no chamado neocórtex, que agrega a reflexão, o pensamento, o raciocínio crítico e a compreensão do mundo (RELVAS, 2016). Segundo Relvas (2016, p. 202), “o neocórtex, é o responsável por muitas das funções mentais mais complexas e desenvolvidas, como a linguagem e o processamento de informações”.

Assim, de maneira geral, podemos conceituar aprendizagem como “um processo que leva a uma troca, que ocorre como resultado da experiência e incrementa o potencial de um desempenho melhorado e futuras aprendizagens” (AMBROSE et al, 2017, adaptado de Mayer, 2002).

Porém, do ponto de vista neurobiológico, estamos nos remetendo aos seguintes processos: “quando chega ao SNC uma informação conhecida, ela gera uma lembrança, que nada mais é do que uma memória; quando chega ao SNC uma



informação inteiramente nova, ela nada evoca, e sim produz uma mudança - isso é aprendizado” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016, p. 21).

Dizendo de uma outra forma, para os autores acima citados, podemos afirmar que a aprendizagem pode ser definida como:

[...] um processo que se cumpre no SNC, em que se produzem modificações mais ou menos permanentes, que se traduzem por uma modificação funcional ou conductual, permitindo uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio como resposta a uma solicitação, interna ou externa (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016, p. 16).

Cosenza e Guerra (2011, p. 38), afirmam que a aprendizagem se traduz “pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas”. E Relvas (2016, p. 199), afirma que o ato de aprender “é uma modificação de comportamento que envolve a mente e o cérebro”.

Assim, a aprendizagem ocorre em nível molecular, através de eventos chamados de sinapses.



A aprendizagem é um evento sináptico e no seu transcurso são produzidas modificações moleculares. Nela existe uma etapa de aquisição e outra de consolidação. Quando um estímulo novo chega ao cérebro, se produz um padrão diferentes de descargas, provocando uma modificação que persiste. A retenção dessa modificação se relaciona com a memória ou engramas.

A teoria molecular da aprendizagem se relaciona com modificações produzidas nos ácidos nucléicos do neurônio, que levam à formação de novas proteínas. Quando elas são transportadas para lugares específicos da membrana plasmática e incorporadas a suas estruturas lipídicas, a memória de curto prazo se transforma em memória de longo prazo.

Na etapa de aquisição da aprendizagem, ocorre o surgimento de novas sinapses, mas provavelmente há uma modificação nas existentes, naqueles neurônios com sinapses modificáveis. Na etapa de consolidação, ocorrem modificações bioquímicas e moleculares nos potenciais pós-sinápticos que se referem à memória (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016, p. 52).

Existem dois tipos de sinapses, a elétrica e a química. Elas atuam praticamente ao mesmo tempo. No entanto, enquanto a sinapse elétrica está mais envolvida no processo neuropsicomotor, a sinapse química está mais vinculada à aprendizagem cognitiva. Assim, para haver aprendizagem, é preciso haver sinapse química em nível cerebral, por meio dos chamados neurotransmissores.

“A aprendizagem está relacionada com as monoaminas do SNC. [...] A noradrenalina se constitui no principal químico da aprendizagem. É por esse motivo



que as anfetaminas melhoram a atenção e a memória, pois aumentam as catecolaminas” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016, p. 17).

Agora que você entendeu, pelo menos um pouco, o porquê você deve compreender como a aprendizagem ocorre, é preciso que você lembre que, “embora a aprendizagem ocorra no cérebro, nem sempre ele é a causa original das dificuldades observadas. Um aprendiz com boa saúde, funções cognitivas preservadas e sem alteração estrutural ou funcional do sistema nervoso pode apresentar dificuldades para aprender” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 139). Assim, é importante que você perceba que as dificuldades de aprendizagem possuem etiologia multifatorial e demandam uma abordagem multiprofissional.

## CAPÍTULO III


### DIFERENCIAR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM (DA) DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM (TA)

Cláudia Terra do Nascimento Paz  
Darkson Kleber Alves da Silva

A Dificuldade de Aprendizagem é um fenômeno global que atinge crianças e adultos do mundo inteiro (LERNER, 2000). Sua investigação é, ainda, um desafio para pesquisadores de diversos países, com maior circulação de produção científica sobre o tema naqueles países, que costumamos chamar de desenvolvidos (BRAVO-VALDIVIESCO e MULLER, 2001; CORREIA, 1992; ELKINS, 2001; VOGEL, 2001; WENDELL, 2001).

É por volta do século XIX que a problemática das dificuldades de aprendizagem ganha importância e interesse por vários profissionais do campo da medicina, da psicologia e da educação (WIEDERHOLT, 1974), com destaque para a revisão de literatura de 1800 a 1974, realizada por Wiederholt (1974). Nessa, foram realizados levantamentos relevantes da origem, identificação, etiologia e intervenção. Historicamente, as dificuldades da aprendizagem estavam ligadas às causas de lesões cerebrais adquiridas por adultos em consequência de acidentes cerebrais vasculares ou ferimentos adquiridos em situação de guerra na Europa de 1800 a 1920 (HALLAHAN e MERCER, 2002; LERNER, 2000; WIEDERHOLT, 1974).

Contudo, é nos Estados Unidos da América (EUA), no período de 1920 a 1960, que os estudos ganham proporções, integrando os profissionais da saúde, da educação e da psicologia com a responsabilidade estatal de investigação de crianças com possíveis lesões cerebrais ou disfunção cerebral mínima. Até então, não haviam sido etimologicamente denominadas como dificuldades de aprendizagem (WIEDERHOLT, 1974). Nesta ocasião, desenvolveram-se o diagnóstico, a intervenção, instrumentos de avaliação e de técnicas da intervenção, sendo bastante pertinente para ampliação do campo das dificuldades de aprendizagem (LERNER, 2000). Todo esse trabalho resultou na aproximação do termo e deu início aos estudos das dificuldades das leituras e da linguagem, bem como dificuldade da




percepção, do perceptivo-motricidade e da atenção (HALLAHAN e MERCER, 2002). Porém, com pouca investigação referente aos testes e eficácia das técnicas (WIEDERHOLT, 1974).

Até os anos 60, do século XX, os termos disfunção/lesão cerebral mínimo, dificuldade de aprendizagens neurológicas, dislexia ou dificuldades perceptivas, dentre outras possíveis e usuais, haviam sido utilizados pelos profissionais quando queriam se referir ao conjunto de características, momento em que ainda eram inconclusos (MARTINS, 2006). É somente em 1962 que o termo Dificuldade de Aprendizagem (*Learning Disabilities*) ganha destaque com a publicação do livro *Educating Exceptional Children* (KIRK, 1963).

O termo é apresentado por Samuel Kirk numa conferência que realizou para Associação de pais de alunos com tais características. Refere-se “Dificuldades de Aprendizagem” - à variedade de problemas acadêmicos (HAMMILL, 1993). Noutra conferência do Kansas, Bateman (1965) sugere a definição de Desordens de Aprendizagem (*Learning Disorders*), igualmente, vindo a tornar-se livro com descrição de um modelo de diagnóstico. É nessa conjuntura que se consolida a Fundação de Associações de Pais e de Profissionais (ACLD) em 1968 para (LDA) - a maior e mais influente organização de pais dos EUA (HALLAHAN e MERCER, 2002; HAMMILL, 1993).

Há, portanto, nesse processo, referente ao campo das Dificuldades de Aprendizagem, as que têm sido elaboradas ao longo do tempo e a existência de diferentes tipos de definições (ROBISON, 1950). Desde então, empregam-se distintas formas para compreender o fenômeno, além de diversas terminologias e modos para atender às necessidades dos alunos (MARTINS, 2006). Não somente isso. É nos EUA que se têm debatido, com grande efervescência em eventos, a terminologia e o aperfeiçoamento do conceito, assim como critérios de identificação, sempre com o apoio aos alunos que apresentam dificuldades para aprender (KLASSEN, 2002). Desde sua origem, há cerca de 200 anos de investigação em torno da problemática das Dificuldades de Aprendizagem, mesmo com grande produção estadunidense, o tema remissivo à intervenção, ainda se mostra desafiante em larga escala (MARTINS, 2006).

Há diversas definições utilizadas simultaneamente, levando países no continente europeu, como Portugal, a um campo indefinido quanto aos critérios de



identificação dessa problemática (VIANELLO e MONINGA, 1996; VOGEL, 2001). Desse modo, torna-se frágil a regulamentação de atendimento educacional especializado nas escolas regulares, realidade em Portugal (MARTINS, 2006). Por isso mesmo, dificulta o acompanhamento de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem com a leitura, noções de cálculos matemáticos, escrita, interpretação, habilidades motoras e cognitivas em geral, com resultados acompanhados de insegurança, baixa autoestima, somadas às frustrações de determinadas inabilidades, causando assim, sofrimento aos alunos, afirmando o conceito equivocado dos ditos “fracassados”.


Toda essa problemática implica nos aspectos socioculturais. Por um lado, alunos frustrados, pais insatisfeitos, professores sentindo-se culpados e impotentes e por outro, os sistemas de avaliações da educação revelam o rótulo de fracasso escolar (PATTO, 2015).

Os estudos nessa abordagem histórica internacional são imprescindíveis para conhecermos e melhor compreendermos seus desdobramentos para o atendimento educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem nos produtos de ciência do Brasil atual. Justifica-se por dois motivos. Primeiro, porque sem esse conhecimento podemos cometer erros ao relacionar com pesquisas já realizadas. Em segundo, porque as produções de pesquisas relacionadas às dificuldades de aprendizagem complementam e aperfeiçoam conhecimentos que já ajudaram a pensar sobre a realidade do sistema de ensino brasileiro, com medidas e intervenções visando superar estas dificuldades do aprender, adaptando-as e adequando-as com uso de estratégias pedagógicas aprendentes.

Sabe-se, por enquanto, que as dificuldades de aprendizagem para o campo educacional inserem estudantes que não aprendem ou não conseguem avançar em habilidades gradualmente mais complexas. São arquétipos que orientam com maior ou menor grau de incidência percebida na criança logo nos anos iniciais da escolarização.

Conforme se pôde observar, abordar a temática das dificuldades de aprendizagem não é, em si, tarefa fácil. Este é um conceito que exige definição científica e não podemos confundi-lo com expressões que tratam de quadros distintos, mas que, comumente, são tratados como sinônimos.






Trata-se, portanto, de entender, primeiramente, a diferença conceitual que existe entre os termos “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) e “Transtornos de Aprendizagem” (TA). Os Transtornos de Aprendizagem (TA): (a) não podem ser medidos por testes de QI (Quociente de Inteligência), pois são irrelevantes ao relacionar e comparar a condição de inabilidade e podem ser discriminatórios; (b) o professor que domina metodologias e conhece bem o campo, pode propor possibilidades de como ensinar, ao introduzir adaptações para alunos com TA; (c) não se trata de preguiça ou barreira. Não é emocional e nem pedagógico, mas pedagogicamente se podem trabalhar habilidades e competências, mesmo em sujeitos com TA (PAZ, 2019; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016; CITOLER, 1996; CORREIA e MARTINS, 1999; CRUZ, 2009).

Nesse sentido, enquanto os TAs remetem-se etiologicamente a transtornos primários de origem neurobiológico, enquanto as DAs remetem-se a questões secundárias, derivadas do ambiente. No entanto, ambas as condições podem levar a problemas severos no processo de aprendizagem, estando a diferença mais relacionada à etiologia do quadro, do que propriamente a suas consequências (PAZ, 2019).

As causas de dificuldades para aprender são, portanto, diversas. E envolvem questões internas e externas ao indivíduo. O fenômeno das dificuldades de aprendizagem, então, é muito distinto do fenômeno dos transtornos de aprendizagem. Transtorno de Aprendizagem (TA), então, é um termo que se refere às condições do funcionamento neurológico. TAs são considerados como inabilidades específicas de conhecimentos básicos do desenvolvimento, que afetam crianças em aprendizagem escolar, incluindo os chamados transtornos específicos da aprendizagem, como dislexia, discalculia e disgrafia. Nesses termos, destaca-se que alunos com TAs não possuem capacidade cognitiva aquém, sendo esse critério, inclusive, requisito para seu diagnóstico (PAZ, 2019).

Opostamente, as Dificuldades de Aprendizagem (DAs) derivam de fatores externos aos estudantes, como por exemplo, a metodologia inadequada adotada por professores, imposições traumáticas de todo tipo, as condições sociais, econômicas, culturais, afetivas, etc., que geram obstáculos à aprendizagem. Percebida como fenômeno educacional que envolve dificuldades do estudante em aprender,



circunstância que, logicamente, podem afetar o desempenho escolar (PAZ, 2019; ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2016).

Para finalizar, gostaríamos que você percebesse que as dificuldades de aprendizagem são muito mais prevalentes na escola, em relação aos transtornos de aprendizagem. “Estima-se que as dificuldades para a aprendizagem, relacionadas a diversas causas, ocorrem em 15 a 20% de crianças no primeiro ano de escolaridade e podem chegar a números maiores nos primeiros seis anos na escola” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 130).

Esperamos que lendo essas poucas páginas, você tenha se dado conta como é importante entender de onde vem a dificuldade que seu aluno está tendo para aprender. Porque essa dificuldade pode ser algo transitório ou mais permanente, e você precisará entender para saber como agir.

No entanto, gostaríamos de te alertar para o fato de que esperar por um laudo/diagnóstico clínico nem sempre é a melhor solução. Muitas vezes o laudo chega e nele você encontra poucas palavras, muitas das quais você nem sequer vai compreender. Infelizmente, o laudo não lhe diz como agir ou quais metodologias escolher.

Por isso, nossa posição é para que você conheça o laudo, caso ele exista, mas não fique esperando por um, para agir pedagogicamente. Para agir pedagogicamente você precisa tentar conhecer a dificuldade de aprendizagem de seu aluno e isso você pode fazer compreendendo como as pessoas aprendem e tornando-se mais consciente de suas escolhas didáticas, repensando suas práticas pedagógicas em sala de aula, como veremos mais adiante neste material.



## CAPÍTULO IV

### DESCOBRIR O ESTILO DE APRENDIZAGEM DO SEU ALUNO E O SEU TAMBÉM

Cláudia Terra do Nascimento Paz  
Gisele Pereira Jeronimo  
Denise Corrêa Martins Venâncio

A utilização da palavra estilo decorre em diversos contextos, como por exemplo na linguagem das disciplinas de Administração, quando são abordados os estilos de liderança, surgem definições como “estilo democrático”, “estilo autocrático”, etc (CERQUEIRA, 2000). Igualmente aplica-se a palavra estilo em algumas situações do dia a dia relacionadas ao conceito de estilo, tal como estilo de ser, estilo de escrever, estilo romano, ou mudar meu estilo de vida (MIRANDA e MORAIS, 2008).

Da mesma forma, o estilo de aprender deve ser considerado como um conceito importante a ser estudado, sobretudo para os educadores, uma vez que reflete em sua maneira de ensinar. Os professores têm a tendência de ensinar da forma como gostariam de ter sido ensinado, ou seja ensinar de acordo com o seu estilo de aprendizagem (BARRETO *apud* CERQUEIRA, 2000).

Ainda assim, a forma como cada pessoa compreende, sistematiza e assimila a informação está relacionada a maneira de como ela exerce e utiliza seu intelecto (NATEL *et al*, 2013). Quanto mais se inteirar das peculiaridades das pessoas que estão no mesmo ambiente, tende a ser mais fácil desenvolver competências específicas do ser humano (MIRANDA e MORAIS, 2008).

A diversidade de estilos de aprendizagem requer instrumentos precisos para identificá-los e o entendimento e a compreensão sobre esses estilos é um instrumento fundamental para os educadores/professores e instituições de ensino (SCHMITT e DOMINGUES, 2016).

O reconhecimento dos estilos de aprendizagem pelos educadores permite aplicar métodos e técnicas de ensino focado no aluno, proporcionando a ele um ensino individualizado. Quando o professor conhece os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos e a forma de ensinar é adaptado por ele, os alunos

tendem a alcançar níveis positivos de aprendizagem, além disso o educador constrói ambientes de aprendizagem mais atraente (NATEL *et al*, 2013).

Dias e Dias (2016), ressaltam que há uma diversidade de formas de ensino sendo utilizadas, porém sem grande êxito, esses métodos em sua maioria, não são confeccionados com uma abordagem de ensino que contempla uma relação prática e discursiva, que visam contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Schmitt e Domingues (2016) os estilos de aprendizagem foram desenvolvidos pela idealização de cada pesquisador, existindo assim diversas maneiras da pessoa aprende algo. Os autores ainda discorrem que, atualmente, há uma série de instrumentos que visam traduzir o perfil de aprendizagem de cada um. Entre esses instrumentos Souza, Rosa e Rocha (2017) citam Kolb, Gregore, Felder-Silverman, Dunn e Dunn e VARK, onde cada um propõe uma metodologia, a fim de detectar o estilo de aprendizagem de cada indivíduo.

De acordo com Schmitt e Domingues (2016), Kolb desenvolveu uma ferramenta de medida, nomeado Inventário de Estilo de Aprendizagem. Os autores descrevem que este inventário contém algumas sentenças, nas quais estão associadas algumas alternativas. Por sua vez, cada alternativa obtém uma numeração, conforme com que o aluno considera a melhor descrição de suas atitudes/sentimentos quando ele está aprendendo. Deste modo, a partir dos números que o aluno atribuiu para as alternativas, são calculados quatro índices, que são: experiência concreta, conceituação abstrata, observação reflexiva e experimentação ativa.

A epistemologia representada por Gregory Batenson é reconhecida como Ecologia da Mente, reflete uma teoria voltada para o processo de vida e aprendizagem, onde uma relação de troca entre a comunicação, envolve a emoção e conhecimento (PISTOIA, 2009).

Ainda Pistoia, 2009 afirmou que Gregory Batenson desenvolveu a concepção do “processo mental”, ou seja um movimento intelectual que abordava o estudo científico da mente e do conhecimento, partindo de perspectivas interdisciplinar sistêmica. Bateson afirmou que a mente é composta por partes ou componentes com influências repentinas, onde a interação age pela diferença. Os processos mentais são constituídos pela organização e relação múltiplas partes do sistema da mente. Causados por diferenças, que é um fenômeno envolvendo o ser humano

diariamente. Diagnosticadas pelas perturbações do ambiente, envolvendo mudanças estruturais nos processos humanos.

Gregory Bateson modificou a Teoria dos Tipos Lógicos de Russel e Whitehall para a aprendizagem, criando a ideia de níveis lógicos aplicada aos processos mentais. A Teoria dos Tipos Lógicos de Russel tem por objetivo evitar os paradoxos que ocorrem em matemática quando se confundem as ordens ou categorias de elementos. Gregory Bateson analisou os níveis lógicos de comunicação, aprendizado e processos mentais, relatou que os mesmos possuem distinções entre si e que poderiam evitar paradoxos nessas áreas, de certo modo a não distinção entre esses níveis produziria paradoxo entre a comunicação, aprendizado, etc. Em resumo, conclui-se que Bateson distinguiu dois níveis de comunicação: a comunicação propriamente dita e a metacomunicação; sendo a primeira relacionada com o mundo objetivo e a segunda com a comunicação a respeito da comunicação, referindo à relação entre os comunicadores (PACHECO, 2001).

Rosário (2006) afirma que Felder & Silverman (1988) caracterizou o modelo educacional utilizado tradicionalmente como 'Verbais', devido ao uso de aulas expositivas; 'Abstratas' – ou Intuitivas – os que abordam teorias e conceitos; 'Passivas' – em oposição ao estilo de aprendizagem, 'Ativos' – pois dificilmente promovem a interação com os alunos; e Sequenciais, pois mantêm a clássica evolução linear dos conteúdos.

Silva (2006), destaca que a aprendizagem conceituada por Felder e Silvermann (1988) ocorre por um processo de duas fases que envolvem a recepção e o processamento da informação. Na fase de recepção ocorre a captura da informação interna por meio dos sentidos, na fase externa é a etapa do processamento da informação recebida, onde o indivíduo seleciona o material a ser processado, ignorando os demais. Pode ser um simples processo de memorização ou de raciocínio indutivo e dedutivo, por reflexo ou ação, introspecção ou interação com indivíduos.

De acordo com Bertelli, *et. al.*, 2020, existem cinco dimensões de estilo, referentes o Modelo de Aprendizagem de Felder & Silverman (1988):

- 1) Processo: ativo ou reflexivo,
- 2) Percepção: sensoriais ou intuitivas,
- 3) Entrada/Retenção: visuais ou verbais,

4) Compreensão: sequenciais ou globais e

5) Organização: indutivas ou dedutivas.


Rosário (2006) destaca que o modelo Felder-Silverman diferenciado por grupos que gostam de usar a informação através da experimentação ou da observação (“Ativos” e “Reflexivos”), alguns têm mais facilidade de aprender por observação ou por introspecção (“Sensoriais” e “Intuitivos”), por informações gráficas, escritas ou faladas (“Visuais” e “Verbais”), e que também preferem a matéria disposta de modo ordenado, por processo de progressivo do específico para o geral, ou até mesmo aprendem de modo aleatório, em sua maioria aprende mais facilmente quando o assunto é tratado de forma geral até chegar no específico (“Sequenciais” e “Globais”).

O modelo de estilo de aprendizagem apresentado por Dunn e Dunn (1978), segundo Schmitt e Domingues (2016) aponta que as pessoas respondem a diversos estímulos, sendo eles: ambientais, emocionais, sociais, físicos e psicológicos. O modelo é apresentado em uma tabela e atua com uma espécie de pontuação que varia de 20 a 80.

Os autores apresentam esta referida tabela, proveniente de Dunn; Dunn e Price (1982), 20 elementos apresentados em ambos os lados (direita e esquerda), categorias sob as quais estão agrupadas situações distintas que afetam a aprendizagem. Dos 20 elementos, pode-se considerar a pontuação de 20 a 40 como forte tendências de certas situações apresentados na tabela; De 40 a 60 como baixa preferência ou de proporções iguais entre as duas extremidades; A pontuação de 60 a 80 reflete uma preferência mais forte em outra extremidade da tabela. (SCHMITT E DOMINGUES 2016)

De acordo com Souza, Rocha e Rosa (2017), Fleming e Mills idealizaram uma técnica que pudesse definir o estilo de aprendizagem de cada aluno, e inclusive capaz de tornar-se uma estratégia, para estimular e fomentar o desenvolvimento pessoal no processo de ensino e aprendizagem, tal técnica denominada de VARK.

Ainda assim, os autores apresentam que a técnica de VARK constitui-se de um questionário contendo dezesseis perguntas, onde cada questão possui quatro alternativas de respostas, sendo que não há respostas certas ou erradas. As questões têm o objetivo de estabelecer a dominância de cada pessoa em quatro campos, sendo elas: Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Cinestésico (SOUZA, ROCHA e ROSA, 2017)



Neste contexto, Schmitt e Domingues (2016) descrevem que o questionário de VARK foi elaborado com o objetivo de haver uma relação sobre o ensino e a aprendizagem entre o professor e o aluno, e, além disso, fosse capaz de ser um estímulo para o desenvolvimento individual.

O Modelo VARK, então, propõe a aplicação de um questionário simples e rápido para responder, que estão disponíveis na internet e já traduzidas para a Língua Portuguesa. Acessando o questionário on-line você pode realizar o protocolo e descobrir o seu estilo de aprendizagem.

Além disso, o VARK possui um site oficial, onde se podem consultar estratégias de aprendizagem para cada estilo de aprendizagem. Assim, através de uma consulta rápida à internet, você, professor, poderá fazer escolhas didático-metodológicas mais conscientes para suas aulas, a partir das preferências de aprendizagem de seus estudantes.

E é aqui que as relações entre os estilos de aprendizagem dos alunos e as dificuldades de aprendizagem começam a se encontrar, pois na medida em que a maioria dos professores desconhecem os estilos de aprendizagem de seus alunos e, inclusive, os seus próprios, a escolha de métodos de ensino, geralmente, não se dá de forma muito consciente.

Estudos científicos já apontaram que os professores geralmente tendem a repetir com seus alunos métodos de ensino que funcionaram com eles próprios, quando eram estudantes. É assim que a maioria dos professores, subconscientemente, realiza a maioria de suas escolhas metodológicas, ou seja, privilegiando as técnicas que funcionaram melhor para ele próprio, quando precisa aprender algo. Mas como ficam os estudantes que aprendem diferente? É por isso que consideramos muito importante a variedade de métodos de ensino.



## CAPÍTULO V

### ANALISAR E COMPREENDER SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Cláudia Terra do Nascimento Paz  
Sandra Regina Beza Albino Comeli

Você já se perguntou alguma vez como os professores escolhem suas metodologias de ensino? Você já se perguntou como você escolhe suas metodologias de ensino?

Tratando de temas como saberes, identidade e formação docente, autores como Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye pesquisam já a algum tempo os saberes docentes que orientam e condicionam a prática educativa, e a relação entre os saberes curriculares e experienciais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.218), afirmam que o saber docente pode ser compreendido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Ainda, segundo Bezerra (2017, p. 106), “os saberes profissionais docentes são marcados pela diversidade, pois eles são compostos por conhecimentos e um saber-fazer variados. Ele também é temporal, contextual a história de vida e trajetória profissional do professor”.

Segundo Tardif *et al* (1991), os saberes da experiência podem ser vistos como o núcleo essencial do saber docente, pois é através deles que os docentes transformam as relações de exterioridade com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade, sistematizando a prática pedagógica, desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem. Ou seja, é a partir da experiência que os professores desenvolvem suas práticas educativas, sejam essas experiências docentes, ou mesmo aquelas advindas de seu tempo de estudantes.

O tipo de prática educativa realizada pelo professor é muito importante, pois dela resulta o tipo de educação que está se desenvolvendo. De acordo com Bezerra (2017, p. 111):

[...] a prática pedagógica pode assumir um caráter de prática repetitiva, utilitarista e espontânea, sem reflexão e sem intenções claramente definidas. Ou, por outro lado, assumir uma relação de indissociação entre

a teoria e a prática, com intenções pedagógicas conscientes que desejam a renovação, a transformação e as mudanças na construção do conhecimento.

O que queremos dizer é que “a ação docente exprime, portanto, seus valores, suas ideologias, suas concepções de mundo e seus princípios norteadores” (BEZERRA, 2017, p. 112). Por isso, é muito importante que desempenhemos nossa ação docente com consciência e criticidade e, não apenas, pelo senso comum.

Assim, quando assumimos um dado entendimento de educação, de mundo, de sociedade, de aprendizagem, de teoria pedagógica, que fundamenta nossa prática, devemos compreender o que esses entendimentos nos ‘pedem’ em termos de coerência em nossa ação pedagógica. Sim, estamos falando aqui de coerência! Vemos muitos professores dizerem que fundamentam suas ações em tal corrente teórica, mas na prática, em sala de aula, na ação pedagógica em si, praticam outra coisa, muito diferente.

O que estamos tentando aqui, é fazer você refletir sobre: que tipo de professor/a você deseja ser? Você acha que suas práticas em sala de aula refletem esse professor/a? E é aqui que a formação docente entra, com um papel fundamental em sua vida profissional. É através dela que você poderá aprender e muito sobre os processos de ensinar e aprender.

Para ser um professor inclusivo e adotar uma postura acessível e empática, apresentaremos, a seguir, algumas possibilidades de atitudes e ações que você pode tomar em sala de aula, caso esteja enfrentando problemas de não-aprendizagem em sua turma. No entanto, elas não suprirão a necessidade de você buscar mais, estudar mais, pesquisar mais.

Como indicação inicial, autores como Estanislau e Bressan (2014), Salles e Navas (2017), Vianin (2013) e Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) são boas leituras para você compreender como trabalhar em sala de aula com alunos que estão enfrentando dificuldades para aprender.

De maneira geral, um primeiro fator a se considerar é a flexibilidade na condução das atividades educativas, buscando atender as necessidades de tempo, ritmo, forma e caminhos para aprender do estudante que não está aprendendo (SALLES e NAVAS, 2017).

Ainda, será de fundamental importância:




- a) flexibilizar as propostas, ajustando-as às necessidades do aluno (dando destaque àqueles referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica nos seus diferentes níveis);
- b) oferecer diferentes recursos para tornar a aula prazerosa e motivadora (ou o atendimento prazeroso e motivador), por meio do uso de jogos, de recursos informáticos, de corretores de texto e do uso de gravador;
- c) ensinar estratégias ativas de leitura, do tipo sublinhar, fazer anotações, destacar ideias principais e detalhes;
- d) ensinar a resumir, fazer esquemas, a segmentar uma atividade em partes menores;
- e) utilizar letras maiores e com traçado simples, espaçamento duplo, que facilitam a leitura;
- f) usar diferentes estímulos visuais (ilustrações, cartazes, figuras);
- g) reduzir os deveres de casa envolvendo a leitura e a escrita;
- h) evitar a cópia de textos longos;
- i) valorizar as habilidades em que o aluno se sobressai, fortalecendo sua autoestima;
- j) não expor o aluno pedindo leitura em voz alta perante a turma (SALLES e NAVAS, 2017, p. 274 e 275).

Com o intuito de complementar essa lista, podemos citar, ainda, a importância de trabalhar com os alunos, estratégias de resumo e de esquematização de informações, possibilitando-o sintetizar um conteúdo. Ainda, estimular o uso de corretores de texto e de gravações das aulas (ROTTA, OHLWEILER e RIESGO, 2016).

Algumas estratégias gerais devem ser levadas em conta, de acordo com os autores Estanislau e Bressan (2014, p. 203):

- Mais tempo para completar as tarefas;
- Simplificação de instruções e enunciados;
- Prover uma lista dos passos da tarefa;
- Trabalhar com tutoria em sala de aula;
- Revisões frequentes das atividades, com feedback ao aluno, para que ele perceba onde e porque está errando, permitindo ao aluno adequar suas estratégias;
- Uso de exemplos práticos, de materiais concretos e de representações visuais;
- Trabalhar a necessidade de revisão e autocorreção das atividades;
- Uso da modelagem pelo professor, com demonstração clara dos procedimentos necessários à resolução da atividade.




Também Ambrose *et al* (2017), afirmam que é muito importante que os professores se deem conta do porquê algumas práticas pedagógicas apoiam e outras não o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda, consideram que é fundamental que os professores reflitam sobre suas próprias práticas, já que esse movimento pode refinar os enfoques de ensino e estratégias usadas, no sentido de promover efetivamente a aprendizagem em contextos específicos.

Em outras palavras, esses autores, indicam que o reconhecimento, por parte do professor, de que a) a aprendizagem é um processo de desenvolvimento que se inter-relaciona com outros processos de desenvolvimento na vida do estudante e b) que os alunos chegam à sala de aula não somente com habilidades, conhecimentos e atitudes, mas também com experiências sociais e emocionais que influenciam sua autoestima, a forma como se percebem a si mesmos e aos outros, e como se relacionam com o processo de aprendizagem (AMBROSE *et al*, 2017).

Ou seja, agir para solucionar a não-aprendizagem em sala de aula, ou pelo menos dirimi-la, implica em: compreender quais são os conhecimentos prévios que o aluno possui e que podem auxiliar no processo; entender a forma como o estudante organiza o conhecimento; compreender a motivação que o aluno possui para a aprendizagem; conscientizar-se que o processo de ensinagem precisa estar conscientemente dirigido a objetivos claros de aprendizagem, junto com feedbacks pontuais ao aluno; entender que quando você e o aluno percebem onde, como e por que as dificuldades estão ocorrendo, será mais fácil agir pedagogicamente para saná-las.

Portanto, tenha ciência de que as habilidades atuais de aprendizagem do aluno interagem com o ambiente educativo, em nível emocional, cognitivo e motivacional, impactando no processo de aprendizagem do mesmo. Quando o aluno, com a sua ajuda, aprende a se auto monitorar e a ajustar suas estratégias de estudo, percebendo conscientemente suas dificuldades, a chance de diminuí-las aumenta. Esse é um trabalho de mão dupla: professor e aluno atuando juntos, de mãos dadas.

Nesse ponto, precisamos refletir um pouco acerca da possibilidade de você desenvolver um Plano Educacional Individualizado (PEI), para o seu aluno que está com dificuldade de aprendizagem. O PEI é um documento onde você justifica e registra a necessidade de flexibilizar algum ponto do currículo para um dado estudante.



Mas, para pensarmos em flexibilizações curriculares, precisamos, primeiro, entender o que é currículo. Em uma perspectiva crítica, currículo constitui-se em uma construção de significados; é a corporificação de relações sociais e de relações de poder; é cultura; é inclusão, mas também pode ser exclusão (PAZ; SOARES, 2018).

Para Paraíso (2010), currículo fala sobre o tipo de sujeito que a escola pretende formar, sobre os objetivos a serem alcançados pelo ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados, mas também fala do tipo de sociedade que queremos e dos valores que pretendemos construir. “Currículo é um artefato cultural, que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2018, p. 11).

Agora que entendemos melhor o que é currículo, podemos voltar ao PEI. Segundo Cruz, Mascaró e Nascimento (2011), o PEI se constitui, necessariamente, em três etapas, a saber:

1. A identificação, que é a avaliação base para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. A avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca definir quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);
3. A intervenção, que é a aplicação do Plano Educativo Individualizado com a reavaliação do aluno (Cruz, Mascaró e Nascimento, 2011, p.4).

É, portanto, um documento que visa à educação inclusiva do aluno. E, antes que você pergunte, na verdade, precisamos te dizer que o seu aluno tem direito à educação inclusiva, porque a inclusão é para todos! E a flexibilização curricular é uma das garantias legais à inclusão escolar.

De acordo com Antun (2017), o conceito de flexibilização curricular, no contexto educacional, significa garantir o direito à diferença no currículo. Sugere que a busca pela base curricular comum, seja coesa com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais. Interligando assim os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De maneira que todos sejam protagonistas no próprio processo educacional e se reconheçam no currículo.

Desenvolver um PEI implica, então, em realizar um movimento de repensar o currículo para o aluno. Esse movimento de repensar pode ser grande ou pequeno. Isso vai depender do tipo e do nível de dificuldade que seu aluno está enfrentando. As flexibilizações podem ser pequenas, como aumentar a fonte e o espaçamento da letra em uma atividade, por exemplo. Ou podem ser grandes, como repensar o objetivo de ensino e o próprio conteúdo para um dado estudante (PAZ; SOARES, 2018).

Nesse sentido, podemos dizer que adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas correspondem à “[...] modificação em aspectos básicos do currículo, tais como no tempo das atividades, nas técnicas usadas ou nos instrumentos de avaliação” (PAZ; SOARES, 2018, p. 55). Já as adaptações curriculares de grande porte ou significativas, são aquelas que “[...] modificam elementos prescritivos do currículo, propondo alterações em objetivos gerais, conteúdos básicos e nucleares das diferentes áreas curriculares e critérios de avaliação” (PAZ; SOARES, 2018, p. 55).

Buscando auxiliar na sua compreensão, acerca desses processos, apresentamos o Quadro 2, que se segue, de Accorsi; Bisol (2018):

**Quadro 2:** Tipos de adaptações curriculares.

<b>Tipos</b>	<b>Adaptações Pouco Significativas</b>	<b>Adaptações Significativas</b>
Organizativas	De agrupamento	
	Didática	
	Do espaço	
Objetivos e conteúdos	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos	Eliminação de objetivos básicos
	Priorização de tipos de conteúdo	Introdução de objetivos específicos, complementares ou específicos
	Priorização de objetivos	Introdução de conteúdos específicos, complementares ou específicos
	Sequenciação	Eliminação de conteúdos básicos do currículo
	Eliminação de conteúdos	

<b>Tipos</b>	<b>Adaptações Pouco Significativas</b>	<b>Adaptações Significativas</b>
	secundários	
Avaliativas	Adaptação de técnicas e instrumentos	Introdução de critérios específicos de avaliação
	Modificação de técnicas e instrumentos	Eliminação de critérios gerais de avaliação
		Adaptação de critérios regulares de avaliação
		Modificação de critérios de promoção
Procedimentos didáticos de ensino-aprendizagem	Modificação de procedimentos	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem
	Introdução de atividades alternativas às previstas	Organização
	Modificação do nível de complexidade das atividades	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
	Eliminação de componentes	
	Modificação do nível de complexidade das atividades	
	Eliminação de componentes	
	Sequenciação das tarefas	
	Adaptação de materiais	
	Modificação da seleção de materiais previstos	
Temporalidade	Modificação de tempo para determinados objetivos e conteúdos previstos	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo

Fonte: Accorsi; Bisol (2018, p. 103-104).

Para determinar o tipo de adaptação que seu aluno necessita, será necessário que você identifique o que esse aluno está precisando no momento. E, para tanto, a realização de atividades avaliativas de caráter diagnóstico poderá ser fundamental, como veremos a seguir.



## CAPÍTULO VI

### ANALISAR E COMPREENDER SUAS ESCOLHAS PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DO SEU ALUNO

Cláudia Terra do Nascimento Paz  
Edivaldo Lubavem Pereira  
Ludimar Teresa de Oliveira

Como você avalia a aprendizagem de seus alunos em sala de aula? Que tipo de atividades avaliativas você utiliza? Você usa algum tipo de padrão ou você prefere usar atividades diversificadas? E, o mais importante, por que você avalia seus alunos do jeito que avalia?

Bom, é preciso que você entenda que a forma como você propõe a avaliação da aprendizagem de seus estudantes diz muito sobre você, enquanto professor. Vemos todos os dias professores propondo metodologias de ensino ativas, usando recursos diferenciados e inclusivos. Porém, na hora de pensar a avaliação, tudo muda. Parece um mundo à parte, descolado da sala de aula; parece algo proposto por outro professor, sem coerência com o que foi trabalhado anteriormente.

Você sabia que a maior reclamação entre os estudantes é a de que os professores cobram nas provas conteúdos e/ou níveis de conhecimento diferentes daqueles que foi trabalhado com eles durante as aulas? Mas, então, qual é o objetivo de avaliar a aprendizagem? Todo professor sabe, ou deveria saber, que o principal objetivo de uma atividade avaliativa é verificar se o aluno está aprendendo. Mas, como atingir esse objetivo, se estamos pedindo coisas na avaliação que nem sequer foi trabalhado?

Isso acontece mais recorrentemente do que você imagina. Muitos alunos possuem, aparentemente, problemas para aprender um dado conteúdo, mas, muitas vezes, o problema se agrava, porque a atividade avaliativa foi mal elaborada pelo professor e não avalia o que realmente deveria avaliar.

Aqui entra, novamente, a importância da formação continuada, para que você consiga aprender mais sobre o que significa, realmente, avaliar a aprendizagem de seus alunos, e não somente medir o desempenho dos mesmos.

Na verdade, nosso histórico com o processo de avaliação da aprendizagem é bem recente. De acordo com Luckesi (2011, p. 27):

Os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje.

Segundo Luckesi (2011), então, examinar e avaliar não são sinônimos. Essa segunda perspectiva iniciou a ser proposta a partir de 1930, com Ralph Tyler, educador norte-americano. Na realidade brasileira, as proposições relativas à avaliação da aprendizagem são ainda mais recentes, datando da década de 1970.

Você deve, agora, estar se perguntando qual a diferença entre examinar e avaliar. Vamos tentar clarear essas definições para você. Ainda nos utilizando de Luckesi (2011, p. 29), “[...] o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”.


Como professores/as, precisamos entender muito bem a diferença entre essas duas concepções, pois elas são, realmente, antagônicas. Se partirmos do pressuposto de que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender” (LUCKESI, 2011, p. 29), poderemos começar a perceber que avaliar seu processo de aprendizagem começa a fazer mais sentido do que simplesmente examiná-lo.

No entanto, nossa habilidade de examinar nossos alunos é enorme, enquanto que nossa habilidade em avaliá-los nem tanto assim. O próprio Luckesi nos aponta experiências que ele faz com professores e a grande maioria deles responde do mesmo jeito.

Vamos tentar fazer com você, agora, uma delas, para que você perceba o que estou querendo dizer. Pense que você está realizando uma prova agora com seus estudantes. Um deles acaba de entregar a você sua prova. Mas antes que saia da sala, e sem falar com ninguém, esse aluno se dá conta que errou uma questão e pede a você para reescrever a resposta desta questão. Você o deixaria reescrever essa resposta?

A grande maioria dos professores responde que não. Porque, na verdade, a perspectiva do exame é finita; ocorre em um recorte temporal específico. E fora





dessa 'fotografia' que é tirada, nenhum outro conhecimento serve. Mas se você começar a pensar que a avaliação serve para verificar o que o aluno realmente aprendeu e se o aluno se deu conta de seu erro, não faz nenhum sentido não o deixar reescrever sua resposta, pois ele sabe a resposta certa. E é, justamente, para identificar o que o aluno sabe ou não, que serve o processo avaliativo.

Assim, "as dificuldades de aprendizagem são identificadas pelo educador por meio da observação de comportamentos ou habilidades, gerais ou característicos, que destoam da maioria dos alunos e que comprometem o desenvolvimento do estudante" (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 138). Para tanto, é preciso que o professor passe a utilizar o momento de avaliação em uma perspectiva diagnóstica.


A avaliação diagnóstica na concepção de Vasconcellos (2010), trata-se de uma investigação, onde o professor procura identificar o nível de conhecimento dos alunos, com caráter diagnóstico. Esse perfil de avaliação não objetiva a obtenção de uma nota, e sim de levantar informações acerca de determinadas aprendizagens por parte dos alunos. Ou seja, a ideia aqui é verificar o quanto os alunos estão ou não aprendendo determinado conteúdo.

Para tanto, implica em práticas que estimulem o aluno a levantar questões pertinentes acerca do tema que está sendo estudado, as quais possam ser debatidas nas aulas, como forma de feedback ao professor. A partir das observações apresentadas pelos alunos, Vasconcellos (2010), classifica tal ação como uma prática inovadora que permite a retomada do assunto e a participação ativa do aluno, possibilitando ao professor, em última instância, identificar o que os alunos estão ou não conseguindo aprender.

Essa é a perspectiva de avaliação diagnóstica, ou seja, aquela que é realizada com o objetivo de identificar o que o aluno está conseguindo aprender ou não, para que eu, enquanto professor/a, consiga rever minha prática docente. Veja, aqui não faz mais sentido a classificação dos alunos ou avaliá-los como forma de puni-los.

Aliás, nessa perspectiva toda ação avaliativa é de mão dupla. Ou seja, na medida em que o professor avalia o processo de aprendizagem de seus alunos, também está avaliando a si mesmo e a seu processo de ensinagem. Por isso, o desempenho do estudante, seja ele qual for, é também o do professor.

Nesse ponto, talvez você esteja se perguntando o que deve fazer para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Para responder esse ponto para você, vamos nos



utilizar de Vasconcellos (2011), quando o mesmo afirma que o primeiro passo é ter clareza com a intenção avaliativa. Ou seja, você precisa saber o que pretende avaliar; saber para onde quer ir; ter ciência dos critérios avaliativos e que os mesmos derivam dos objetivos do ensino; definir a intencionalidade do processo educativo e, por consequência, do processo avaliativo.

O segundo passo é enfrentar a não aprendizagem dos alunos. Tenha a certeza de que todo ser humano é capaz de aprender. Se não está aprendendo, tem de ser ajudado, e não rotulado ou excluído. Nas palavras do próprio Vasconcellos (2011), “precisamos parar com o suicídio pedagógico”. Lembre-se: “Olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender” (LUCKESI, 2011, p. 31).

Algumas possibilidades avaliativas, segundo Vasconcellos (2011), por parte do professor, são:

- **Interagir até qualificar:** é uma prática em conjunto entre professor e aluno, ou seja, o professor acompanha a elaboração da atividade até um determinado nível. Avalia, faz sugestões de melhorias e o aluno acrescenta em suas atividades.
- **Diagnóstico rápido:** aplicação de atividade sem valer nota, trata-se de uma prática para descobrir o nível de conhecimento dos alunos.
- **Questões a mais para escolha:** proporciona ao aluno opções de escolha e, nesse sentido, o aluno irá realizar a avaliação com mais segurança. Procura avaliar não por meio da nota, mas sim, pela aprendizagem obtida.
- **Avaliação com consulta:** permite-se ao aluno consultar materiais para realizar a avaliação. Para tanto, é necessário estudar o material e aproveitar o tempo para realizar a atividade avaliativa.
- **Co-avaliação:** trata-se da autocorreção, isto é, o aluno tem a oportunidade de corrigir questões de um colega, com a participação do professor; todos debatem sobre elas e fazem autoavaliações.
- **Elaboração de questões pelos alunos:** são sugestões elaboradas pelos próprios alunos a fim de desmistificar a avaliação; o professor sinaliza se “estão valorizando o raciocínio ou a memorização mecânica” (VASCONCELLOS, 2010, p. 113).

- **Avaliação em grupo:** possibilita a interação entre os colegas e faz com que o professor procure avaliar, não somente as limitações, mas a aprendizagem dos alunos.
- **Não-mudança do ritual:** implica na confiança depositada no comportamento do aluno da hora da prova. Ou seja, implica em não trocar o aluno de lugar, o professor não andar pelos corredores e não afastar as carteiras dos alunos, entre outras medidas.
- **Combate à competição:** procura combater a comparação entre notas e desempenho intelectual entre alunos.
- **Análise por amostragem:** o professor busca avaliar as atividades de um aluno por vez, com intuito de não se sobrecarregar e fazer com que todos tenham suas atividades vistas pelo professor.
- **Avaliação com fórmula:** tem a finalidade de combater a “decoreba” e possui o compromisso de intensificar o raciocínio e a compreensão do conteúdo ao final de cada avaliação.
- **Cochicho inicial:** permite a troca de opiniões entre os alunos antes da realização da avaliação. Tem por objetivo deixar os alunos tranquilos para resolver as questões individualmente e inibir a ansiedade.
- **Eliminação de uma das notas de um conjunto:** ignora a nota inferior, prevalecendo a maior nota obtida pelo aluno. Esta modalidade proporciona novos arranjos na hora de avaliar e serve como estímulo ao aluno.

Para finalizar, em relação aos processos avaliativos de alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, cabe destacar que, talvez, os mesmos precisem, ainda: de mais tempo para realizar as avaliações; local tranquilo para realizar avaliações, que não ofereça distrações; elaboração clara e objetiva dos enunciados das atividades avaliativas (SALLES e NAVAS, 2017).

## CAPÍTULO VII

### CONCLUINDO... TALVEZ...


Para concluir este material, gostaria de reafirmar que este não é um manual a ser seguido. São apenas considerações realizadas a partir da experiência de outros professores que já enfrentaram a situação de não aprendizagem de seus estudantes.

Independentemente do que você resolver fazer, tenha sempre em mente que alunos aprendem mais quando gostam de seu professor e quando sabem que seu professor gosta deles. Nossa sugestão, então, é: adote uma postura generosa; dê a seu aluno o benefício da dúvida; não o rotule; dê a ele mais uma chance. Até porque, se pensarmos da perspectiva legal e ética, ser um professor inclusivo não é uma opção; é uma demanda legítima de uma sociedade, que optou pelo paradigma inclusivo para si.

O que muitos de nós não se dá conta é que ninguém gosta de não aprender. Não aprender dói, e dói muito! Como nos lembra Moysés (2001, p. 29): “quais as consequências para a criança, ao ser responsabilizada por não aprender na escola? Como reage a criança de quem se diz não aprender na escola?”

De acordo com Moysés (2014), as dificuldades de aprendizagem na escola foram transformadas em doença, seja pelos interesses de funcionamento da ciência, seja pela incompetência que temos em trabalhar com a diferença, nesse caso, com a diferença no processo de aprendizagem. Muitas vezes, esses são sujeitos marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola. Como afirma a autora, esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2014, p. 09). Nesse sentido, parece haver uma invisibilidade desses alunos, que não são considerados nos planejamentos de ensino e avaliativos.

Nesse contexto, você, enquanto professor, precisa de uma opção de explicação para esse fenômeno. Uma delas poderia se dar a partir da perspectiva do fracasso escolar. A vertente do fracasso escolar nos diria que fenômenos de não-aprendizagem devem-se a dificuldades individuais dos estudantes, que não



conseguem acompanhar as demandas de aprendizagem e que por conta disso, acabam até abandonando os estudos, em uma decisão consciente, porque compreenderam que não têm capacidade para terminá-lo (MARCHESI; PÉREZ, 2004).



Assim, tal qual nos apontam Marchesi e Pérez (2004), a concepção é de que o problema é do estudante, ele é o fracassado, centrando unicamente nele a responsabilidade pela sua não aprendizagem. A partir dessa centralização da culpa, ocorre um distanciamento da responsabilidade de outros agentes e instituições. Ainda de acordo com os autores, a partir desse entendimento, por muito tempo os casos considerados como fracasso escolar foram tratados a partir de entendimentos clínicos, especialmente médicos, fato que trouxe a medicalização e a patologização como solução para as dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Também Soares (1994) relaciona a perspectiva do fracasso escolar com as explicações acerca da falta de cultura de alguns alunos, o que os levaria ao fracasso na escola. Nesse caso, é a posição da família, frente aos meios culturais, que faz o êxito existir. Essa perspectiva de entendimento foi amplamente discutida e criticada, já que do ponto de vista social e antropológico, a noção implícita de ‘carência cultural’ nessa discussão é inaceitável. “Não há cultura superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea” (SOARES, 1994, p. 14).

Em qualquer desses entendimentos, há uma culpabilização pelo fracasso escolar e o culpado é o próprio aluno, sua família ou seu entorno cultural. A partir dessa perspectiva, muitos estudos foram efetivados e, embora muito se tenha estudado, trajetórias estudantis marcadas pelo insucesso ainda se impõem de forma persistente, tanto na educação básica, quanto superior.

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar essa perspectiva tradicional de entendimento foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980 lançou a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, porque demarcadas por problemas de aprendizagem, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente.





Não podemos esquecer, nunca, de que o avanço científico comprovou a existência de transtornos de aprendizagem, enquanto disfunções em nível neurofisiológico. Mas o percentual desses transtornos é relativamente pequeno, quando comparado aos prejuízos causados por problemas de outras ordens e, dentre eles o de ensinagem, por exemplo, extremamente mais incidentes, provando que ainda é a falta de atitudes acessíveis e acolhedoras na escola, a principal variável de não aprendizagem de nossos alunos.

Sobre esse ponto, aliás, a contribuição de Patto (2015), continua sendo inegável. Nesse novo entendimento, olhar para a instituição de ensino e para a forma como os processos de ensino-aprendizagem ocorrem é condição *sine qua non* para compreensão dos fenômenos de não-aprendizagem. Nessa percepção, as práticas institucionais escolares, que instituem formas de ser estudante, formas de ser professor, produzem os sujeitos a partir de regras a que esses sujeitos estão submetidos. Ou seja, em larga medida a não-aprendizagem é um fenômeno produzido institucionalmente. Pense nisso! Pesquise sobre isso! Busque formação sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSE, S. A.; BRIDGES, M. W.; DIPIETRO, M. **Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente.** Medellín: Universidad del Norte, 2017.
- ANTUN, Raquel Paganelli. Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 06 nov.. 2020.
- BERTELLI, Janine *et. al.* Dimensões do Modelo Felder-Silverman Predominantes no Estilo de Aprendizagem de Estudantes de Administração. **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.** Programa de Pós-Graduação em Administração UCS. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4762/1667>> Acesso em: 06 nov.. 2020.
- BEZERRA, R. J. L. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 103 - 120, 2017. CAp UFPE.
- BRAVO-VALDIVIESO, L.; MULLER, N. M. Learning disabilities in South America. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), **Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank** (pp. 311-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de Aprendizagem em Universitários.** Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253390/1/Cerqueira\\_TeresaCristinaSiqueira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253390/1/Cerqueira_TeresaCristinaSiqueira_D.pdf)>. Acesso em: 02.set.2020
- CITOLER, S. D. **Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem: Que São? Como Entendê-las?** Porto: Porto Editora, 1999.
- CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem: Uma perspectiva histórica.** Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1992.
- CRUZ, V.. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas.** Lisboa: Lidel, 2009.
- DIAS, Carlos André Souza. DIAS, Romar Souza. A Importância dos Estilos de Aprendizagem: Um Estudo de Caso Sobre O Processo De Ensinar E Aprender

Inglês. **Olhares Plurais** – Revista Eletrônica Multidisciplinar, Vol. 2, No. 15,  
Ano 2016 Disponível em:  
<<https://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/download/252/190>>  
Acesso em: 21 set. 2020.

- ELKINS, J. Learning disabilities in Australia. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), **Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank** (pp. 181-195). Mahwah, NJ: Lawrence, 2001.
- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde Mental na Escola**. O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FONTANA, E., CRUZ, G., PAULA, L. (2019) Plano Educacional Individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física, Da Investigação às Práticas, 9(2), 118 - 131.
- HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), **Identification of learning disabilities: Research to practice** (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- HAMMILL, D. D. **A brief look at the learning disabilities movement in the United States**. Journal of Learning Disabilities, 1993, 26, 295-310.
- KIRK, S. A. **Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities**. Paper presented at the Proceedings of the annual meeting of the conference on exploring into the problems of the perceptual handicapped child, Chicago, 1963.
- KLASSEN, R. **The changing landscape of learning disabilities in Canada: Definitions and practice from 1989-2000**. School Psychology International, 2002. 23, 199-219.
- LERNER, J. W. **Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies**. Boston: Houghton Mifflin, 2000.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCHESI, Á.; PÉREZ, C. H. G. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, A.P.L. **Dificuldades de Aprendizagem: compreender o Fenômeno a partir de sete estudos de caso**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Área da Educação Especial) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga (Portugal), 2006.
- MIRANDA, Luísa. MORAIS Carlos. **Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa**. Revista de Estilo de Aprendizagem, 2008. Disponível em:

<<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/864/1552>> Acesso em: 02 set. 2020.

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

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, 2ª ed., Mercado das Letras: 2014.

NATEL, Maria Cristina. TARCIA Rita Maria Lino de. SIGULEM Daniel. **A aprendizagem humana**: cada pessoa com seu estilo. Rev. Psicopedagogia, Vol. 30, Ed.92, 2013. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/107/a-aprendizagem-humana--cada-pessoa-com-seu-estilo>>. Acesso em: 08 set. 2020.

PACHECO, Gilson de Paula. **Estilos Individuais de Escolha no Processo de Aprendizagem**. Universidade Federal De Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Engenharia De Produção. Dissertação (mestrado) Florianópolis, 2001 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82024/179170.pdf?sequence=1>> Acesso em: 09 nov. 2020.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CFV, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Intermeios, 2015.

PAZ, C. T.N.; SOARES, G. R. C. Adaptações curriculares para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem: possibilidades para um processo de educação inclusivo. IN: SONZA, A. P. et al. (Org.). **Reflexões sobre o Currículo Inclusivo**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018.

PAZ, Cláudia T.N. **Procedimentos Básicos para o Atendimento aos Estudantes com NEE relativos aos Transtornos**: Apostila Teórica. [s.l]: IFTM- Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2019. Disponível em: <<http://moodle.upt.iftm.edu.br/mod/folder/view.php?id=7735>>.

PISTOIA, Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf>> Acesso em: 8 nov. 2020.

RELVAS, M. P. Neurociência do aprendizado e a sala de aula. IN: METRING, R.; SAMPAIO, S. (Org.). **Neuropsicopedagogia e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

RELVAS, M. P. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 4ª ed., Rio de Janeiro: Wak Editora: 2010.



ROSARIO, Jeane de Almeida do. **Estilos de aprendizagem de alunos de engenharia química e engenharia de alimentos da UFSC: o caso da disciplina de análise e simulação de processos.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química. 2006. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88339>> Acesso em: 08 nov. 2020.

ROBISON, R. **Definition.** Glasgow: Oxford University, 1950.

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

SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. (Org.) **Dislexias do Desenvolvimento e Adquiridas.** São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

SILVA, Denise Mendes da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino da contabilidade na FEA-RP/USP.** Dissertação (mestrado)- Universidade de São Paulo- USP. Ribeirão Preto. 2006. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-24012007-152550/publico/DeniseMendesdaSilva.pdf>> Acesso em 08 nov. 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** São Paulo, 11<sup>a</sup> ed., 1994.

SOUZA Anderson Geraldo de. ROSA Raul Charles Rodrigues. ROCHA Sérgio de Figueiredo. **Perfil dos estilos de aprendizagem segundo o modelo V.A.R.K numa amostra de trombonistas: um estudo piloto.** VI Simpósio Científico da ABT, 2017. Disponível em: <<http://abt.mus.br/anais/2017/artigo-11.pdf>>. Acesso em 04 out. 2020.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. 2001. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 4, p. 215-234.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2010. - (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; vol. 6).

VIANELLO, R.; MONIGA, S. (Eds.). **Introduction:** European Association for Special Education. 1996.

VIANIN, P. **Estratégias de Ajuda a alunos com Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013.

VOGEL, S. A. The challenge of international research in learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. Keogh (Eds.), **Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank** (pp. 329- 336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

WEDELL, K. British orientations to specific learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), **Research and global perspectives in learning**





**disabilities:** Essays in honor of William M. Cruickshank (pp. 239-254).  
Mahwah, NJ: Lawrence, 2001.

WIEDERHOLT, J. L. Historical perspectives on the education of the learning disabled.  
In L. Mann & D. A. Sabatino (Eds.), **The second review of special education**  
(pp. 103-152). Philadelphia: JSE Press, 1974.

## SOBRE OS AUTORES

**Cláudia Terra do Nascimento Paz:** graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Educação Especial, mestre em Desenvolvimento Humano e doutora em Educação, na linha de psicopedagogia e processos de ensino-aprendizagem pela UFRGS. Docente efetiva do IFSC, Câmpus Tubarão. E-mail: [claudia.paz@ifsc.edu.br](mailto:claudia.paz@ifsc.edu.br)

**Darkson Kleber Alves da Silva:** Pós-graduado em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. E-mail: [darkson.kleber@yahoo.com.br](mailto:darkson.kleber@yahoo.com.br)

**Denise Corrêa Martins Venâncio:** graduada em Administração de Empresas (UFSC), licencianda em complementação pedagógica em Educação Profissional Tecnológica (IFSC) e pós-graduanda em Gestão Escolar (IFSC). Educadora na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: [denisevenanio01@hotmail.com](mailto:denisevenanio01@hotmail.com)

**Edivaldo Lubavem Pereira:** graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, possui licenciatura em Educação do Campo, pós-graduando em Gestão Escolar e Educação Científica e Matemática, mestrando em Educação. E-mail: [edivaldolubavem@hotmail.com](mailto:edivaldolubavem@hotmail.com)

**Gisele Pereira Jeronimo:** graduada em Administração - Faculdade Capivari de Baixo (FUCAP), pós-graduanda em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: [giselepereiraadm2017@gmail.com](mailto:giselepereiraadm2017@gmail.com)

**Ludimar Teresa de Oliveira:** graduada em Pedagogia - Orientação Educacional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), pós-graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e pós-graduanda em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Tubarão (IFSC). Orientadora Educacional no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tubarão (CEJA). E-mail: [ludimarteresa@gmail.com](mailto:ludimarteresa@gmail.com)

**Sandra Regina Beza Albino Comeli:** graduada em Licenciatura em Matemática (UNIBAVE), pós-graduada em Mídias na Educação (IFSC) e pós-graduanda em Gestão Escolar (IFSC). Educadora na Escola de Educação Básica Dom Joaquim e no Centro Educacional Alpha Ideal. E-mail: [sandracomeli@gmail.com](mailto:sandracomeli@gmail.com)

# MEU ALUNO ESTÁ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

## E AGORA?

"**MEU ALUNO ESTÁ COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: E AGORA?**" é um e-book organizado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Terra do Nascimento Paz (docente da área de pedagogia do IFSC, Câmpus Tubarão) e contou com a participação ativa de alunos orientandos de pós-graduação da professora organizadora, os quais também são autores desta obra. A produção deste e-book teve como objetivo ampliar a colaboração com a comunidade local e regional, especialmente no que tange aos processos educativos para alunos com dificuldades de aprendizagem, buscando refletir, a partir de um olhar inclusivo, o fenômeno da não-aprendizagem na sala de aula regular. Diante do atual cenário social e educacional, acreditamos que adotar uma postura empática e acessível é uma das atitudes mais sábias que podemos ter! Esperamos que sua a leitura tenha sido agradável e profícua!

**Palavras-chave:** educação; aprendizagem; dificuldades de aprendizagem.

