

QUEM SÃO OS ALUNOS ENCAMINHADOS PARA ACOMPANHAMENTO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Luciana Vellinho Corso; Amanda Oliveira Meggiato

RESUMO - Uma parcela grande de alunos enfrenta dificuldade de aprendizagem, e lidar com este desafio traz dúvidas para muitos professores, tanto os já experientes como os em processo de formação. O artigo tem como objetivo apresentar o perfil dos 60 alunos encaminhados para acompanhamento escolar por meio da realização de estudos de caso (observação e entrevista) desenvolvidos pelos graduandos do curso de Pedagogia. A análise do perfil considerou: nível de escolaridade, idade, sexo, incidência de reprovação, tipo de dificuldade mais evidente e acesso (ou não) a reforço escolar. Evidenciou-se que o maior percentual de encaminhamento ocorre no 3º ano, aos 8 anos de idade, sendo a maioria meninos. A leitura e a escrita são as áreas que motivaram o encaminhamento do maior número de alunos quando estas coocorreram. Questões de comportamento, ligadas à desatenção, estão presentes em 35% da amostra, sendo que cerca de 30% dos alunos já tinham sido reprovados. Dos alunos encaminhados, 70% não recebiam acompanhamento extraclasse. O perfil evidenciado revela a atenção redobrada que os alunos com problemas para aprender necessitam. Destacou-se o papel que a formação inicial e continuada pode desempenhar no sentido de impulsionar o professor a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, analisando as acomodações necessárias para desenvolver o potencial dos alunos, respeitando as suas diferenças e auxiliando na superação de suas dificuldades. Enfatizou-se que, nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa, a exemplo dos estudos de caso realizados nas escolas, é um caminho promissor, pois valoriza as trocas entre a produção acadêmica e a prática docente.

UNITERMOS: Dificuldades de Aprendizagem. Acompanhamento Escolar. Perfil de Encaminhamento. Indicador de Desempenho Escolar.

Luciana Vellinho Corso - Professora associada do Programa de Pós-Graduação e de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
Amanda Oliveira Meggiato - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Correspondência
Luciana Vellinho Corso
PPG/EDU, FAGED/UFRGS Faculdade de Educação
Avenida Paulo Gama, 110, prédio 12201, 7º andar –
Porto Alegre, RS, Brasil – CEP 90046-060
E-mail: l.corso@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Lidar com, e melhor compreender, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos alunos é um desafio que oferece dúvidas e incertezas, em maior ou menor grau, para a grande maioria dos professores preocupados em propiciar uma aprendizagem efetiva para *todos* os seus alunos.

Considerando a importância e complexidade deste desafio, a disciplina de Psicopedagogia, da sexta etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oferece aos graduandos espaço para a realização de um Estudo de Caso de acompanhamento, por um semestre, de alunos que estão enfrentando dificuldades de aprendizagem encaminhados pelo professor de sala de aula. A realização dos estudos de caso contribui para que o graduando, futuro professor, possa melhor entender a realidade escolar e, desde sua formação inicial, desenvolver uma compreensão mais global dos problemas de aprendizagem. Isto requer o exercício de busca de uma visão abrangente das dificuldades de aprendizagem, encarando-as com toda a complexidade que lhes caracteriza e buscando compreendê-las a partir de um interjogo de fatores (sociais, psicológicos, familiares, pedagógicos, orgânicos) que podem atuar como facilitadores ou inibidores da aprendizagem escolar.

Os problemas na aprendizagem podem ser classificados em duas categorias: dificuldades ou transtornos¹. As dificuldades são o resultado de um baixo rendimento escolar em consequência de muitos fatores isolados ou em interação, como, por exemplo, falta de interesse e motivação, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola. Nesses casos, de um modo geral, um trabalho pedagógico efetivo e/ou adaptações nas propostas pedagógicas são estratégias capazes de promover avanços na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são, em geral, de percurso, transitórias, e tendem a desaparecer à medida que são sanados os fatores causadores das mesmas².

Quando se trata de transtornos, as alterações nos padrões normais de aquisição de habilidades estão presentes desde os estágios iniciais do desenvolvimento, pois estes estão ligados a aspectos neurobiológicos. Portanto, os transtornos são mais persistentes e, mesmo com apoio especializado, podem não evoluir significativamente³. Os transtornos específicos de aprendizagem, segundo o DSM 5, têm impacto nas habilidades acadêmicas gerais e seu diagnóstico envolve dificuldades persistentes em leitura (incluindo compreensão de leitura), escrita (expressão escrita e ortografia), aritmética ou habilidades de raciocínio matemático durante os anos de escolarização formal. Quando o prejuízo está no âmbito da matemática, as dificuldades podem se apresentar em senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo e/precisão no raciocínio matemático⁴.

Este artigo pretende apresentar o perfil dos alunos encaminhados para acompanhamento escolar, por meio dos estudos de caso realizados pelos graduandos de Pedagogia, considerando os seguintes aspectos: nível de escolaridade, idade, sexo, incidência de reprovação, tipo de dificuldade mais evidente e acesso (ou não) a acompanhamento escolar.

INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR

Dados preocupantes sobre os níveis de desempenho escolar dos alunos, fornecidos pelos censos escolares, são temas recorrentes no cenário educacional brasileiro. Além do Enem, exame aplicado no Ensino Médio, há três avaliações em nível nacional, no Ensino Fundamental, das escolas da rede pública brasileira que verificam as aprendizagens dos estudantes e a qualidade do ensino no país. Entre elas, a Avaliação da Alfabetização Infantil - *Provinha Brasil* (atualmente suspensa), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - *Prova Brasil*. Em 2019, tais avaliações externas deixarão de existir com essas nomenclaturas e passarão a ser identificadas como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Os dados gerais da ANA demonstram resultados significativos nas áreas de leitura, escrita e Matemática. Tal avaliação tem como público-alvo os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. O último levantamento de dados, realizado em 2016, demonstrou que 54,73% dos estudantes brasileiros ainda estariam em níveis iniciais de proficiência em leitura e 33,85% dos estudantes demonstraram proficiência insuficiente em escrita⁵. Em matemática 54,46%, isto é, mais da metade dos alunos, classificaram-se em níveis insuficientes de proficiência de acordo com a avaliação⁵.

A ANRESC, conhecida como Prova Brasil, também apresenta dados significativos para esta discussão. A avaliação é bianual e aplicada em estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Tal avaliação produz informações referentes aos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática. Em 2017, último levantamento de dados realizado, os estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram média de 215 em Língua Portuguesa, classificando-se no nível 4 de uma escala que alcança o nível 9 de proficiência. Já em Matemática, os estudantes do 5º do Ensino Fundamental alcançaram média de 224, classificando-se também no nível 4 de proficiência⁶.

Além dos índices brasileiros de desempenho, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) também demonstra dados importantes. Em 2016, último levantamento de dados, o SAERS foi aplicado no 2º e 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Para o 2º ano do Ensino Fundamental, os resultados demonstram que cerca de 9% dos alunos da rede estadual classificaram-se no nível denominado "abaixo do básico" em escrita e cerca de 34% no nível "básico". Nesses níveis, o padrão de desempenho é muito abaixo do mínimo esperado e basilar para o ano de escolaridade e componentes avaliados. Em leitura, 13,7% dos alunos alcançaram nível "abaixo do básico" e 24,5% nível básico. Em matemática 8,4% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental alcançaram nível "abaixo do básico" e 29,2% nível "básico"⁷.

Em síntese, os dados apontados revelam que uma parcela grande de alunos necessita de atenção redobrada na escola, pois apresentam defasagens nas mais diversas áreas de ensino e, por vezes, desde muito cedo na trajetória escolar, criando-se lacunas que podem se estender por toda a vida do aprendiz. Esse é o grupo de alunos que gera as maiores dúvidas e inquietações nos professores de sala de aula, ao mesmo tempo que são os alunos mais desatendidos em nossas escolas. Tendo em vista esta realidade, a realização do estudo de caso, como forma de fazer pesquisa, colabora para o melhor entendimento da complexidade das dificuldades de aprendizagem e das estratégias de enfrentamentos que precisam ser adotadas em busca de prevenção e intervenção nos problemas de aprendizagem. Na seção que segue, será abordado o método da pesquisa.

MÉTODO

Amostra

Participaram deste estudo 60 alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, encaminhados pela professora de sala de aula para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem, por meio dos Estudos de Caso desenvolvidos pelos graduandos de 6º semestre de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vinculados à disciplina de Psicopedagogia. Os dados foram coletados entre os anos de 2009 e 2017 em escolas públicas (a grande maioria) e particulares da Região Metropolitana de Porto Alegre. A autorização dos pais dos alunos, objeto de investigação dos estudos de caso, foi obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o protocolo nº 4404721 5.3.0000.5347 (2014-2019).

O Estudo de Caso, investigação sistemática de uma instância específica, tem se constituído uma estratégia comum de pesquisa na Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, entre outras áreas⁸. Tal forma de fazer pesquisa

é muito valiosa para a Psicopedagogia, pois possibilita que se chegue a uma compreensão ampla dos problemas de aprendizagem. Isto se dá porque o Estudo de Caso apresenta algumas características ou princípios gerais como: a) busca pela descoberta; b) interpretação em contexto; c) representação dos diferentes pontos de vista (percepção da professora, da orientadora, do próprio aluno) e; d) uso de uma variedade de fontes de informação⁹.

Procedimento e instrumento de coleta de dados através de questionário referente aos estudos de caso

Os graduandos, alunos e ex-alunos da disciplina de Psicopedagogia, foram convidados a responder um questionário referente aos estudantes objetos de análise de seus estudos de caso. O questionário objetivou identificar aspectos como: sexo, idade, série, queixa do professor referente ao aluno, encaminhamento extraclasse, possível diagnóstico e reprovação. A realização do Estudo de Caso envolveu a ida a campo dos graduandos, ao longo de um semestre, com o objetivo de melhor compreender, e dentro do possível, auxiliar alunos do Ensino Fundamental com queixa de dificuldades de aprendizagem.

A observação e a entrevista compuseram os instrumentos de coleta de dados do estudo de caso. Tais instrumentos foram elaborados na disciplina de Psicopedagogia, a partir de estudos teóricos e discussão em aula, que guiava a prática de pesquisa dos graduandos e possibilitava o desenvolvimento de um olhar e uma escuta atentos para diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. As observações incluíram momentos de sala de aula e outros mais informais na escola (pátio, aula de artes, educação física). As entrevistas eram realizadas tanto com o professor quanto com o aluno.

Naturalmente, muitos foram os dados coletados para análise a partir dos questionários respondidos pelos graduandos. No entanto, para fins deste estudo que buscou apontar o perfil dos alunos encaminhados para a realização dos estudos de caso, foram destacados os seguintes

aspectos: quais são as dificuldades de aprendizagem mais comuns de se encontrar? Em que nível de escolaridade as dificuldades prevalecem? Parecem afetar mais as meninas ou os meninos? Quais são os índices de reprovação? Os problemas de aprendizagem e os de comportamento são diferenciados pelos professores? As crianças que enfrentam dificuldades na escola têm acompanhamento?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram feitas análises exploratórias dos questionários referentes aos estudos de caso dos graduandos, considerando a predominância do nível de escolaridade em que se dão os problemas, a idade dos alunos, o sexo que parece ser mais atingido, o percentual de reprovação, o tipo de dificuldade mais evidente e, por fim, a existência ou não de acompanhamento pedagógico para os alunos que enfrentam dificuldades.

Os Gráficos 1 e 2 ilustram o nível de escolaridade e a idade, respectivamente, que caracteriza a amostra de alunos encaminhados para a realização dos estudos de caso. O maior percentual de encaminhamento ocorreu no 3º ano do Ensino Fundamental (26,66%), seguido do 2º ano (25%) e do 5º ano (23,33%). Dos alunos da amostra, 13,33% encontravam-se no 4º ano do Ensino Fundamental e 11,66% no 1º ano. Quanto às idades, durante a realização do Estudo de Caso, dos 60 alunos da amostra, 26,66% tinham oito anos de idade, 16,66% sete anos, 13,33% nove anos, assim como 13,33% dez anos. 11,66% dos alunos da amostra tinham 11 anos e 8,33% 12 anos. Os menores percentuais da amostra eram os alunos de 14 (1,66%) e seis anos (3,33%).

A concentração de alunos encaminhados no 2º e no 3º ano pode estar refletindo as exigências do ciclo de alfabetização. Conforme documentos legais, os três anos iniciais devem garantir a alfabetização e o letramento a partir da continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental e, principalmente, na passagem do 1º ao 2º ano e deste para o 3º ano de escolaridade¹⁰.

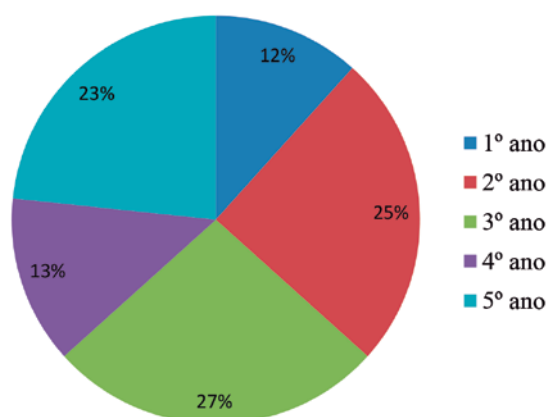


Gráfico 1 - Percentual de encaminhamento da amostra para a realização do Estudo de Caso, considerando o nível de escolaridade.

Fonte: As autoras.

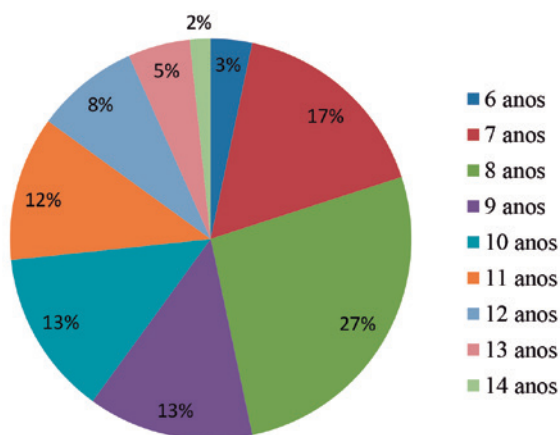


Gráfico 2 - Percentual de encaminhamento para a realização do Estudo de Caso, considerando a idade dos sujeitos da amostra.

Fonte: As autoras.

Isto é, até o 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças – a partir de um processo sem reprovação, devem estar alfabetizadas¹¹, embora documentos mais recentes indiquem que a alfabetização deva ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental¹². Como esta orientação ainda é muito recente, a prevalência de alunos encaminhados no 3º ano pode, por um lado, indicar

o reconhecimento do processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança e a ideia de que o processo de alfabetização precisa concluir-se ao final do 3º ano, suscitando nos professores a preocupação com aqueles alunos que, no 2º e 3º ano, não estão alcançando o esperado para tais etapas.

Por outro lado, a concentração de estudantes encaminhados, sobretudo no 3º ano, pode ser consequência do equívoco sobre o que se entende por ciclo de alfabetização. Muitos professores entendem que a alfabetização deve ocorrer até o 3º ano e postergam aspectos que precisam ser trabalhados no 1º e no 2º ano de escolaridade. As crianças que são “arrastadas” pelos primeiros anos do Ensino Fundamental chegam ao 3º ano com muitas dificuldades. É neste momento que a sombra da reprovação assusta as famílias e a escola, levando as professoras a buscarem acompanhamento extraclasse aos seus alunos.

A continuidade dos estudos, de modo a evitar a retenção e a evasão escolar, pressupõe um compromisso com a aprendizagem¹³. Isto é, se a repetência é condenada pelos prejuízos que pode causar, outros danos podem ser provocados pela aprovação sem aprendizagem¹³. O que acontecerá com essas crianças que chegaram ao 3º ano com muitas defasagens e que agora são encaminhadas para acompanhamento? Poderão avançar ao 4º ano ou provavelmente reprovarão? Evitar retenções nos primeiros anos, mas reprovar em larga escala no 3º ano, é apenas adiar o problema¹³. Para que os alunos tenham seu processo de aprendizagem assegurado, é preciso que os professores desenvolvam propostas didáticas efetivas, evitando que falhas no ensino se tornem dificuldades de aprendizagem.

O problema parece agravar-se quando verificamos que 23% dos alunos encaminhados como tendo dificuldade estão no 5º ano do Ensino Fundamental. A concentração de estudantes encaminhados nesta etapa parece estar relacionada às exigências associadas ao 5º ano escolar combinada com as mudanças físicas e emocionais que acompanham a pré-adolescência e a adolescência¹⁴.

No 5º ano, são impostos aos alunos níveis mais elevados de pensamento como forma de preparo para o ano seguinte. Além disso, no ano seguinte, os alunos, que antes tinham apenas um, passarão a ter diversos professores e a escola também passa a exigir uma capacidade de adaptação às diferentes metodologias usadas nas diferentes disciplinas. Quando os estudantes se defrontam com esse desafio, aquilo que parecia ser uma “dificuldade branda” se acentua¹⁵.

É importante destacar que a análise dos históricos clínicos dos pré-adolescentes e adolescentes tende a mostrar uma grande incidência de dificuldades de aprendizagem no início da escolaridade¹⁴. Ou seja, parte dos alunos que passam por dificuldades no 5º ano do Ensino Fundamental também enfrentaram um processo de alfabetização difícil. Isso nos faz retomar aos anos iniciais do Ensino Fundamental e refletir a respeito do futuro dos alunos que enfrentam problemas de aprendizagem nessa etapa: chegariam ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem? Experimentariam recorrentes reprovações?

Provavelmente, sem um atendimento especializado esses alunos têm grandes chances de vivenciarem uma trajetória de fracasso escolar. Sabendo disso, uma questão parece ser urgente: se os alunos do 5º ano carregam históricos de insucesso por que não foram encaminhados para atendimento antes? Quando a escolaridade avança e a intervenção psicopedagógica é protelada, o fracasso escolar prolongado, com sucessivas reprovações, tende a gerar manifestações psicológicas mais estruturadas.

Nesses casos, a desmotivação para a aprendizagem, fruto de toda uma carreira de insucesso, traz muitos prejuízos, sendo importante o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem¹⁴. Quanto mais tardio o diagnóstico e a intervenção, maior será a defasagem pedagógica dos alunos. Os estudantes que chegam nos anos finais do Ensino Fundamental, e não conseguem ultrapassar suas dificuldades, constroem um quadro de fracasso escolar que pode ir se caracterizando como irreversível.

Em relação ao sexo, 22 meninas (36,66%) e 38 meninos (63,33%) compuseram o total da amostra (Tabela 1), evidenciando que um número maior de meninos foi encaminhado para atendimento. Osti & Martineli¹⁶ compararam o desempenho escolar de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental em função do sexo e compuseram dois grupos de alunos, um com desempenho adequado e outro insatisfatório. Das crianças do grupo com desempenho satisfatório, 31,7% eram meninos e 68,3% meninas e os estudantes do grupo com desempenho insatisfatório eram, na maioria, meninos (83,3%).

Enquanto algumas pesquisas demonstram haver uma preponderância de meninos enfrentando dificuldades de aprendizagem em relação às meninas, nas diferentes áreas do currículo escolar, outras não corroboram tais achados. Capellini et al.¹⁷ encontraram maior incidência de dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e matemática associada ao sexo masculino, em alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, os autores destacam que os professores apontam em maior número alunos do sexo masculino como tendo dificuldades para aprender.

Um estudo¹⁸ semelhante encontrou uma razão de 2,4 meninos para 1 menina com problemas de compreensão leitora. Na matemática, Barbaresi et al.¹⁹ mostram que 2,21 meninos para 1 menina encontram problemas nesta área. Spelke²⁰, ao revisar a literatura sobre as diferenças de gênero nas habilidades matemáticas, não

Tabela 1 - Número de alunos com e sem reprovação, por gênero no período 2009-2017, Região Metropolitana de Porto Alegre.

Número de alunos		Já reprovou	Nunca reprovou
Meninas	22	5	17
Meninos	38	12	26
Total	60	17	43

Fonte: As autoras.

evidenciou tal diferença. Em relação à escrita, Hooper et al.²¹ observaram que mais meninos do que meninas têm dificuldades nesta área, entretanto, Berninger & Hart²² não encontraram diferenças na razão de gênero para a escrita.

Vemos assim que os resultados neste ponto são controversos e pouco conclusivos. Concor damos com Hattie²³ quando destaca que a diferença em como os alunos aprendem não está ligada a seus atributos de gênero, "embora o rótulo de "menino" e "menina" possa satisfazer alguns" (p. 79). Tal diferença, segundo o autor, está muito mais relacionada com a forma como os professores ensinam (métodos, estratégias de ensino, *feedback* ao aluno) e suas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes (acreditar e investir na capacidade de aprendizagem de seu aluno).

É importante destacar que o fato de nossa amostra apresentar um percentual maior de meninos não corrobora com aqueles estudos que encontraram maior prevalência do sexo masculino com problemas de aprendizagem. Isto se dá porque esta foi composta por alunos que foram encaminhados pelos professores de sala de aula, a partir de suas crenças e percepções a respeito da aprendizagem de seus alunos.

Nossa amostra pode ter sido resultado de um viés no encaminhamento, considerando que os meninos são mais prováveis de apresentar comportamentos externalizantes (agitação, impulsividade) que levam ao encaminhamento

pelo professor²⁴. Logo, não podemos ter total clareza se o motivo do encaminhamento foi a real dificuldade dos alunos nas diferentes habilidades acadêmicas ou se suas manifestações de comportamento em sala de aula fazem com que o professor os perceba mais.

Considerando a área acadêmica que gerou o maior número de encaminhamentos, nossos dados apontam que 28,33% dos alunos da amostra foram encaminhados pelos seus professores como tendo dificuldade em leitura e escrita quando estas ocorreram, 10% em escrita, 3,33% em leitura e apenas 6,66% dos estudantes com dificuldades na área de matemática (Tabela 2).

O que estes dados parecem revelar? A prevalência de alunos encaminhados como tendo dificuldade em leitura e em escrita parece estar relacionada a dois aspectos importantes. O primeiro deles: a valorização da leitura e da escrita em detrimento da matemática. Basta visitarmos algumas classes do Ensino Fundamental para constatar que a leitura e a escrita são ensinadas quase que com exclusividade, sobretudo nos anos iniciais. Nesta etapa a matemática encontra-se em segundo plano e geralmente ocupa os últimos períodos das aulas²⁵. Muitas vezes, quase não está presente no planejamento das professoras que dedicam a maior parte do tempo de suas aulas na cópia do alfabeto, memorização de famílias silábicas, leitura e escrita de palavras, entre outros conteúdos da área da linguagem.

Tabela 2 - Número de alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem nas diferentes áreas do currículo, no período 2009-2017, Região Metropolitana de Porto Alegre.

	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura Escrita	Leitura Escrita Matemática	Sem dificuldade nas áreas citadas	Não especificado
Meninas	0	1	3	6	1	7	4
Meninos	2	5	1	11	3	9	7
Total	2	6	4	17	4	16	11

Fonte: As autoras.

A ausência de dificuldades de aprendizagem em matemática pode estar relacionada com a ausência de atividades que levem os alunos a expor seus raciocínios e a desnudar suas dificuldades²⁶. Isto é, como as crianças poderiam manifestar dificuldades em matemática se esta quase não está presente na escola? A carência de um trabalho relacionado aos conteúdos da matemática e a inexistência de um "produto" a partir desses conteúdos fazem com que dificilmente sejam detectados eventuais problemas de aprendizagem²⁶.

O segundo aspecto relacionado à prevalência de alunos encaminhados como tendo dificuldade em leitura e em escrita é o desconhecimento de muitos professores do processo de aquisição da escrita pela criança. A partir da psicogênese da língua escrita²⁷, foi demonstrado que a aprendizagem da escrita faz parte de um longo processo no qual a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética.

Muitos professores, por sua vez, desconhecem e até mesmo ignoram o percurso de aquisição da escrita pela criança e tendem a considerar como erro etapas normais do desenvolvimento do aluno. O desconhecimento do processo de aquisição da língua escrita tende a gerar nos professores expectativas, às quais os alunos dificilmente poderão corresponder. Tais expectativas podem levá-los a concluir erroneamente que os alunos que ainda não escrevem alfabeticamente estão necessariamente enfrentando dificuldades de aprendizagem^{28,29}.

De fato, não é raro encontrarmos estudantes que apresentam a coexistência ou comorbidade de dificuldades em mais de uma área do currículo³⁰. Pesquisadores chamam a atenção para a importância de fazermos pesquisa considerando a distinção existente entre os grupos de alunos com dificuldades específicas em uma área e aqueles que evidenciam a coexistência de problemas em mais de um domínio acadêmico³⁰⁻³², isto porque esses últimos grupos de alunos apresentam um perfil neuropsicológico distinto.

Enquanto os estudantes com a coexistência de dificuldades em mais de uma área apresentam

problemas mais severos e de funcionamento mais global (déficit geral na memória de trabalho ou na linguagem, por exemplo), os alunos com dificuldades exclusivas em uma determinada área de aprendizagem tendem a evidenciar um problema mais específico. Tal constatação traz uma implicação educacional evidente, ou seja, para aqueles com comorbidades, o intervir requer uma soma de esforços. Eles necessitam de intervenção sistemática e intensiva que englobe adaptação curricular e planejamento individualizado³³.

Tal intervenção requer um professor qualificado que se proponha a atender a diversidade de tempos, de ritmos e de formas de aprender dos seus alunos. Requer um professor que conheça as etapas de construção da leitura, da escrita e da matemática e que faça uso de diferentes recursos e práticas educacionais que favoreçam a aprendizagem: adaptação das atividades de sala de aula, intervenção em pequenos grupos, monitoria e intervenção individual. Talvez, para os alunos que evidenciam dificuldades somente na leitura ou na matemática, a intervenção não necessite ser tão intensa, mas necessariamente requer uma constante reflexão do professor sobre sua intervenção pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprender do aluno^{23,32}.

Dentre as queixas dos professores, as questões de comportamento também se fizeram presentes, já que 26,66% dos alunos foram encaminhados não por apresentarem dificuldades nos conteúdos de ensino, mas sim por evidenciarem problemas de comportamento em sala de aula. De acordo com os encaminhamentos, 35% da amostra apresentava desatenção; 8,33% desmotivação; 6,66% agitação; e 3,33% agitação associada à desatenção (Tabela 3).

Os professores, muitas vezes, confundem problemas de comportamento com desempenho acadêmico²³. Mas, de qualquer modo, são altos os índices de comorbidades entre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os problemas de aprendizagem, em torno de 15% a 20% da população de alunos com transtornos de

Tabela 3 – Número de alunos encaminhados pelos professores com queixa em diferentes aspectos de comportamento, no período 2009-2017, Região Metropolitana de Porto Alegre.

	Desatenção	Agitação	Agitação Desatenção	Socialização	Desmotivação	Agressividade	Não Especificado
Meninas	5	0	0	3	1	0	0
Meninos	16	2	2	2	3	1	2
Total	21	2	2	5	4	1	2

Fonte: As autoras.

aprendizagem (TA) apresentam critérios para o diagnóstico de TDAH³⁴. Na idade escolar, alunos com TDAH apresentam maior probabilidade de repetência, evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e dificuldades emocionais e de relacionamento³⁵.

Contudo, convém lembrar que o TDAH não é um problema de aprendizagem, mas os sintomas nucleares desse transtorno (desatenção, agitação, impulsividade) exercem uma grande influência no desenvolvimento acadêmico e, por isso, estudos apontam que alunos com TDAH apresentam de duas a três vezes mais risco de fracassar na escola do que alunos sem TDAH²⁴. A falta de autocontrole e a desatenção intensificam-se em situações de grupo e têm um grande impacto no aprender³⁶. É importante destacar que não foi possível obter a confirmação da fidedignidade daqueles diagnósticos para todos os casos apontados, pois nem sempre a escola apresentava o laudo médico.

O termo TDAH vem sofrendo uma “vulgarização”, o que acaba por gerar uma falta de entendimento da sociedade sobre o que, de fato, é esta condição. Os sintomas do TDAH podem estar presentes desde muito cedo na vida da criança: agitação constante, choros frequentes desde bebê, dificuldade para esperar a sua vez e permanecer sentada para ouvir uma história³⁷.

Mas as crianças desta faixa etária são geralmente bastante ativas e apresentam tais comportamentos com alguma frequência. Assim, é necessária uma diferenciação entre hiperatividade como sintoma e atividade intensa como parte do desenvolvimento normal. Neste ponto é que a

confusão geralmente ocorre, somado ao fato de que o diagnóstico do TDAH não é tarefa fácil e requer uma equipe de profissionais.

Visando o esclarecimento acerca dos transtornos psiquiátricos e de aprendizagem, Aguiar et al.³⁸ revelaram que o trabalho com os professores, feito na própria escola, é viável e necessário. Os autores observaram que uma breve intervenção de 6 horas (um dia de trabalho), com foco psicoeducacional sobre TDAH e TA, foi capaz de impactar de forma significativa no conhecimento do professor sobre aquelas condições. Do pré para o pós-teste, houve melhora no conhecimento sobre os transtornos, redução das dúvidas e dos equívocos que os professores demonstravam acerca do TDAH e TA. Estudos como estes revelam o quanto é necessário instrumentalizar o professor com conhecimento e formação sobre as diferentes dificuldades e transtornos de aprendizagem, pois somente assim é possível evitar os preconceitos e maus entendidos.

Em termos de reprovação, 28,33% da amostra já repetiu o ano, pelo menos uma vez no Ensino Fundamental. Dos alunos reprovados, 20% são meninos, conforme mostra a Tabela 1. Quanto ao atendimento recebido, 70% dos alunos encaminhados pelos professores não tinham nenhum tipo de acompanhamento extraclasse. Apenas 5% dos alunos tinham acompanhamento na escola em laboratórios de aprendizagem e 8,33% tinham acompanhamento fora da escola com psicopedagogos, psicólogos ou professores particulares. 6,66% dos alunos da amostra tinham os dois tipos de acompanhamento, na escola e fora dela. Não foi possível obter dados referentes ao

encaminhamento de 10% dos alunos da amostra (Gráfico 3).

Observou-se que, infelizmente, um percentual pequeno de alunos recebe apoio na escola, sob forma de atividades extraclasse, laboratório de aprendizagem ou participação da sala de recursos, para sanar suas dificuldades. Naturalmente, tal dado reforça o quanto são falhas as políticas públicas voltadas para prevenir e remediar os problemas de aprendizagem que colocam, com frequência, os alunos em risco de desistirem da escola já nos anos iniciais.

Quando destacamos as propostas de atendimento extraclasse, é importante mencionar que acreditamos serem benéficas aquelas em que o aluno é convidado a exercer um papel ativo diante do seu aprender, ou seja, indagar, ousar, mostrar o que sabe, cooperar, buscar o conhecimento utilizando-se de diversas formas de ação³⁹. Não cremos que as propostas que dão ênfase à memorização, à cópia sem significado e à realização de inúmeros cálculos matemáticos (sem antes sequer dominar o conceito de unidades, dezenas e centenas) possam contribuir para aliviar as dificuldades dos alunos.

Ao contrário, tais propostas pela inadequação do nível de exigência em relação às capacidades e potencialidades dos alunos os colocam, mais uma vez, em situação de fracasso, o que significaria um atendimento em que há a perpetuação da dificuldade e, conseqüentemente, o reforço do sentimento de incapacidade do estudante, contribuindo para reforçar sua baixa estima⁴⁰.

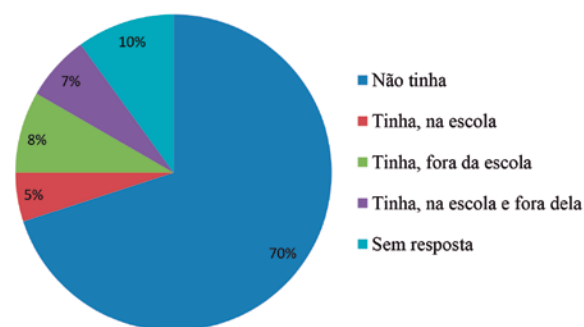


Gráfico 3 - Percentual de acompanhamento extraclasse, considerando o tipo de atendimento recebido.

Fonte: As autoras.

Apesar de os tipos de atendimentos extraclasse recebidos não terem sido alvo de nossa observação específica nos estudos de caso, chamou a atenção de alguns graduandos, que fizeram em seus trabalhos uma análise mais qualitativa a este respeito, o fato de os atendimentos extraclasse serem apenas uma reprodução fiel do que acontecia na sala de aula. Logo, os graduandos questionavam: *Do modo como o atendimento acontece para alguns, como podem estes alunos acreditar que aprender a ler, escrever e fazer contas pode ser gratificante e desafiador?*

Por outro lado, também é importante destacar que algumas vezes o atendimento recebido não é aquele que se desejaria, mas, para alguns alunos, apenas o fato de estarem sendo olhados, cuidados, ouvidos, por vezes, já gera um efeito positivo em sua aprendizagem. Isto é, todo o processo de avaliação já é em si um processo de intervenção⁴¹. Novamente, pelas falas dos graduandos é possível observar esta dimensão quando referem que os alunos parecem recebê-los com muita alegria na escola, gostam de mostrar suas aprendizagens, vão aos poucos construindo confiança para mostrar seus erros e solicitam a ajuda do graduando em aula, algumas vezes, na presença do próprio professor de sala de aula.

Ainda em relação à intervenção/atendimento, um dado promissor que as pesquisas têm evidenciado é que a grande maioria dos problemas para aprender é suscetível à intervenção, que deve começar o mais cedo possível na vida escolar do aluno⁴². Do mesmo modo, a falta de encaminhamento para a intervenção precoce pode gerar conseqüências negativas ao longo da vida do estudante, entre elas: baixo desempenho acadêmico, taxas aumentadas de evasão escolar, menores índices de educação superior, taxas elevadas de desemprego e subempregos, além de níveis altos de sofrimento psicológico, baixa estima e ansiedade^{43,44}. Outro ponto que merece ser destacado é que algumas investigações^{45,46} sugerem que resultados promissores são obtidos sem necessitar de um longo período de atendimento ao aluno, pois intervenções curtas

e específicas nos componentes básicos que o estudante precisa avançar têm se mostrado suficientes e eficazes.

Os dados encontrados também indicam que 90% dos alunos encaminhados pelos professores não tinham nenhum tipo de diagnóstico e 3,33% já tinham o diagnóstico de déficit de atenção. Não foi possível obter resposta de 6,66% da amostra. Ao final do estudo realizado, 81,66% dos alunos de graduação apontaram que a queixa que motivou o encaminhamento do aluno foi confirmada, 15% dos graduandos acreditam que a queixa da professora não se confirmou e 3,33% mencionaram que a queixa se confirmou parcialmente.

As reflexões feitas até aqui nos encaminham para a análise de dois aspectos fundamentais a serem considerados nas discussões acerca dos problemas de aprendizagem escolar. O primeiro diz respeito à necessidade urgente de que a formação inicial do professor, somada a sua experiência na prática, possa instrumentalizar e capacitá-lo com conhecimento profundo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nas mais diversas áreas.

Isto porque, sem este conhecimento e formação, a prática de "patologizar" o campo das aprendizagens corre o risco de perpetuar. Talvez, muito da postura apressada de identificar o aluno como tendo dificuldade de aprendizagem possa revelar um ritmo mais lento ou uma forma de aprender diferente daquela que o professor espera e, por assim ser, passa a ser encarada como problema ou déficit do aluno⁴⁷.

Destaca-se a importância da inclusão de conteúdos referentes à Psicopedagogia e à educação inclusiva no currículo dos cursos de formação de professores, pois estes podem instrumentalizá-los a melhor compreender e trabalhar com os alunos que aprendem de forma diferente⁴⁸. Um professor bem informado e sensível atua tanto na promoção de saúde mental quanto na prevenção de dificuldades⁴⁹, sendo capaz de identificar quando uma dificuldade enfrentada pelo aluno pode ser trabalhada em sala de aula, por meio de planejamento específico, e, quando o problema é persistente, não respondeu a diferentes

estratégias de ação do professor e, portanto, requer um encaminhamento específico.

Apresentamos algumas pesquisas que corroboram a necessidade de discussões acerca das dificuldades de aprendizagem nos cursos de formação de professores. Osti⁵⁰ caracterizou o termo dificuldade de aprendizagem na concepção de 30 professores do Ensino Fundamental da rede pública do interior do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontam que os professores têm um entendimento parcial sobre dificuldade de aprendizagem e geralmente atribuem a responsabilidade do problema à família ou ao aluno, não identificando relações entre sua metodologia e o desempenho do estudante. Apenas 3% dos professores identificaram que a postura do professor pode contribuir para o desenvolvimento de dificuldades no aluno.

Outra pesquisa⁵¹ investigou as concepções em relação às dificuldades de aprendizagem de 52 psicopedagogos e pedagogos que cursavam especialização no interior do estado de São Paulo e Minas Gerais. Os resultados mostraram que 56% dos pedagogos e psicopedagogos acreditam que a dificuldade de aprendizagem refere-se a uma incapacidade do aluno que não aprende; 46% sentem-se incapazes diante do quadro do estudante que não aprende e não sabem intervir, recorrendo a atendimento especializado e 33% apontam os alunos com dificuldades de aprendizagem como aqueles que têm problemas nos conteúdos, especialmente em matemática, leitura e em escrita.

Se antes falamos da importância de "despatologizar" o campo da educação, por outro lado, não podemos negar que existem dificuldades e transtornos de aprendizagem que merecem nossa atenção e estudo cuidadoso. Novamente, faz-se necessário pensarmos em formação docente que ofereça condições para que o professor possa distinguir com mais clareza duas vertentes de perturbações na aprendizagem: uma que pode ser solucionada pelo próprio professor, com a orientação da equipe técnico-pedagógica, e a outra, que exige a intervenção de profissionais especializados²⁶.

A primeira vertente refere-se às dificuldades de aprendizagem que podem ser transitórias e que, com o apoio da escola e da família, podem ser superadas. A outra vertente sugere problemas persistentes e mais graves de aprendizagem e, por assim ser, não respondem às intervenções do professor, sendo preciso o encaminhamento para especialistas. Nesses casos, o papel de um professor atento e observador é fundamental quando o encaminhamento para profissionais especializados se faz necessário⁵². No entanto, parece comum encontrarmos nas escolas aquilo que chamamos de "pedagogia do encaminhamento"⁴⁷ em que a instituição, sem esgotar os seus recursos próprios, encaminha os alunos para atendimento clínico sem muito critério.

O segundo aspecto a ser considerado no debate sobre os problemas de aprendizagem escolar diz respeito ao papel que a área de Psicopedagogia pode exercer no sentido de auxiliar a escola a refletir, e agir de forma intencional, sobre as invenções que ela precisa fazer para melhor articular a escola com a contemporaneidade, ajudando-a a torná-la um espaço que promova aprendizagens efetivas. Brevemente são apontadas algumas estratégias de enfrentamento⁴⁷, visando amenizar a lacuna existente entre a escola que se tem e a escola de que necessitamos.

Nesse sentido, faz-se fundamental auxiliar o professor a: compreender e trabalhar com a diferença; construir conhecimento acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos; participar das reflexões sobre o repensar da escola no seu todo, considerando a concepção de ensinar e de aprender, as formas de avaliação, o currículo e as metodologias utilizadas; desenvolver uma visão mais abrangente das dificuldades de aprendizagem; repensar a sua prática cotidiana, oferecendo dispositivos de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico; tomar consciência da dimensão que a relação vincular professor-aluno exerce sobre a aprendizagem no sentido de ajudar a organizar a autoestima do aluno; conscientizar-se da necessária aproximação escola e família, instâncias que convivem com o aluno em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou alguns elementos para subsidiar a nossa reflexão acerca do perfil dos alunos encaminhados pelos professores para atendimento escolar. Ao analisar o perfil desta amostra, foi possível evidenciar os componentes curriculares que oferecem maiores dificuldades para os alunos, assim como as etapas em que os problemas parecem surgir com maior frequência, em que idade e sexo prevalecem e o percentual de alunos que recebe auxílio.

Destacamos a importância deste tipo de conhecimento, uma vez que possibilita que a escola, juntamente com a equipe de professores, possa rever sua ação pedagógica e atuar mais de perto diante de alguns casos específicos. Do mesmo modo, os dados levantados neste trabalho revelam que é urgente a formação de políticas públicas de valorização efetiva da educação escolar e que também se ocupem da problemática das dificuldades de aprendizagem.

Foram apresentados os dados dos censos escolares que revelam que uma parcela grande dos alunos brasileiros não aprende, ou aprende com muita dificuldade, na escola. Observamos que os professores demandam, cada vez mais, soluções concretas para os problemas de seus alunos, mas muitas vezes não percebem que eles mesmos podem fazer parte do processo de enfrentamento de tais problemas. Conhecer a forma como os alunos aprendem, as diferentes demandas das áreas de conhecimento, as possibilidades e fragilidades dos alunos fornece pistas para uma intervenção mais efetiva, do mesmo modo que instrumentaliza o professor a diferenciar quais as dificuldades que podem ser trabalhadas em sala de aula e quais as que necessitam de um encaminhamento específico.

Mencionamos que a formação do professor se faz fundamental quando se trata de auxiliar os alunos a reverterem o quadro de dificuldades de aprendizagem que enfrentam. Uma formação de qualidade dá subsídios ao professor para monitorar e regular, ou seja, tomar consciência de que a sua ação pedagógica pode impactar de forma positiva, ou não, nas dificuldades do aluno.

Acredita-se que a pesquisa colaborativa, possibilitada por trabalhos como este, de estudo de caso nas escolas, por exemplo, é um caminho promissor na busca de formação continuada para o professor, pois valoriza as trocas constantes entre a produção acadêmica e a prática de sala de aula. Nessa perspectiva, vislumbramos que o estudante com problemas para aprender possa impulsionar o professor a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, analisando as acomodações necessárias para desenvolver

o potencial dos alunos, respeitando as suas diferenças e auxiliando na superação de suas dificuldades.

Para tanto, o professor precisará, necessariamente, ir em busca de conhecimento e contar com o apoio de outros profissionais, formando um trabalho em equipe e cooperativo, dentro e fora da escola, e procurando um diálogo entre as áreas da saúde e da educação. A criação de uma rede de apoio, não só ao aluno, mas também ao professor, é indispensável.

SUMMARY

Who are the students referred for learning difficulties follow-up?

A large number of students face learning difficulties and dealing with this challenge offers doubts to many teachers, both experienced and in the process of training. The article aims to present the profile of 60 students sent to school tutoring through the Case Studies (observation and interview) developed by the graduating students of the sixth stage of the Pedagogy course. The analysis of the profile considered: level of schooling, age, sex, incidence of disapproval, type of difficulty which are more evident and access (or not) to academic support. It was evidenced that the highest percentage of referral occurs in the 3rd year, at 8 years of age and most of them are boys. Reading and writing, when they co-occurred, are the areas that motivated the referral of the largest number of students. Behavioral issues, related to inattention, are present in 35% of the sample and about 30% of the students have already failed. Of the students referred, 70% did not receive extra-class follow-up. The profile shown reveals the increased attention that students with learning problems need. Emphasis was placed on the role that initial and continuing teacher training can play in encouraging teachers to reflect on their pedagogical practice, analyzing the accommodations needed to develop students' potential, respecting their differences and helping to overcome their difficulties. It was emphasized that, in this perspective, the collaborative research, like Case Studies carried out in schools, is a promising way, since it values the exchanges between the academic production and the teaching practice.

KEYWORDS: Learning Difficulties. School Tutoring. Profile of Referral. Indicator of School Performance.

REFERÊNCIAS

1. Moojen S. Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem? In: Rubinstein E, org. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1999. p. 243-84.
2. Moojen S, Costa A. Semiologia Psicopedagógica. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS, eds. Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2016. p. 85-93.
3. Ohlweiler L. Introdução aos Transtornos da Aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS, eds. Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2016. p. 107-11.
4. American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed; 2014.
5. Brasil. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014, análise dos resultados. Brasília: MEC/Inep, DAEB; 2015. 120 p.
6. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Press Kit: Saeb 2017. Brasília: MEC/Inep, SAEB; 2018. 37 p.
7. Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. SAERS 2016 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. Revista do sistema. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd; 2016. 68 p.
8. Yin R. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Artmed; 2005.
9. André MEDA. Estudo de caso: Seu potencial na educação. Cad Pesq [Internet]. 1984 [acesso 2018 Out 7];49:51-4. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>
10. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB; 2007. 136 p.
11. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB; 2015. 106 p.
12. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC; 2018. 472 p.
13. Piccoli L, Camini P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra; 2012.
14. Fonseca SA. Da criança ao adolescente: gênese e desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem. In: Scoz BJL, Rubinstein E, Rossa EMM, Barone LMC, eds. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed; 1987.
15. Rubinstein E. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1999.
16. Osti A, Martineli SC. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. Educ Pesq. 2014;40(1):49-59.
17. Capellini AS, Tonelotto JMF, Ciasca SM. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. Estud Psicol (Campinas). 2004;21(2):79-90.
18. Badian NA. Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: a longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. J Learn Disabil. 1999;32(2):138-48.
19. Barbaresi WJ, Katusic SK, Colligan RC, Weaver AL, Jacobsen SJ. Math learning disorder: incidence in a population-based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn. Ambul Pediatr. 2005;5(5):281-9.
20. Spelke ES. Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: a critical review. Am Psychol. 2005;60(9):950-8.
21. Hooper SR, Swartz CM, Montgomery J, Reed MS, Brown TT, Wasileski TJ, et al. Prevalence of writing problems across three middle school samples. School Psych Rev. 1993;22(4):610-22.

22. Berninger VW, Hart TM. A Developmental Neuropsychological Perspective for Reading and Writing Acquisition. *Educ Psychol.* 1992; 27(4):415-34.
23. Hattie J. Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2017.
24. Barkley RA. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed; 2002.
25. Dorneles BV, Lima EM, Nogueira CP. Aprendizagem da matemática nos anos iniciais: conceitos e desafios. In: Piccoli L, Corso LV, Andrade SS, Sperrhake R, eds. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC UFRGS): práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas. São Leopoldo: Oikos; 2017.
26. Scoz B. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes; 1994.
27. Ferreira E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas; 1985.
28. Moraes AG. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos; 2012.
29. Soares M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto; 2016.
30. Fletcher JM, Lyons GR, Fuchs LS, Barnes MA. Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed; 2009.
31. Andersson U, Lyxell B. Working memory deficit in children with mathematical difficulties: a general or specific deficit? *J Exp Child Psychol.* 2007;96(3):197-228.
32. Corso LV, Dorneles BV. Perfil cognitivo dos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e matemática. *Psicol Teor Prat.* 2015;17(2):185-98.
33. Corso HV, Corso LV. Intervenção Psicopedagógica na dislexia do desenvolvimento. In: Sales JF, Navas AL, org. Dislexias do desenvolvimento e adquiridas. 1ª ed. São Paulo: Pearson; 2017. p. 343-53.
34. Maughan B, Carroll J. Literacy and mental disorders. *Curr Opin Psychiatry.* 2006;19(4): 350-4.
35. Rohde LA, Mattos P. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. Porto Alegre: Artmed; 2003.
36. Benczik E, Bromberg MC. Intervenções na escola. In: Rohde LA, Mattos P. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. Porto Alegre: Artmed; 2003. p. 199-218.
37. Rohde LA, Benczik EB. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed; 1999.
38. Aguiar AP, Kieling RR, Costa AC, Chardosim N, Dorneles BV, Almeida MR, et al. Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders: an investigation on the role of a psychoeducational intervention. *J Atten Disord.* 2014;18(8):691-8.
39. Corso LV. Dificuldade na compreensão da leitura: Uma abordagem metacognitiva. *Rev Psicopedag.* 2004;21(66):206-15.
40. Marchesi A. Alunos com dificuldades de aprendizagem. In: Marchesi A. O que será de nós, os maus alunos. Porto Alegre: Artmed; 2006.
41. Weiss MLL. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A; 1992.
42. Dowker A. What Works for Children with Mathematical Difficulties? (Research report, RR554). London: Department for Education and Schools and Families; 2004.
43. Piccolo LR, Giacomoni CH, Julio-Costa A, Oliveira S, Zbornik J, Haase VG, et al. Reading anxiety in L1: reviewing the concept. *Early Child Educ J* [Internet]. 2017 [acesso 2018 Out 7];44(1):537-43. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0822-x>
44. Beer J, Engels J, Heerkens Y, Klink J. Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC Public Health* [Internet]. 2014 [acesso 2018 Out 7];14:77. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-77>
45. Fuchs LS, Powell SR, Seethaler PM, Cirino PT, Fletcher JM, Fuchs D, et al. The Effects of Strategic Counting Instruction, with and without Deliberate Practice, on Number Combination Skill among Students with Mathematics Difficulties. *Learn Individ Differ.* 2010;20(2):89-100.
46. Dyson NI, Jordan NC, Glutting J. A number sense intervention for low-income kindergartners at risk for mathematics difficulties. *J Learn Disabil.* 2013;46(2):166-81.

47. Corso LV. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da Psicopedagogia. In: Santos BS, Anna L, orgs. Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2013. p. 64-76.
48. Cosenza R, Guerra L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.
49. Estanislau GM, Bressan RA. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed; 2014.
50. Osti A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor [Dissertação de mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2004.
51. Guimarães KP, Saravali EG. Concepções de alunos do curso de Psicopedagogia a respeito das Dificuldades de Aprendizagem. Educ Tem Dig (Campinas). 2006;8(1):192-210.
52. Rotta NT, Bridi Filho CA, Bridi FRS. Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2016.

*Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.*

*Artigo recebido: 25/11/2018
Aprovado: 18/1/2019*

