



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KEILLA TAVARES DE AQUINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**INHUMAS-GO
2024**

KEILLA TAVARES DE AQUINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

**INHUMAS-GO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

A657c

AQUINO, Keilla Tavares de

AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Keilla Tavares de Aquino. – Inhumas: FacMais, 2024.

92 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. Dificuldades de aprendizagem; 2. Fracasso escolar; 3. Metodologias ativas; 4. Aprendizagem colaborativa; 5. Desenvolvimento de habilidades. I. Título.

CDU: 37

KEILLA TAVARES DE AQUINO

AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Orientadora)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Ana Maria da Conceição Silva
Universidade Federal de Goiás – CEAD - UFG

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes vasconcelos
Faculdade de Inhumas - FACMAIS

Janeiro/2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar, proteger e permitir que eu realizasse este mestrado.

Às minhas filhas Heloísa e Isadora, que sempre me incentivaram, dando total apoio aos meus projetos.

À minha mãe, pelas orações e presença nos momentos difíceis, proporcionando conforto e fortalecendo minha determinação.

Por fim, à minha orientadora, Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. Sua orientação e dedicação foram fundamentais nesta jornada.

AQUINO, Keilla Tavares de. **As contribuições das metodologias ativas para o processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, investigou as metodologias ativas e sua influência no processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante das diversas origens das dificuldades de aprendizagem, propôs-se uma abordagem mais inclusiva, reconhecendo a complexidade desse fenômeno. A pergunta-problema orientou-se para a possibilidade de as metodologias ativas serem ferramentas auxiliares para os professores lidarem com as dificuldades de aprendizagem de estudantes nessa etapa de ensino. A justificativa fundamentou-se na necessidade de abandonar abordagens tradicionais em virtude da transformação do perfil dos estudantes no século XXI, enfatizando a importância de perspectivas que considerem a diversidade individual e os inúmeros fatores que influenciam o processo de aprendizagem. O objetivo foi investigar o impacto das metodologias ativas no trabalho docente, de modo a contribuir no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, foram apresentadas algumas concepções de aprendizagem, analisou-se a relação entre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, e procurou-se identificar contribuições específicas das metodologias ativas. Quanto à metodologia, o estudo embasou-se em uma revisão de literatura de natureza narrativa, adotando uma abordagem qualitativa e descritiva. A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas etapas, com um levantamento inicial e a seleção do referencial teórico, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por meio do emprego de descritores relacionados ao tema. Verificou-se que as metodologias ativas exercem impacto significativo no processo ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa dos estudantes, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Contudo, ressalta-se a importância da adaptação por parte dos professores para criar ambientes de aprendizagem mais participativos e colaborativos. A diversidade dessas metodologias oferece oportunidades para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, promovendo um ensino mais contextualizado e eficaz.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar. Metodologias ativas. Aprendizagem colaborativa. Desenvolvimento de habilidades.

AQUINO, Keilla Tavares de. **The contributions of active methodologies to the learning process in the final years of Elementary School.** Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the Academic Master's Program in Education at Faculdade de Inhumas (FacMais), affiliated with the Research Line in Education, Culture, Theories, and Pedagogical Processes, investigated active methodologies and their influence on the learning process in the final years of Elementary School. Faced with the diverse origins of learning difficulties, a more inclusive approach was proposed, recognizing the complexity of this phenomenon. The problem question was oriented towards the possibility of active methodologies being auxiliary tools for teachers to address students' learning difficulties in this stage of education. The justification was based on the need to abandon traditional approaches due to the transformation of students' profiles in the 21st century, emphasizing the importance of perspectives that consider individual diversity and the numerous factors influencing the learning process. The aim was to investigate the impact of active methodologies on teaching work, contributing to addressing learning difficulties. To achieve this, some learning concepts were presented, the relationship between learning difficulties and school failure was analyzed, and specific contributions of active methodologies were identified. Regarding the methodology, the study was based on a narrative literature review, adopting a qualitative and descriptive approach. The bibliographic research was conducted in two stages, with an initial survey and the selection of the theoretical framework, using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, through the use of descriptors related to the theme. It was found that active methodologies have a significant impact on the teaching-learning process, stimulating active student participation, collaborative knowledge construction, and skill development. However, it is emphasized the importance of adaptation by teachers to create more participative and collaborative learning environments. The diversity of these methodologies offers opportunities to address learning difficulties, promoting a more contextualized and effective teaching.

Keywords: Learning difficulties. School failure. Active methodologies. Collaborative learning. Skill development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM	14
1.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM	14
1.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY	20
1.2.1 A internalização dos signos	22
1.2.2 A lei da dupla formação das funções psicológicas	24
1.2.3 A zona de desenvolvimento proximal	25
1.3 O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM EM BERNARD CHARLOT	27
CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR	34
2.1 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS	34
2.1.2 A atuação do professor junto a estudantes com distúrbios de aprendizagem	40
2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR	43
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIAS ATIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO	64
3.1.1 Exemplos de aplicação das metodologias ativas	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as metodologias ativas e suas contribuições para o processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, e foi desenvolvido como parte da avaliação parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura, teorias e Processos Pedagógicos.

Segundo Díaz-Rodríguez (2011), as dificuldades de aprendizagem são frequentemente interpretadas como a incapacidade dos estudantes de adquirir o conhecimento que lhes é transmitido. Todavia, essas dificuldades são influenciadas por inúmeros fatores. Dentre esses fatores, podem ser mencionados a diversidade de estilos de aprendizagem, as diferenças individuais, as necessidades especiais, o ambiente de aprendizagem e fatores emocionais e sociais.

Observa-se que as práticas educativas tradicionais trabalham com abordagens dedutivas. Isso porque a teoria é introduzida antes de esperar que os estudantes elaborem processos próprios de aprender e de construir o conhecimento (Fava, 2014). No entanto, é essencial reconhecer que o perfil dos estudantes no século XXI passou por uma transformação significativa: eles estão mais conectados, informados e curiosos (Bacich; Moran, 2017).

É importante destacar que o termo dificuldade de aprendizagem é abrangente e se refere a um atraso na aquisição de habilidades específicas; por vezes, sem uma causa subjacente clara. Para Gomes (2012), a dificuldade de aprendizagem é um fenômeno complexo influenciado por diversos fatores, incluindo processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais, culturais e pedagógicos.

Desse modo, ao considerar a dificuldade de aprendizagem como um fenômeno multifatorial, destaca-se a necessidade de abordagens mais amplas, que considerem esses fatores, reconhecendo a diversidade individual e a complexidade do processo de aprendizagem.

Silva (2017) define dificuldade de aprendizagem como um obstáculo que impede a aprendizagem e salienta a importância de compreender suas características específicas para abordá-la adequadamente. Essa perspectiva enfatiza a importância de olhar além da ideia de incapacidade e focar na compreensão das barreiras específicas que os alunos enfrentam.

Portanto, a aprendizagem é um processo dinâmico e constante, demandando dos professores uma consideração abrangente das diversas dimensões do ambiente escolar. Essa abordagem implica incorporar as histórias, os saberes e as vivências dos alunos de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, é fundamental evitar a prática de rotular estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Esse tema tem sido alvo de investigação e reflexão por parte de professores, pesquisadores, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais da educação. Ao invés de rótulos, é necessário adotar uma perspectiva mais crítica, reconhecendo a complexidade e a individualidade de cada aluno, de modo a desenvolver estratégias que considerem suas necessidades específicas. Entende-se que esse tipo de abordagem não apenas promove uma educação mais justa e equitativa, como também estimula um ambiente escolar mais receptivo e enriquecedor.

Salienta-se que, no contexto educacional brasileiro, são adotadas, muitas vezes, medidas paliativas em vez de ações concretas para auxiliar os estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Isso não deve ser abordado apenas no âmbito da relação de ensino-aprendizagem, uma vez que é preciso considerar a contribuição do docente na relação entre o sujeito que aprende e o conhecimento.

Nesse âmbito, o presente estudo buscou responder à seguinte pergunta: as metodologias ativas podem auxiliar o trabalho dos professores na busca de alternativas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos?

Para responder a essa indagação, o objetivo geral é investigar as contribuições das metodologias ativas no trabalho dos professores, visando compreender como essas ferramentas podem servir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos são: apresentar algumas concepções de aprendizagem, de modo a subsidiar a discussão sobre a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar; analisar a relação entre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar; e identificar as possíveis contribuições das metodologias ativas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Este estudo fundamenta-se em uma revisão de literatura de natureza narrativa, ou seja, uma abordagem qualitativa e descritiva. Essa metodologia compreende a análise de literatura sobre o tema para selecionar o material mais relevante a ser utilizado na exposição e exploração da pesquisa (Gil, 2010).

O procedimento metodológico adotado, de caráter qualitativo, incluiu uma pesquisa bibliográfica conduzida em duas etapas: levantamento bibliográfico inicial e seleção do referencial teórico. Além de livros, realizou-se uma busca por trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, preferencialmente dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram: "teorias da aprendizagem", "processo ensino-aprendizagem", "dificuldades de aprendizagem", "anos finais do Ensino Fundamental", "fracasso escolar" e "pedagogias ativas", com uma restrição temporal a dissertações e teses publicadas a partir da década de 1990.

Vale ressaltar que a revisão da literatura de natureza narrativa é apropriada para a reconstrução de conceitos e pensamentos, consolidando conhecimentos de diversas fontes e aprofundando o entendimento sobre o tema abordado.

Considerando as teses e dissertações que mais se aproximam do tema abordado, ou seja, "dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental", foram localizados 536 trabalhos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 13 estudos, sendo 9 dissertações e 4 teses. De um modo geral, os estudos selecionados versam sobre aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, discursos, concepções e práticas pedagógicas. Desses trabalhos, 9 abordam dificuldades de aprendizagem, 3 tratam de fracasso escolar e 1 trata de metodologia ativa. Sublinha-se que outros estudos não foram incluídos por não manterem relação com o tema abordado. Dentre os estudos selecionados, constatou-se que nenhum deles buscou compreender especificamente as dificuldades de aprendizagem entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, as pesquisas reunidas contemplam uma gama de perspectivas essenciais para aprimorar o processo educacional, destacando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas cotidianas em sala de aula, visando uma abordagem mais eficaz diante das dificuldades de aprendizagem. O olhar é direcionado para o papel do professor, explorando concepções e práticas que podem moldar a resposta educacional diante desses desafios. Acerca da inclusão escolar, ressalta-se a importância de abordagens inclusivas para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

O fracasso escolar, considerado em trabalhos específicos, revela-se como um fenômeno multifacetado. Assim, são explorados os ciclos do fracasso escolar,

propondo estratégias que ultrapassam concepções tradicionais e enfatizam abordagens mais dinâmicas e individualizadas. Além disso, lança-se luz sobre a patologização associada ao fracasso escolar, desnaturalizando respostas preestabelecidas e promovendo uma visão crítica. A constituição sociológica do discurso sobre o fracasso escolar permite lançar um olhar profundo sobre as influências sociais nesse fenômeno, apontando para a necessidade de reflexões críticas e intervenções mais contextualizadas.

Com relação às metodologias ativas, tem-se a atenção voltada para a aprendizagem ativa, que oferece *insights* para práticas educacionais mais alinhadas com abordagens contemporâneas, de modo a evidenciar métodos pedagógicos mais participativos e envolventes.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada e da leitura aprofundada dos textos selecionados, foram arrolados os aspectos mais significativos para a elaboração da resposta à pergunta formulada. Esse procedimento demandou um estudo analítico das proposições formuladas pelos autores selecionados e um esforço de síntese para ser registrado no texto final desta dissertação.

O resultado deste estudo investigativo encontra-se nesta dissertação, que está estruturada em três capítulos. O Capítulo 1 aborda as concepções acerca da aprendizagem, destacando, em especial, as contribuições de Vygotsky e Charlot. Busca-se fornecer uma base teórica para subsidiar a discussão sobre a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar, temas contemplados na sequência.

O Capítulo 2 versa sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. Com base em uma revisão da literatura sobre os temas, destaca-se a importância de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e a necessidade de abordagens inclusivas para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

O capítulo 3 busca compreender o impacto das metodologias ativas no trabalho dos professores e como elas podem contribuir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e do fracasso escolar.

No decorrer da dissertação, os principais tópicos e discussões apresentados nesses capítulos contribuíram para uma abordagem mais abrangente das dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental e para a identificação de princípios e orientações pedagógicas que podem aprimorar o trabalho dos professores nesse contexto.

Dessa forma, este estudo intenta oferecer uma contribuição para a compreensão e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

(Paulo Freire)

Este capítulo visa tratar de algumas concepções de aprendizagem, com ênfase nas concepções de Vygotsky (1995, 1998, 2004, 2007, 2010) e Charlot (2000, 2001, 2014). Busca-se, com isso, lançar luz sobre a atuação do professor, considerando as perspectivas dos referidos autores. Intenta-se ainda, fornecer uma base teórica para subsidiar a discussão em torno da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar, discutidos posteriormente.

1.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM

Conforme Zeferino e Passeri (2007, p. 39), “o processo de aprendizagem ou aprender pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento”. Isso significa que o ser humano nasce com inclinação para a aprendizagem, e esta será desenvolvida mediante estímulos internos e externos. Os estímulos internos referem-se às motivações intrínsecas, interesses pessoais e a curiosidade inerente que impulsionam a busca pelo conhecimento. Por outro lado, os estímulos externos envolvem experiências, interações sociais, ensino formal e demais influências do ambiente que contribuem para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem não se limita a um momento específico da vida, consistindo em uma jornada contínua de desenvolvimento ao longo do tempo. Esse entendimento mais amplo do aprendizado destaca a importância de um ambiente educacional que reconheça e promova tanto os fatores internos quanto externos que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas que estimulem a curiosidade, incentivem a autonomia e proporcionem oportunidades de aprendizagem significativa ao longo de toda a vida.

Catania (1999), ao tratar da natureza complexa da aprendizagem humana, enfatiza a importância de análises que se baseiam em processos elementares. Ao desdobrar as camadas mais fundamentais da aprendizagem, busca-se uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos subjacentes a esse fenômeno multifacetado. A ênfase recai sobre a interação entre respostas verbais e não-verbais, componentes intrínsecos ao comportamento humano.

A análise dessa interação revela um entrelaçamento de expressões verbais e não-verbais no arcabouço do comportamento humano. Catania (1999) sugere que compreender as origens desse intercâmbio é fundamental para uma visão abrangente do aprendizado. Contudo, as raízes precisas desse dinamismo ainda permanecem como um campo a ser explorado, suscitando o desafio constante de desvendar as complexidades subjacentes à interação entre respostas verbais e não-verbais.

Essa perspectiva, para além da superfície do comportamento humano, incentiva a investigação profunda dos processos elementares que moldam a aprendizagem. Ao reconhecer a interdependência entre as respostas verbais e não-verbais, destaca-se a necessidade contínua de pesquisas e estudos que busquem desvendar as origens e implicações desse intercâmbio, contribuindo para uma compreensão mais ampla da natureza da aprendizagem humana.

A classificação proposta por Falcão (2001) delinea três dimensões fundamentais da aprendizagem, cada uma evidenciando aspectos distintos e inter-relacionados do processo educativo. A aprendizagem afetiva focaliza as experiências emocionais do aprendiz, abrangendo uma gama de sensações, que vão desde o prazer e a dor até a satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Essa dimensão reconhece a importância das emoções no processo de assimilação de conhecimento, mostrando a relevância de um ambiente afetivo e estimulante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A aprendizagem psicomotora, por sua vez, direciona-se para o domínio do desempenho motor por meio de treino e prática. Essa dimensão realça a integração entre mente e corpo, reconhecendo que habilidades motoras e cognitivas estão intrinsecamente ligadas. O treino prático nesse contexto não apenas fortalece as habilidades físicas, mas também contribui para a formação de uma base sólida de aprendizagem (Falcão, 2001).

Já a aprendizagem cognitiva abrange uma variedade de processos, incluindo condicionamento, aquisição de informação, mudança comportamental, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e estruturas cognitivas, além da revisão de modelos mentais. Essa dimensão põe em evidência a complexidade da aprendizagem intelectual, indo além da simples memorização, ressaltando a capacidade do aprendiz de aplicar, analisar, sintetizar e recriar conhecimentos de maneira significativa (Falcão, 2001).

Observa-se que essa classificação proporciona uma visão mais ampla em torno das múltiplas facetas da aprendizagem, reconhecendo a interconexão entre as dimensões afetiva, psicomotora e cognitiva. Essa abordagem ressalta a importância de considerar as diferentes esferas do desenvolvimento humano ao projetar estratégias educativas, visando à formação integral e ao fortalecimento das habilidades e competências dos estudantes.

Dentre as teorias da aprendizagem, podem ser citadas: a behaviorista, a humanista, a cognitiva/construtivista, as inteligências múltiplas, o sociointeracionismo e a relação do saber.

Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é concebida como um processo centralizado no comportamento observável dos indivíduos. O behaviorismo fundamenta-se na ideia de condicionamento, da associação entre uma resposta desejada e um reforço, visando incentivar a repetição dessa resposta em situações futuras. Sob a ótica do pensamento comportamentalista, a conduta humana é interpretada como algo passível de observação direta e mensuração, assemelhando-se aos princípios aplicados nas ciências naturais e exatas (Hessen, 1999).

Nota-se que o behaviorismo busca compreender e prever comportamentos por meio da análise das relações entre estímulos, respostas e reforços, adotando uma abordagem objetiva e quantitativa. Além disso, valoriza a noção de que o ambiente exerce um papel determinante na formação e modificação do comportamento humano, enfatizando os estímulos externos na configuração das respostas.

Dessa forma, a visão behaviorista representa uma abordagem sistemática e estruturada da aprendizagem, com foco nas relações entre estímulos, respostas e reforços, visando moldar o comportamento humano. Ao destacar a mensuração e a observação como instrumentos essenciais, essa teoria traz uma perspectiva singular

no entendimento das interações entre o indivíduo e seu ambiente, buscando prever e controlar o comportamento com base em princípios científicos.

Na teoria humanista, cujo principal representante é Carl Rogers, a ênfase recai sobre o desenvolvimento integral da pessoa humana, sublinhando a importância de o professor centralizar a aula nessa perspectiva. Segundo essa abordagem, a aprendizagem não pode ser dissociada das necessidades, vontades e dos sentimentos dos estudantes, o que demanda reconhecer e respeitar a singularidade de cada indivíduo. Nesse contexto, o ambiente escolar é concebido como um espaço emocionalmente envolvente, em que a promoção de uma aprendizagem ativa e autônoma é prioritária (Hessen, 1999).

Essa teoria valoriza a dimensão emocional no processo educativo, destacando a relevância de criar um ambiente que propicie o desenvolvimento afetivo e pessoal dos estudantes. A aprendizagem ativa e autônoma pressupõe a participação ativa desses sujeitos no próprio processo de construção de conhecimento, permitindo que suas necessidades e interesses guiem a trajetória educativa. Nesse sentido, o professor desempenha o papel de facilitador, apoiando-os na exploração e descoberta do conhecimento e estimulando o pensamento crítico e a autonomia

Na perspectiva da teoria cognitiva, que se baseia na ideia de que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao raciocínio e à resolução de problemas, o processo educativo é delineado por etapas essenciais. Inicia-se com a percepção de um problema, seguida pelo seu esclarecimento, o surgimento e a seleção de hipóteses, a verificação dessas hipóteses e, por fim, a generalização. A abordagem cognitiva ressalta o pensamento crítico, a análise reflexiva e a construção ativa do conhecimento (Hessen, 1999).

Para fomentar a solução de problemas, a escola, segundo Hessen (1999), precisa adotar estratégias pedagógicas que aproximem o ensino da realidade cotidiana dos estudantes. Isso implica promover situações desafiadoras que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, deixando espaço para a independência e a autonomia na busca por soluções. A apresentação do conhecimento de forma desafiante e envolvente, aliada ao uso de uma linguagem acessível, contribui, conforme essa perspectiva, para tornar o aprendizado mais significativo.

Além disso, a promoção do trabalho em grupo é considerada uma estratégia eficaz no âmbito dessa teoria, posto que oportuniza troca de ideias, debate e construção coletiva de soluções (Hessen, 1999). Estimular a participação ativa dos estudantes, dando-lhes voz no processo educativo, reforça a abordagem cognitiva ao reconhecer a importância da interação social na construção do conhecimento.

Assim, a teoria cognitiva evidencia a necessidade de um ambiente educacional dinâmico, desafiador e participativo, em que os estudantes possam aplicar suas habilidades cognitivas na resolução de problemas, preparando-os não apenas para absorver informações, como também para analisar, interpretar e aplicar o conhecimento em contextos diversos.

Para Ausubel (1978), a aprendizagem é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada. O conteúdo previamente detido pelo indivíduo representa um forte influenciador do processo de aprendizagem. Novos dados serão assimilados e armazenados por meio da estrutura cognitiva prévia do aprendiz. Esse processo de associação de informações interrelacionadas denomina-se aprendizagem significativa.

Com base nesse entendimento, a conexão entre os novos conhecimentos e os conceitos já existentes é fundamental. Para Ausubel (1978), é importante apresentar o material de forma clara e relacionada à experiência prévia do estudante, facilitando a compreensão e a internalização dos conceitos por parte dele. Nesse contexto, o professor cumpre papel fundamental ao organizar e apresentar o conteúdo de maneira a promover a integração e a associação de informações na estrutura cognitiva desse sujeito.

Essa abordagem enfatiza não apenas o acúmulo de informações, mas também a sua incorporação significativa no contexto do conhecimento já existente. Dessa forma, a aprendizagem significativa facilita a retenção em longo prazo e promove uma compreensão mais profunda e a aplicação prática do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Na abordagem do cognitivismo construtivista de Piaget, as estruturas cognitivas, conhecidas como esquemas, não buscam simplesmente representar de maneira passiva o mundo exterior. Elas têm como objetivo principal modelar a adaptação do aprendiz ao ambiente que o cerca. Para Piaget (*apud* Castorina *et al.*, 1995), o conhecimento é um processo contínuo de construção e está intrinsecamente ligado aos esquemas cognitivos que o estudante possui. Em outros

termos, esquemas cognitivos não são simples reflexos do que está fora do indivíduo, mas desempenham papel ativo na interpretação, na compreensão e na organização das experiências e informações.

Logo, o conhecimento não é algo estático ou pré-determinado, e sim um processo contínuo de construção. Os esquemas cognitivos, que são estruturas mentais que organizam o conhecimento, são fundamentais nesse processo. Eles não apenas armazenam informações, como também influenciam a forma como novas informações são interpretadas e integradas. Destarte, o conhecimento é entendido como algo que é construído ativamente pelo aprendiz à medida que ele interage com o ambiente.

É essencial ressaltar que a concepção construtivista redefine a aprendizagem como um processo de interação mútua entre o meio e o indivíduo, enxergando o sujeito como um agente ativo que participa ativamente da construção do seu conhecimento. Sob essa perspectiva, a epistemologia genética de Piaget afasta-se da ideia de que o conhecimento é inerente ao próprio sujeito, como sugerem algumas teorias, bem como rejeita a noção de que o conhecimento é meramente derivado das observações do meio, como propõe o empirismo (Castorina *et al.*, 1995).

Essa perspectiva ressalta a importância da participação ativa do estudante no seu próprio processo de aprendizagem. Em vez de ser um receptor passivo de informações, ele é visto como alguém que constrói ativamente seu entendimento do mundo, valendo-se de esquemas cognitivos para dar significado às experiências vividas. Essa abordagem também põe em evidência a importância da adaptação, indicando que o processo de aprendizagem, além de envolver a incorporação de novas informações, envolve a adaptação e a modificação dos esquemas cognitivos existentes em resposta às experiências do sujeito.

A partir da década de 1980, uma equipe de pesquisadores da universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner, identificou sete tipos de inteligência. Essa descoberta, que deu origem à teoria das inteligências múltiplas, teve grande impacto na educação, no início dos anos 1990. De acordo com essa teoria, a inteligência pode ser definida como a capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias e linguagens e aprender (Almeida *et al.*, 2018).

Gardner (2000) divide a inteligência em sete componentes diferentes: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, cinemática, intrapessoal e interpessoal; posteriormente, expandiu esse número para oito, com a naturalista. Essa teoria mostra a diversidade de talentos e habilidades presentes em cada indivíduo, reconhecendo que diferentes pessoas podem ter habilidades em áreas distintas. Isso contrasta com a visão tradicional de inteligência, que, muitas vezes, se baseia apenas em habilidades lógico-matemáticas e linguísticas.

Importa citar também o sociointeracismo, tendo como expoente Vygotsky, para quem estudantes, professores e ambiente devem gerar aprendizagens significativas. Sua visão em torno da aprendizagem enfatiza o papel do ambiente social no processo de aquisição de conhecimentos (Castorina *et al.*, 1995). Nesse sentido, a aprendizagem se efetiva mediante colaboração mútua, sendo o produto da ação mediadora dos estímulos recebidos.

Por fim, tem-se Bernad Charlot e sua abordagem da relação entre a escola, o conhecimento e a sociedade. Uma das principais características dessa abordagem é o foco nas práticas educacionais e na compreensão da educação dentro do contexto social mais amplo (Charlot, 2014).

A seguir, são apresentadas algumas das ideias de Vygotsky e Charlot sobre aprendizagem, ressaltando conceitos básicos desenvolvidos por esses autores.

1.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

A reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos de abordagens que influenciam o campo educacional é imprescindível. Nesse contexto, emerge a relevância de abordar a perspectiva sociocultural ou sócio-histórica, cujas raízes remontam às investigações conduzidas pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1886 – 1934) e seus colaboradores, notadamente Luria e Leontiev. Essa abordagem, fundamentada nas premissas filosóficas do materialismo histórico-dialético, preponderante na União Soviética, na década de 1920, redefine os processos psicológicos como produtos da interação entre o indivíduo e o seu contexto social e cultural, em um dado momento histórico (Rego, 1995).

Vygotsky (2004) postula que o desenvolvimento da personalidade do aluno assume posição central nos objetivos da educação, com o conteúdo do ensino,

embora valioso, figurando meramente como meio para atingir esse objetivo. O desenvolvimento, intrinsecamente associado ao potencial criativo da criança, impõe à prática educativa a responsabilidade de criar condições propícias para a descoberta e a expansão desse potencial.

A abordagem vygotskiana, destaca a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, utilizando valores e noções previamente internalizados. O aluno, portanto, não é mero agente passivo, e sim um ativo participante do processo educacional. Ressalta-se que o aprendizado e, por extensão, o desenvolvimento da personalidade e de sua estrutura cognitiva, resultam de uma colaboração entre aluno e professor, sendo incumbência deste orientar e direcionar aquele. Assim, o método de ensino mais eficaz é o que se adequa às singularidades individuais da criança, não sendo, portanto, homogêneo para todos.

Essas proposições pedagógicas, inseridas em uma matriz sociocultural e histórica, manifestam-se com coesão e, simultaneamente, integram-se a outros conceitos inerentes ao desenvolvimento da consciência e da personalidade. Destacam-se, nesse contexto, a determinação social da personalidade, o papel preponderante dos grupos sociais no desenvolvimento individual, a mediação de sinais no comportamento individual, a lei da dupla formação, a zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem, bem como o papel do conhecimento científico (Vygotsky, 1995, 1998, 2004, 2007, 2010).

Diante dessa abordagem, a internalização dos signos emerge como elemento essencial para compreender a dinâmica da aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), a internalização refere-se ao processo pelo qual as crianças incorporam inicialmente os signos sociais e, posteriormente, os transformam em instrumentos psicológicos que orientam o pensamento e o comportamento. Nesse sentido, transcende a simples assimilação de informações, configurando-se como um processo complexo de apropriação ativa e transformação dos elementos culturais circundantes.

A compreensão desse fenômeno é essencial para a construção de práticas educacionais que estimulem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de habilidades cognitivas e sociais, em consonância com os princípios vygotskianos, que reconhecem o aluno como um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento.

1.2.1 A internalização dos signos

Para Vygotsky (2007), a consciência individual é determinada por sua participação em vários sistemas de atividades práticas e cognitivas do coletivo social. Em sua interação com outras pessoas, a criança internaliza as formas coletivas de comportamento e o significado dos sinais criados pela cultura em que vive. Assim, a essência do comportamento humano é que ele é mediado por ferramentas materiais ou técnicas e por ferramentas psicológicas ou sinais que regulam o comportamento social. Somente quando imerso nas formas coletivas de comportamento é que o indivíduo adquire a capacidade de controlar conscientemente sua própria atividade.

As ferramentas materiais fornecem ao homem os meios para agir sobre o ambiente circundante e modificá-lo. Por meio do domínio dos procedimentos de uso das ferramentas, as pessoas se tornam portadoras das tradições históricas da sociedade; conseqüentemente, a atividade inter-humana é sempre social, histórica e cultural. Portanto, para entender a psicologia humana, é necessário analisá-la como um fenômeno social e histórico. O mesmo pode ser dito dos sinais ou ferramentas psicológicas que medeiam o comportamento e o orientam nas diversas situações em que as pessoas se encontram. Os signos cumprem essa função devido ao significado que possuem (Vygotsky, 2007).

De maneira análoga, os sinais ou ferramentas psicológicas desempenham um papel fundamental, mediando o comportamento e orientando os indivíduos nas diversas situações sociais. Os signos cumprem essa função devido ao significado que possuem, representando elementos simbólicos que conectam a mente individual à estrutura mais ampla da cultura e da sociedade.

O mundo é, em grande parte, simbólico, organizado por sistemas de crenças, convenções, regras de conduta e valores. Conseqüentemente, para viver nesse mundo, é preciso ser socializado por outras pessoas que já conhecem os vários sinais e seus significados. Nesse sentido,

A função da ferramenta não é outra senão a de servir como um canal para a influência humana no objeto da atividade. Ela é orientada externamente e deve provocar mudanças nos objetivos. É um meio pelo qual a atividade humana externa visa a dominar e triunfar sobre a natureza. Por outro lado, o signo não muda absolutamente nada no objeto para o qual uma operação psicológica é direcionada. É, portanto, um tipo de atividade interna que

aspira a dominar a si mesma: o signo, que é orientado internamente (Vygotsky, 1998, p. 91).

Nesse âmbito, o comportamento humano não é determinado por objetos materiais, mas pelos significados associados a esses objetivos. Assim, os signos existentes não são apenas usados, pois a eles são atribuídos significados.

Um dos mais importantes sistemas de sinais e significados é a linguagem, tanto em sua forma escrita quanto falada. Sua internalização e prática são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da organização. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem resulta de uma experiência social que é internalizada de tal forma que a linguagem social molda a linguagem da pessoa. Nota-se que as primeiras vozes da criança se unem ao seu pensamento direto e, pouco a pouco, ela assimila a comunicação externa que lhe permite participar do diálogo e da conversa com outras pessoas e, assim, participar da comunidade cultural da qual faz parte.

No processo de interação entre o pensamento e a linguagem, ocorrem mudanças muito importantes na forma e no conteúdo das funções mentais. Além da linguagem, e com a mesma função de estimular o desenvolvimento do pensamento, há outros sistemas de sinais, como os usados na contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas de sinais algébricos, os diagramas, os esquemas, os desenhos técnicos e todos os tipos de sinais com significados socialmente definidos (Vygotsky, 1998).

Vygotsky (1998) afirma que a descoberta do simbolismo da escrita é uma etapa importante no desenvolvimento mental da criança. Conforme o autor, a formação da consciência individual segue um caminho que começa com a participação nas atividades do coletivo social e, em seguida, com a internalização dos elementos da cultura; em particular, os sinais que representam significados de objetos, situações e comportamentos. Essa sequência, observa Davydov (1995), é particularmente relevante para a organização da educação, pois aponta para a importância da atividade coletiva das crianças no desenvolvimento de suas funções mentais.

O reconhecimento da interconexão entre participação ativa na cultura coletiva e internalização de símbolos sublinha a pertinência de abordagens pedagógicas que valorizem a interação social como um componente essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

1.2.2 A lei da dupla formação das funções psicológicas

Ao descrever o desenvolvimento da consciência e das funções mentais, a pedagogia por trás das ideias de Vygotsky (2007) e a chamada lei da dupla formação merecem destaque. No primeiro estágio desse desenvolvimento, o conteúdo das funções mentais e o significado dos sinais têm um caráter externo e ocorrem no nível do coletivo do qual a criança participa. Esses elementos são de natureza interpsicológica ou interpessoal. Quando são internalizados, sua natureza se torna intrapsicológica ou intrapessoal. Esses dois estágios do desenvolvimento da consciência — desenvolvimento da personalidade — foram definidos por Vygotsky (2007, p. 16) da seguinte forma: "Toda função psicológica superior era externa porque era social antes de se tornar uma função psicológica individual; era primeiro um relacionamento social entre duas pessoas". Em outros termos, a lei da dupla formação é assim descrita:

No desenvolvimento cultural da criança, cada função aparece duas vezes: primeiro entre as pessoas (interpsicologicamente) e depois dentro da criança (intrapicologicamente). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções se originam como relações entre seres humanos (Vygotsky, 1998, p. 74).

Isso significa que as funções mentais específicas não ocorrem na pessoa ao nascer, mas aparecem externamente como modelos sociais e culturais. O desenvolvimento mental ocorre pela assimilação desses modelos nos processos de ensino e aprendizado.

A ênfase na dimensão social do desenvolvimento cognitivo evidencia a importância das interações sociais e da participação em contextos coletivos na construção das funções mentais superiores. Nesse contexto, a escola ocupa papel importante, não apenas como um ambiente de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de interações sociais que impulsionam a internalização de conhecimentos e significados culturais. A compreensão dessa dinâmica dual, que transita entre o coletivo social e a interioridade individual, oferece uma base sólida para abordagens pedagógicas que reconhecem a importância do contexto social na formação da mente e no desenvolvimento das funções cognitivas.

Os conceitos apresentados até aqui constituem a base teórica e psicológica da ideia de Vygotsky em torno da colaboração adulto-criança e colaboração criança-criança no processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, consistem em fonte base essencial para o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

1.2.3 A zona de desenvolvimento proximal

O conceito vygotskyano da zona de desenvolvimento proximal tem sido amplamente adotado na pedagogia em diversos países, destacando a interação social como a forma genética fundamental das funções psicológicas individuais. Esse conceito refere-se à distância entre o que uma criança pode realizar de forma independente e o que ela pode alcançar com o suporte de um adulto ou de seus pares. Sublinha ainda, a importância da colaboração na promoção do desenvolvimento cognitivo, indicando que as interações sociais são fundamentais para a internalização de conhecimentos e habilidades (Vygotsky, 1998).

Ao reconhecer a relevância da interação social na aprendizagem, é vital compreender que o processo de colaboração não é unidirecional, especialmente ao envolver a participação de um adulto, como o professor. Vygotsky (1998, 2007) ressalta que, durante a colaboração, a criança desempenha um papel ativo, contribuindo com suas experiências e possibilidades individuais. Embora as contribuições de adultos e crianças possam ser distintas, a verdadeira colaboração ocorre quando ambas as partes se envolvem no processo.

Desse modo, o adulto, seja o professor ou os pais, pode utilizar as oportunidades proporcionadas pelo ambiente social da criança para direcionar e orientar sua atividade pessoal, buscando estimular seu desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, a figura principal é a criança, e o adulto desempenha o papel de guia e facilitador na jornada educacional.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento cognitivo é provocado pelo aprendizado. Desse modo, o professor deve criar processos educacionais que possam estimular o desenvolvimento mental da criança. Em outras palavras, a criança tem, em um determinado momento, um certo nível de desenvolvimento, que pode ser medido, por exemplo, com um teste, e outro nível de desenvolvimento potencial, no mesmo campo de conhecimento, constituído por funções mentais que

estão em estado latente e que podem ser estimuladas por um adulto, como o professor ou um colega mais competente.

Ele destaca a necessidade de despertar o interesse da criança pela atividade proposta, assegurando-se de que ela esteja pronta para participar. A preocupação vai além de simplesmente apresentar uma tarefa; é preciso avaliar se a criança possui as forças necessárias para realizar a atividade de forma autônoma.

Antes de pretender envolver a criança em qualquer tipo de atividade, interesse-a por ela e se preocupe se ela está pronta para essa atividade, se todas as forças necessárias estão disponíveis, se a criança agirá por conta própria e se ao professor restará apenas a tarefa de orientar e dirigir a atividade da criança (Vygotsky, 2010).

A ênfase na prontidão da criança sugere a consideração de fatores como habilidades, conhecimentos prévios, nível de desenvolvimento e motivação. Ao verificar se a criança está pronta para a atividade, o professor visa garantir que a tarefa seja adequada ao seu nível de competência e compreensão. Esse cuidado prévio é relevante para criar um ambiente de aprendizado que seja desafiador e, ao mesmo tempo, acessível, promovendo o engajamento e o desenvolvimento eficaz.

É importante acrescentar que, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, encontra-se a ideia básica de que o que uma criança pode fazer inicialmente com a ajuda de um adulto ou de um colega, ela poderá fazer mais tarde de forma independente. Embora, em termos de conteúdo, o desenvolvimento psicobiológico seja um processo independente, as formas que esse desenvolvimento assume se devem à interação social, à assimilação pessoal e ao ensino. Mais especificamente, essas formas são as de raciocínio, resolução de problemas, valorização de objetos, pessoas e situações, formas de comportamento, dentre outras (Vygotsky, 2010).

Verifica-se que a interação social consiste em componente importante para a construção dessas competências, uma vez que a colaboração com adultos ou colegas atua como uma ponte para o desenvolvimento autônomo. Além disso, ao trabalhar dentro da zona de desenvolvimento proximal, o educador instiga e orienta a criança nas tarefas desafiadoras que estão além de sua capacidade atual, estimulando o progresso cognitivo. Nesse processo, a assimilação pessoal, ou seja, a integração ativa de novos conhecimentos às estruturas cognitivas existentes, e o ensino estabelecem relação mútua.

Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal não apenas enfatiza a relevância da interação social no desenvolvimento infantil, como também ressalta a natureza colaborativa e evolutiva desse processo, em que a criança gradualmente assume a autonomia nas habilidades que são inicialmente moldadas por interações sociais e orientação educativa.

Vygotsky (2010) chama a atenção para o fato de que a zona de desenvolvimento proximal não é alcançada por meio da prática de exercícios mecânicos e isolados, com foco em uma determinada área do conhecimento. Dessa maneira, o aprendizado da leitura e da escrita é alcançado por meio de exemplos de usos relevantes da linguagem e da criação de contextos sociais nos quais a criança, de forma ativa, pode aprender a usar a linguagem, de modo a encontrar sentido e significado nas atividades pedagógicas das quais participa. Salienta-se ainda, que jogos e brincadeiras também são importantes para o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal (Kishimoto, 2002).

Para Vygotsky (2010), a atividade lúdica estabelece uma zona de desenvolvimento proximal na infância. Durante as brincadeiras, a criança demonstra habilidades que ultrapassam sua idade e comportamento diário, assemelhando-se a uma versão mais avançada de si mesma. Analogamente a uma lente focalizadora, a brincadeira engloba todas as propensões de desenvolvimento de forma concentrada e, por si só, representa uma fonte significativa de progresso.

Em suma, a pedagogia deve ser orientada para o futuro do desenvolvimento da criança, não para o seu passado. Essa é a única maneira de ativar os processos intelectuais e de personalidade que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, de modo a estabelecer aprendizagem efetiva.

A seguir, aborda-se as ideias de Bernard Charlot acerca do lugar da prática e do conhecimento na escola, com implicações no processo de aprendizagem. Considerando o aprender, Charlot entende que o conhecimento possui suas próprias regras. Desse modo, o aluno não pode desaparecer na objetivação do conhecimento.

1.3 O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM EM BERNARD CHARLOT

Ao repensar o sucesso escolar em vez do fracasso, Charlot (2014) se opõe às posições atuais ligadas à transmissão de conhecimento, como aquelas que

consideram a transmissão do conhecimento como capital bancário ou, melhor ainda, como um produto acabado, e que reduzem a pedagogia a uma simples técnica de aprendizado. Assim, ele lança uma pergunta crucial: "O que significa aprender?".

Para responder a esse questionamento, parte da premissa de que a aprendizagem deve ser vista a partir da perspectiva de construção (Charlot, 2000). O próprio processo escolar se torna sinuoso à medida que integra significados múltiplos, até mesmo contraditórios ou conflitantes.

Compreende-se que a missão da escola seja a de ajudar os sujeitos a saírem do obscurantismo. Essa tarefa deveria ser realizada por meio de disciplinas teóricas e noções fundamentais, como cultura, liberdade, democracia, destino individual e coletivo.

Para Charlot (2014), a função da escola é, de fato, transmitir os conhecimentos que só podem ser adquiridos nesse ambiente. Nesse percurso, outras funções são acrescentadas a essa. Contudo, prevalece a ideia de que o professor ensina, e o estudante aprende.

Para o autor supracitado, não há equivalência entre a relação com a escola e a relação com o conhecimento, assim como não há relação entre o desejo pela escola ou o desejo de saber e a relação com o conhecimento. A criança pode gostar de ir à escola e obter resultados ruins, assim como o professor pode gostar de ensinar e ser um mau professor. A relação com o conhecimento é mais do que um desejo, é um compromisso. Exige operacionalização, ou seja, deve-se pôr em prática as ações e operações que permitem que o conhecimento seja efetivamente adquirido (Charlot, 2014).

É evidente que a transmissão de conhecimento não se limita à mera frequência escolar ou à apreciação pelo ambiente educacional. Nessa perspectiva, a equação entre o gosto pela escola e o desejo de aprender, bem como entre o prazer do ensino e a eficácia docente, não garante automaticamente a construção efetiva do conhecimento.

Nota-se que a relação com o conhecimento transcende os meros desejos, exigindo um compromisso contínuo e ações específicas. Assim, a interconexão entre a função da escola, a dinâmica professor-aluno e a relação com o conhecimento revelam-se como um processo complexo, no qual o engajamento ativo é essencial para a verdadeira aquisição de conhecimento.

[...] O saber aparece [...] como existente em si mesmo, em um universo de saberes distintos do mundo da ação, das percepções, das emoções. O processo da construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem evocação do processo de aprendizado; pode-se assim, falar no teorema de Pitágoras sem nada dizer da atividade que permitiu aprendê-lo (Charlot, 2014, p. 68-69).

Essa ponderação ressalta a importância de considerar não apenas o conhecimento como um fim em si mesmo, mas também o processo dinâmico e participativo que o sustenta, promovendo uma compreensão mais abrangente e crítica do papel da educação.

Portanto, há uma clara diferença entre as relações de conhecimento e as relações com o conhecimento. As primeiras são relações entre indivíduos ou entre grupos sociais em que o conhecimento é o vetor. Muitas vezes, essa questão é cercada por outras que a determinam, como diplomacia, poder, etc. A segunda é uma relação de significado e, conseqüentemente, de valores entre indivíduos e processos de conhecimento (Charlot, 2014).

Nesse sentido, o conhecimento não deve ser abordado como informação, mas como uma relação concebida no âmbito de uma atividade humana específica ou como um produto dessa atividade.

Diante disso, Charlot (2014) questiona o sucesso escolar, e não o fracasso. Em sua linha argumentativa o autor se afasta de uma abordagem simplista e ingênua da socialização e teorização espontânea dos atores educacionais. Ao desconsiderar fórmulas simplistas, como o mero amor pelos professores, afinidade com as disciplinas, obtenção de boas notas ou rivalidade entre colegas, ele propõe uma abordagem mais complexa, destacando que o verdadeiro sucesso ocorre quando professores e alunos se afastam de uma lógica missionária ou humanitária e passam a reconhecer a escola como um espaço dinâmico, tendo como base a singularidade da história de cada indivíduo.

A função da escola, sob essa ótica, reside na construção de um ambiente que propicie possibilidades contínuas, promovendo não apenas a superação de desafios acadêmicos, mas também o desenvolvimento do ser humano em sua trajetória única e em constante transformação.

Essa é uma perspectiva construtivista, em que, na atividade de aprendizagem (na prática do conhecimento), o sujeito é construído ou desenvolvido — em um

espaço de forças, no sentido de normas. Para chegar a esse ponto, deve-se considerar o lugar e a prática do conhecimento na escola.

Desse modo, o conhecimento seria um objeto além das situações. Bons alunos seriam então aqueles que ouviriam a lição em vez de simplesmente ouvir o professor. Há, dessa forma, um equívoco em acreditar que o bom professor é aquele que ensina bem. Isso seria injusto, pois tudo dependeria do professor.

Como defende o autor, o conhecimento tem suas próprias normas, que não dependem nem das boas intenções dos professores, nem do ambiente da sala de aula, sendo que os bons alunos são aqueles que conseguem reconhecer a especificidade das práticas de conhecimento consideradas verdadeiras (Charlot, 2001).

Observa-se que essa perspectiva propõe uma redefinição das dinâmicas educacionais, colocando em evidência a importância de reconhecer e seguir as normas do conhecimento como um elemento essencial na construção do sujeito educado.

Ainda conforme Charlot (2001), a boa escola é aquela que tem como foco principal fornecer aos alunos referências que lhes permitam encontrar sentido na vida, em sua própria vida, na sociedade, no mundo, em suas relações com os outros. Assim, ao trazer as ideias de significado, prazer no conhecimento, aprendizado e realização no centro da escola, o autor se afasta da escola humanitária e da sociologia relativista.

A priorização desses elementos sugere uma redefinição do propósito educacional, direcionando o foco não apenas para a transmissão de informações, como também para o desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo-lhes encontrar propósito e significado em seu percurso educacional e, por extensão, em suas vidas e interações sociais.

Ao considerar a posição social e a diferença cultural como explicações principais para o fracasso escolar, tem-se uma leitura negativa da realidade social, pois se opõe a uma leitura positiva, que busca entender como a situação do aluno é construída. Ao tentar analisar o fracasso ou o sucesso de um aluno como resultado de uma situação produzida ao longo de sua história escolar, é preciso entender o estudante como sujeito epistêmico.

O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, [...] O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais... existe... um eu imerso em uma dada situação, um eu que é corpo, percepção, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos... Assim, chamamos imbricações do eu na situação o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade 'engajada' no mundo (Charlot, 2014, p. 69).

Essa concepção enfatiza a integralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, transcendendo a abordagem tradicional, que busca explicações simplificadas para o sucesso ou fracasso escolar. Ao considerar o corpo como um lugar de significações e ações, destaca-se a interconexão entre o eu e a situação vivenciada. Rompe-se, desse modo, com visões estáticas de estudante, reconhecendo a dinâmica constante entre a experiência corpórea, a percepção do mundo e as ações direcionadas a ele.

A caracterização do aprendizado como uma atividade engajada no mundo reforça a ideia de que o conhecimento é construído de maneira ativa e contextualizada. Portanto, a visão do sujeito epistêmico não apenas desafia concepções simplistas de sucesso e fracasso, mas também proporciona uma base teórica para repensar as práticas pedagógicas, promovendo uma ideia que reconhece e valoriza a complexidade da experiência do aluno no processo de aprendizagem.

O autor está interessado na relação entre a escola e a apropriação do conhecimento. Nesse âmbito, o aprendizado vincula-se ao significado. Nesse sentido, a socialização não seria uma espécie de benefício secundário da instrução. Isso seria da ordem ontológica do indivíduo, do significado de sua vida como membro de uma comunidade. A aprendizagem, com sua dimensão utilitária e comunitária, está inscrita no sujeito chamado de Eu, no Nós, no cosmos ou simplesmente nesse ambiente de encontros. Isso porque, o momento escolar é atravessado por outros momentos (Charlot, 2000).

O ambiente escolar é permeado por uma teia complexa de influências, atravessado por outros momentos que moldam a experiência de aprendizado. Essa compreensão ampliada reconhece a escola como um local de transmissão de conhecimentos e um espaço dinâmico em que se entrelaçam significados individuais e coletivos, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Acerca da aprendizagem, Charlot (2000) a classifica em três categorias, a saber: aprendizagem ligada à vida cotidiana; aprendizagem racional, afetiva e pessoal, com um forte tom ético e moral; e aprendizagem intelectual e escolar, composta, em grande parte, pelo *trivium* ler-escrever-contar. Segundo ele, os três tipos de aprendizado não são citados com a mesma frequência. O que predomina é o cotidiano, no sentido mais amplo do termo, e o campo ético-relacional. E ainda, o significado atribuído por jovens das classes populares ao aprendizado é diferente do significado atribuído por jovens da classe média. Para os primeiros, é em termos de lutas que esse significado é expresso; enquanto para os últimos é em termos de uma vida cotidiana confortável.

Essa classificação lança luz sobre as nuances que permeiam as experiências educacionais. A aprendizagem entrelaçada à vida cotidiana revela-se como uma esfera abrangente e prevalente, transcendendo outros domínios. No entanto, a dimensão ético-relacional também é enfatizada, caracterizando-se por aprendizados racionais, afetivos e pessoais, com um forte componente ético e moral.

Se o cotidiano é imposto, não se trata, portanto, de uma resposta espontânea. O aprendizado para os jovens e para todos está diretamente relacionado ao que Charlot (2000) chama de entrar em um mundo humano, habitar esse mundo, que é de ordem antropológica, isto é, de hominização, socialização. Sob essa perspectiva, a educação consiste apenas em apêndice da socialização/educação.

À medida que um jovem proveniente da classe trabalhadora dá um significado à escola, seja na ordem da luta, seja na da sobrevivência, considerar os conflitos em termos de relações simples é o mesmo que ignorar essa realidade. Isso porque, a luta de classes não termina no portão da escola. Ela assume uma forma diferente em relação à especificidade dessa instituição, mas não desaparece (Charlot, 2001).

Desse modo, propõe-se dialetizar a relação com o conhecimento: continuidade-ruptura. A tensão torna-se permanente. Na escola, a vida não é um benefício secundário entre muitos outros. Há continuidade porque a escola prolonga o que os alunos vivem, ou seja, o aprendizado; e há ruptura porque a escola tem uma lógica de aprendizado diferente (Charlot, 2001).

A proposta de dialetizar relação com o conhecimento, estabelecendo uma dinâmica de continuidade e ruptura, ressalta a complexidade da experiência educacional. Ao reconhecer que a escola atua como uma extensão e, ao mesmo tempo, um desvio das vivências cotidianas dos estudantes, é preciso compreender

essa instituição não como um ambiente isolado, e sim como um espaço que interage constantemente com as realidades da vida.

A continuidade, nesse contexto, não implica em simples repetição das experiências, mas um prolongamento que permite aos alunos compreenderem de maneira mais aprofundada os aspectos da vida que estão sendo abordados no ambiente escolar. Por outro lado, a ruptura evidencia que a escola introduz uma lógica específica de aprendizado, com métodos e objetivos distintos dos encontrados no cotidiano.

Essa dualidade instiga uma abordagem mais ampla da educação, que considera não apenas o ensino formal, mas também as influências contextuais que moldam a experiência do aprendizado. Dessa forma, a escola não se resume a um ponto de transição entre a vida e a educação, consistindo em um cenário dinâmico em que a interação entre continuidade e ruptura permite compreender, de forma contextualizada, o papel educacional na formação do indivíduo

Pessoalmente, estou mais convencido do que nunca de que, para entender a(s) relação(ões) com o(s) conhecimento(s) nas escolas dos setores populares, também devemos nos interessar por suas relações mais amplas com a aprendizagem. Os fracassos, as desistências e a violência que a escola lamenta são também os efeitos da heterogeneidade, da concorrência, dos conflitos entre formas de aprendizagem e relações com a aprendizagem (Charlot, 2001, p. 163).

O estudante mostrado por Charlot pode estar enganado em sua objetivação porque, uma vez que tenha encontrado seu significado, ele permanece imerso em si mesmo. Seu processo escolar é considerado do ponto de vista da trajetória, não necessariamente linear. Se pensado em termos de uma jornada, o processo se torna sinuoso, à medida que integra significados múltiplos, até mesmo contraditórios ou conflitantes. Assim, o que dá sentido hoje não terá sentido amanhã. Trata-se, então, de encontrar o sujeito em sua dinâmica de construção.

Diante do exposto neste capítulo, busca-se uma base teórica para subsidiar a discussão em torno da chamada dificuldade de aprendizagem e o consequente fracasso escolar, sendo esses os objetos do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR

No cenário educacional contemporâneo, a diversidade de perfis de aprendizagem entre os estudantes tem ganhado destaque como um desafio significativo para os educadores. A compreensão das diferenças entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem é fundamental para proporcionar um ambiente inclusivo e eficaz de ensino.

Diante dessas situações, o professor desempenha papel significativo na identificação precoce e no suporte adequado aos estudantes que enfrentam essas barreiras. Com estratégias personalizadas e abordagens pedagógicas flexíveis, eles podem mitigar os impactos dos distúrbios de aprendizagem, criando um ambiente que promova o desenvolvimento dos sujeitos.

Além disso, é essencial abordar as concepções enraizadas acerca das dificuldades de aprendizagem e sua relação intrínseca com o fracasso escolar. Muitas vezes, essas concepções equivocadas podem levar à estigmatização e à falta de apoio necessário aos estudantes que enfrentam desafios acadêmicos. Nesse sentido, é preciso desmistificar a ideia de que tais dificuldades refletem uma incapacidade intelectual, reconhecendo que cada indivíduo tem um ritmo e estilo de aprendizagem únicos.

Com base nessas considerações, o presente capítulo se propõe a explorar as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, destacando a importância da atuação dos professores e discutindo as concepções prevalentes que, em muitos casos, comprometem o desenvolvimento escolar – e até mesmo, o sucesso educacional – de diversos estudantes.

2.1 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS

A aprendizagem é um processo essencial na vida de um estudante, mas nem todos conseguem passar por ela de maneira fluida. As dificuldades de aprendizagem podem ter diversas causas e manifestações, impactando negativamente o

desempenho acadêmico, a autoestima e o bem-estar emocional de muitos indivíduos.

No início de jornada escolar, é comum que as crianças se deparem com desafios de aprendizagem, potencialmente decorrentes de alterações em seus hábitos ou rotina diária. Essas dificuldades surgem, na maioria das vezes, como parte do período de adaptação da criança às novas atividades. No entanto, se esses problemas persistirem e impedirem o progresso da criança, torna-se necessário realizar um inquérito para determinar as causas ou fatores subjacentes que impedem seu aprendizado.

É importante que o educador forneça apoio individualizado à criança com dificuldade de aprendizagem, a fim de determinar a causa subjacente ou o obstáculo que dificulta sua aprendizagem. Como explicam Girotto, Girotto e Oliveira Júnior (2015), as dificuldades de aprendizagem ocorrem, frequentemente, devido a vários eventos ou circunstâncias angustiantes, como a transição para uma nova escola, um professor diferente, a chegada de um irmão, a perda de um parente próximo, os conflitos familiares ou a separação dos pais. Por conseguinte, é preciso investigar os fatores que impactam negativamente o desempenho escolar da criança.

No geral, as crianças têm uma inclinação inerente para buscar novos conhecimentos e se envolver em várias atividades. No entanto, quando uma criança não tem interesse, motivação ou dificuldades para executar tarefas com sucesso, isso pode indicar um problema subjacente. Por conseguinte, é preciso observar atentamente a criança e identificar os fatores que dificultam seu interesse e sua aprendizagem.

Ressalta-se que dificuldade de aprendizagem não deve ser confundida com distúrbio de aprendizagem, pois isso pode complicar o processo de identificação do problema de uma criança. Embora pais e professores possam não possuir experiência em distúrbios, eles devem procurar ajuda de um profissional qualificado para identificar tais obstáculos de aprendizagem.

No Ensino Fundamental, é comum comparar crianças da mesma idade em termos de desempenho e habilidades de aprendizagem. Essa comparação permite a identificação de eventuais lacunas de aprendizagem. Até nesse ponto, as comparações são normais. Contudo, o erro surge quando há confusão em determinar se existe um distúrbio real ou se é simplesmente defasagem escolar ou

outras questões. Essa confusão pode ter efeitos negativos no desenvolvimento da criança.

Para Felix e Freire (2012), a distinção entre dificuldade de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem reside no fato de que os desafios que causam a dificuldade de aprendizagem têm origem externa ao indivíduo, apontando para questões socioculturais ou pedagógicas. Além disso, explicam Girotto, Girotto e Oliveira Júnior (2015), as causas da dificuldade de aprendizagem podem ser atribuídas a fatores físicos ou sensoriais. Dentre as principais causas físicas, estão: condições corporais gerais que induzem a desconforto, dor ou perturbação no indivíduo (febre, dores de cabeça, dores de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, verminoses, dentre outras). Por sua vez, disfunções nos órgãos dos sentidos (como visão, audição e comunicação) e problemas com a captação de mensagens externas, isto é, ao processamento de informações, dizem respeito a causas sensoriais.

É relevante enfatizar que a compreensão da distinção entre dificuldade de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem permite uma abordagem mais abrangente e contextualizada dos desafios enfrentados pelos estudantes. Enquanto os obstáculos relacionados à dificuldade de aprendizagem são influenciados por fatores externos, como questões socioculturais ou pedagógicas, os distúrbios de aprendizagem estão mais diretamente relacionados a causas internas ao indivíduo.

Além das questões físicas mencionadas, é importante considerar os aspectos emocionais e psicológicos que podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem. Entende-se que a abordagem integral dessas questões, tanto no âmbito da saúde física quanto no emocional, é fundamental para um entendimento mais completo e para a implementação de estratégias educacionais e de suporte adequadas a cada caso específico.

De acordo com Moojen, Bassôa e Gonçalves (2016), ao examinarem de perto os sinais exibidos pela criança, tanto os professores quanto os pais têm o potencial de identificar distúrbios em estágio inicial, permitindo que a criança acesse ao tratamento necessário, de modo a minimizar qualquer impacto negativo em sua aprendizagem. A criança pode experimentar um distúrbio singular (como desafios de leitura, escrita ou matemática) ou pode encontrar múltiplas dificuldades relacionadas.

Essa atenção direcionada possibilita a detecção precoce de distúrbios e, ao mesmo tempo, a oportunidade de iniciar tratamentos necessários que possam

atenuar eventuais impactos negativos no processo de aprendizagem infantil. Nesse processo, o reconhecimento inicial é fundamental para garantir que a criança receba a assistência adequada e, assim, possa superar desafios específicos, seja no âmbito da leitura, escrita ou matemática, seja em situações que envolvem dificuldades inter-relacionadas.

Os distúrbios de aprendizagem, por sua vez, são identificados pela presença de disfunções no sistema nervoso central que estão associadas a desafios nas habilidades cognitivas e no processamento de informações. Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) afirmam que os distúrbios de aprendizagem, como a dislexia e a discalculia, estão intimamente associados às dificuldades em adquirir e desenvolver funções cerebrais essenciais para o processo de aprendizagem.

Os distúrbios de aprendizagem podem se manifestar de maneiras diversas, impactando não apenas a leitura e a habilidade matemática, mas também áreas como a escrita, a linguagem e a organização temporal. A compreensão desses distúrbios é fundamental para o desenvolvimento de intervenções precoces.

Dificuldades na escrita, na leitura, em cálculos, raciocínio e outras áreas são indicativos de distúrbios de aprendizagem, que podem resultar de fatores internos ou externos. A falha em abordar adequada e prontamente essas questões pode levar a danos irreversíveis à criança (Ciasca, 2003). Além dos desafios acadêmicos, os distúrbios de aprendizagem também podem ter impactos significativos no bem-estar emocional e social dos afetados. O enfrentamento contínuo de dificuldades na escola e a percepção de um desempenho abaixo da média podem levar a baixa autoestima, ansiedade e, até mesmo, problemas de comportamento.

A dislexia, por exemplo, é uma condição que afeta a capacidade do indivíduo de aprender nos domínios da leitura e da escrita. Para Vera *et al.* (2006), crianças com esse distúrbio lutam para decifrar as letras do alfabeto e encontram obstáculos em tarefas que exigem leitura, prejudicando seu desempenho global. Além disso, por ser uma condição caracterizada por sintomas cognitivos e comportamentais, a dislexia está frequentemente ligada a outras condições, como déficit de atenção, hiperatividade e transtornos de conduta (Moojen; Bassôa; Gonçalves, 2016).

Observa-se que a dislexia é descrita como uma condição complexa, que engloba não apenas sintomas relacionados à leitura e escrita, mas também manifestações cognitivas e comportamentais. Ressalta-se a diversidade dessa condição ao indicar sua associação frequente com outros distúrbios. Essa conexão

com diferentes condições evidencia a sua natureza complexa, o que implica desafios variados para o indivíduo afetado. Assim, compreender essa interconexão é imprescindível para abordagens mais amplas, considerando não apenas os aspectos específicos da dislexia, como também suas ramificações.

Uma mutação genética é responsável pela dislexia, que normalmente afeta vários indivíduos dentro de uma mesma família. Especialistas comumente acreditam que a indicação inicial dessa condição são desafios relacionados à fala. Crianças com diagnóstico de dislexia apresentam atrasos na aquisição da linguagem e dificuldades na compreensão fonética, resultando em erros de pronúncia de palavras devido a dificuldades na compreensão de sílabas e sons de letras (Cidrim; Madeiro, 2017; Moojen; Bassôa; Gonçalves, 2016; Vera *et al.*, 2006).

Essa condição é causada por um problema neurobiológico e marcada, principalmente, pela reversão, substituição ou omissão de letras. Isso fica evidente em um ritmo de leitura lento, tanto ao ler em voz alta quanto silenciosamente, e em um nível de desempenho menor em comparação com colegas da mesma idade, mesmo que o indivíduo tenha uma capacidade intelectual média ou acima da média. Além disso, compreender o conteúdo do que foi lido é um desafio (Cidrim; Madeiro, 2017).

Devido à sua natureza de distúrbio neurológico, a dislexia dificulta as habilidades de decodificação e escrita, levando a um distúrbio fonológico de linguagem. O desafio mais significativo experimentado por indivíduos com dislexia surge no domínio da linguagem escrita, ortografia e ritmo de leitura (Cidrim; Madeiro, 2017).

Indivíduos com dislexia podem apresentar disgrafia (caligrafia ilegível) ou discalculia (dificuldade com a matemática, particularmente na compreensão de símbolos e tabelas). Como resultado, eles podem enfrentar desafios para memorizar, organizar, orientar-se espacialmente, executar tarefas sequenciais, compreender texto e aprender um segundo idioma (Rodrigues, 2016).

O processo de aprendizagem apresenta vários desafios para os estudantes com dislexia, aparentemente decorrentes da falta de motivação, interesse ou esforço por parte deles. Por conseguinte, a conexão comumente percebida entre dificuldades de aprendizagem relacionadas à dislexia e resultados negativos pode diminuir a autoconfiança e a autoestima da criança disléxica, fazendo com que ela se sinta menos capaz ou inteligente em comparação com seus pares. Isso, por sua

vez, agrava seus contratempos de aprendizado e desempenho acadêmico (Silva, 2016).

Embora a dislexia seja comumente entendida como tendo uma origem genética, alguns pesquisadores enfatizam a possibilidade de seu início súbito na idade adulta, referida como dislexia adquirida ou afasia, distinguindo-se da dislexia do desenvolvimento, que é herdada e presente desde o nascimento (Richart; Bozzo, 2009).

Em síntese, a complexidade da dislexia transcende suas manifestações superficiais na leitura e escrita, envolvendo aspectos fonológicos e linguísticos que impactam diretamente o processo de aprendizagem. A sua abordagem como um distúrbio neurológico evidencia a necessidade de compreensão, reconhecendo que os desafios enfrentados por indivíduos com essa condição vão além da simples falta de esforço ou motivação. Nesse sentido, é fundamental reconhecer o impacto psicossocial, pois a autoconfiança e a autoestima de crianças disléxicas podem ser abaladas, influenciando negativamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Portanto, a conscientização sobre a complexidade da dislexia é essencial para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

A discalculia, como um distúrbio de aprendizagem, é caracterizada por um comprometimento neurológico particular que afeta a compreensão e a manipulação dos números pelo indivíduo. Para ser diagnosticado com discalculia, deve-se determinar que o distúrbio não é resultado de quaisquer problemas de visão ou audição (Giroto; Giroto; Oliveira Júnior, 2015).

Segundo pesquisadores, a discalculia é definida como uma incapacidade de compreender números como representações abstratas de grandezas comparativas, resultando em dificuldade com operações matemáticas ou aritméticas. Como resultado, indivíduos com essa condição enfrentam inúmeros obstáculos quando se trata de atividades que exigem raciocínio lógico e envolvem números e quantidades (Silva; Costa, 2008; Siqueira; Gurgel-Giannetti, 2011).

De acordo com Bernardi e Stobäus (2011), o reconhecimento precoce do distúrbio contribui para prevenir possíveis danos à autoimagem, à autoestima e ao desenvolvimento escolar da criança. O diagnóstico tardio pode levar ao medo de novas experiências de aprendizagem, resultando na adoção de comportamentos inadequados, como agressividade, apatia ou desinteresse.

Para identificar a discalculia, o professor precisa observar como o aluno aprende, analisando seus comportamentos. Os principais indicadores incluem o uso de símbolos matemáticos incorretos, incapacidade de trabalhar com números, dificuldade em reconhecer sinais de operação, dificuldades com a leitura de números e problemas para entender espacialmente as operações de multiplicação e divisão (Silva; Costa, 2008).

A compreensão abrangente desses aspectos contribui para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, em que as necessidades individuais são reconhecidas e atendidas, de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.1.2 A atuação do professor junto a estudantes com distúrbios de aprendizagem

A capacidade do professor de reconhecer os distúrbios de aprendizagem é fundamental para o crescimento dos estudantes. Ao identificar o distúrbio, torna-se possível oferecer a eles assistência adequada, aprimorando sua capacidade de aprender.

Como explicam Oliveira, Lukasova e Macedo (2010), compreender as etapas em que o estudante se encontra atualmente é essencial para aumentar a eficácia da aprendizagem. A capacidade de compreensão do professor possibilita que ele contribua para o crescimento da criança, reconhecendo que qualquer interrupção nas etapas do processo de aprendizagem pode levar a dificuldades na aquisição do conhecimento.

Os programas de intervenção que produzem os melhores resultados na reeducação da dislexia e da discalculia visam, principalmente, a estimulação e o treinamento de vários aspectos sensoriais, com ênfase específica nas regiões cerebrais associadas à leitura e à escrita, para a dislexia, e ao raciocínio lógico-matemático, para a discalculia.

Com relação ao aprendizado de crianças com dislexia, é necessário que a escola estabeleça um sistema que leve em conta as características de cada uma, explorando métodos para que os professores atendam às necessidades específicas, garantindo que os estudantes recebam o melhor atendimento.

Conforme Silva (2011), para fomentar o desenvolvimento do estudante, é preciso criar atividades variadas. Quando se trata de desafios fonológicos, ele deve investir em atividades que envolvam rimas, adição de sons, segmentação de palavras e inversão de fonemas. Por outro lado, as atividades destinadas a melhorar as habilidades ortográficas devem incorporar leitura de palavras e textos, memorização de partes de palavras e construção de palavras. Entende-se que essas abordagens contribuem para o avanço das habilidades de leitura e consciência fonológica.

É evidente que as atividades envolvendo rimas, adição de sons, segmentação de palavras e inversão de fonemas podem ser instrumentalizadas pelo professor, de modo a oferecer uma abordagem dinâmica e participativa, propiciando aos alunos experiências práticas na manipulação e na compreensão dos sons da língua. Para aprimorar habilidades ortográficas, a incorporação de exercícios que incluem a leitura de palavras e textos, a memorização de partes de palavras e a construção de palavras é fundamental. Essas práticas não apenas ampliam o repertório vocabular, como também reforçam as bases necessárias para a correta grafia.

Segundo Tabaquim *et al.* (2016), atividades que promovam habilidades de discriminação, incluindo exposição a diferentes sons, conexão de sons às suas fontes, melhoram a percepção auditiva, a concentração e a atenção. Além disso, facilitam a compreensão da fala e da sequência de palavras, melhoram a compreensão da ordem e do significado das palavras e estimulam o reconhecimento de que as palavras são formadas por sílabas, o que contribui para o desenvolvimento fonológico.

A exposição a diferentes sons, a conexão desses sons às suas fontes e o aprimoramento da percepção auditiva não só enriquecem a experiência auditiva dos estudantes, como também fortalecem a compreensão da fala e da sequência de palavras. Ao reconhecerem que as palavras são formadas por sílabas, os estudantes desenvolvem uma base sólida para o seu progresso fonológico.

De acordo com Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) e Silva (2013), a utilização de jogos como forma de apoio ao progresso da aprendizagem pode estender-se ao aumento da compreensão e da consciência da conexão entre palavras e ações físicas, como bater palmas. E ainda, a repetição dentro desses jogos pode ajudar no processo de memorização. Além disso, ferramentas tecnológicas, como materiais

gravados, podem contribuir para uma compreensão mais profunda por parte dos estudantes.

Nota-se que a incorporação de jogos como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem representa uma estratégia valiosa para ampliar a compreensão dos alunos, estabelecendo conexões significativas entre palavras e ações físicas. A realização de atividades lúdicas que envolvem a associação de palavras a gestos, como bater palmas, além de torna o aprendizado mais envolvente, reforça a compreensão dos conceitos linguísticos de forma prática. A repetição, inerente a muitos desses jogos, destaca-se como uma prática eficaz para o processo de memorização, fortalecendo o armazenamento de informações de maneira mais duradoura. E ainda, a introdução de ferramentas tecnológicas, como materiais gravados, amplia as possibilidades de aprendizagem, proporcionando uma abordagem multimodal, atendendo a diversas preferências de aprendizagem dos estudantes.

No entendimento de Silva (2011), o professor deve dar tempo extra para a conclusão das atividades, auxiliar na anotação e destaque, ajustar as atividades para atender às necessidades do estudante, simplificar as instruções, enfatizar partes importantes, reduzir o material de leitura e evitar distrações para o aluno com dislexia.

. A simplificação de instruções, a ênfase em partes importantes do conteúdo, a redução do material de leitura e a minimização de distrações são medidas essenciais para garantir um ambiente de aprendizagem mais acessível para estudantes com dislexia. Essas adaptações, quando implementadas de maneira consistente, além de facilitarem o processo de aprendizagem, promovem a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Acerca do estímulo da aprendizagem de crianças com discalculia, Bernardi e Stobäus (2011) explicam que elas devem ser encorajadas a desenvolver uma conexão mais forte com os números, focando especificamente na quantidade, através do uso de materiais que sejam relacionáveis e apresentados de forma tangível. Essa abordagem ajuda a estimular a curiosidade, aumenta o interesse e promove uma aprendizagem eficaz. Ainda de acordo com esses autores, várias atividades práticas são recomendadas, visando melhorar a orientação temporal e espacial. Desse modo, elas devem participar de jogos matemáticos, utilizar materiais concretos, empregar blocos lógicos, utilizar estruturas de valor e conceitos de lugar,

simular experiências de compra, participar de tarefas de estimação e medição, dentre outras.

Como explicam Silva e Costa (2008), o professor pode incorporar uma variedade de atividades, como projetos, dramatizações, gincanas, dentre outras, em seu repertório pedagógico, a fim de envolver e motivar os alunos, facilitando seu processo de aprendizagem. Ao diversificar as atividades, o interesse dos estudantes pode ser cativado, e a retenção de informações, aprimorada.

Portanto, é fundamental envolver prontamente as crianças com distúrbios de aprendizagem, como a discalculia, em atividades que se relacionem diretamente com suas experiências da vida real. Essa abordagem garante que o aprendizado esteja conectado a materiais práticos e se estenda além da sala de aula, aumentando a eficácia do processo de aprendizagem.

2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR

Este tópico dedica-se a explorar parte dos estudos selecionados para esta dissertação. Esses estudos versam sobre dificuldades de aprendizagem e sua relação com o fracasso escolar.

Tiballi, em sua tese intitulada “Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso”, de 1998, procede a uma análise minuciosa do processo histórico de formação do conceito de fracasso escolar que permeia o discurso acadêmico. No entanto, é no âmbito sociológico que ela identifica a consolidação desse conceito e sua articulação e absorção pelo pensamento pedagógico no Brasil. A autora destaca que a sociologia desempenhou um papel relevante na racionalização do sistema educacional, tornando-o congruente com as novas demandas sociais, econômicas e culturais do país. O ato de racionalização envolvia a necessidade de diagnóstico e planejamento das ações educativas, conferindo-lhes a rigidez da cientificidade.

Dentro dessa perspectiva sociológica, Tiballi (1998) examina a influência da Teoria Funcionalista, amplamente difundida por Émile Durkheim. Essa abordagem teórica assumiu uma relevância significativa no campo da sociologia da educação da época, sendo percebida como uma força transformadora que converte o indivíduo biológico em um elemento socialmente integrado. A autora salienta que essa

integração ocorre em duas dimensões, tornando a ação educativa simultaneamente unificada e diversificada. Enfatiza ainda, que a educação deve ser uniforme no que tange a elementos coletivos fundamentais (normas, valores e conhecimento), que sustentam a coesão social. Contudo, também precisa atuar na seleção social especializada e variada, adaptada às diferentes sociedades, especialmente aquelas em busca de progresso cultural e democrático.

Segundo Tiballi (1998), em um contexto em que uma sociedade homogênea era o ideal, os testes ABC, voltados para a verificação da leitura e da escrita, eram prontamente aceitos, já que se alinhavam com as premissas de uma escola que também se desejava uniforme, capaz de promover a seleção social. No entanto, uma geração de teóricos revisou criticamente o funcionalismo, reconhecendo-o como uma abordagem válida, mas não exclusiva. Isso levou ao surgimento do funcionalismo estrutural. Esse enfoque passou a considerar a escola como um meio de preparar o indivíduo para aceitar a hierarquia social, ou seja, a diferenciação social. De acordo com essa perspectiva, o sistema educacional universal ofereceria oportunidades de sucesso mesmo para os desfavorecidos socialmente.

Nesse contexto, a responsabilidade pelo insucesso escolar não recaía apenas sobre os alunos, como era comum nas décadas anteriores. A escola também passou a ser considerada como parte desse fracasso, evidenciado pelas altas taxas de reprovação e retenção.

Tiballi (1998) descreve três explicações principais para esse fracasso: a pedagógica, a culturalista e a conflitualista. A explicação pedagógica emergiu como uma crítica ao tradicionalismo pedagógico nas décadas de 1940 e 1950, enquanto a explicação culturalista, na década seguinte, relacionava o sucesso à compreensão da cultura regional pela instituição educacional. A explicação conflitualista, entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980, surgiu como uma resposta às análises baseadas nas relações sociais antagônicas das classes, atribuindo o fracasso escolar à estrutura do sistema de ensino, destinado a manter e reproduzir a ordem social estabelecida.

Ao mesmo tempo, coexistiam teorias crítico-reprodutivistas, que consideravam as instituições sociais como meios de domínio cultural e reprodução das relações de produção. Porém, essas teorias foram mal interpretadas e aplicadas, levando a uma abordagem equivocada das relações professor-aluno. Essa interpretação distorcida contribuiu para reforçar a visão de que o insucesso escolar

estava ligado à inadequação da escola à cultura dos alunos pobres. Essas abordagens resultaram em uma oscilação entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, predominantemente inclinando-se para a primeira (Tiballi, 1998).

No entanto, à medida que a década de 1990 se aproximava, os estudos sobre fracasso escolar começaram a adotar perspectivas mais políticas e a relacionar as inadequações no processo de ensino com a estrutura macroeconômica e as políticas públicas. A compreensão da psicologia também se integrou a esses estudos, trazendo análises críticas que identificaram as percepções do fracasso escolar e problematizaram as concepções tradicionais. Essa fase de pesquisa marcou uma transição, ampliando as análises existentes e reconhecendo as relações entre a inadequação educacional e a estrutura social mais ampla.

Consequentemente, os estudos na década de 1990 passaram a abordar o fracasso escolar de maneira mais abrangente, considerando fatores sociais e econômicos. Isso marcou uma mudança significativa na abordagem das causas do fracasso escolar, afastando-se da visão unidimensional que atribuía a responsabilidade apenas aos alunos. A busca por compreender a complexidade desse fenômeno levou a uma análise mais profunda das relações entre a escola, a sociedade e as políticas públicas.

Em suma, o trabalho desenvolvido pela referida autora oferece uma base sólida para pensar o fracasso escolar, destacando sua natureza complexa e a importância de considerar as dimensões sociológicas, políticas, econômicas e psicológicas para uma compreensão mais completa do fenômeno.

Rejane Maria de Almeida, em sua dissertação intitulada “As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula”, de 2002, apresenta uma visão crítica em relação à forma como a sociedade educacional lida com as dificuldades de aprendizagem. Ela destaca que existem muitos olhares em relação a um mesmo problema e que é importante compreender os valores e atitudes que permeiam essa problemática.

De acordo com Almeida (2002), dificuldade de aprendizagem não deve ser vista como uma falha individual do aluno, e sim como um problema que envolve diversos fatores, como o ambiente escolar, a metodologia de ensino, as relações interpessoais e as condições socioeconômicas e culturais dos alunos.

Na percepção da autora, a divisão entre estudantes classificados como fracos e fortes na escola pode afetar o desempenho deles de diversas maneiras. Essa

divisão gera um ambiente competitivo e excludente. Aqueles que não se enquadram no padrão de fortes são deixados de lado e não recebem a atenção e o suporte necessários para desenvolver suas habilidades. Isso pode levar ao aumento das dificuldades de aprendizagem e ao risco de fracasso escolar.

Em contrapartida, um ambiente escolar que valoriza as diferenças individuais e promove a colaboração entre os alunos pode ser mais efetivo para o aprendizado e o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, é preciso superar a ideia de que alguns alunos são melhores do que outros e, em vez disso, valorizar as diferenças e buscar formas de unir as habilidades e conhecimentos de todos em prol do aprendizado coletivo.

Almeida (2002) destaca a importância de se promover um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo, que valorize as diferenças e busque formas de unir as habilidades e conhecimentos de todos em prol do aprendizado coletivo. Desse modo, algumas atitudes simples podem ajudar a promover esse ambiente desejado. Para tanto, deve-se estimular o sentimento de pertencimento dos alunos, tornando o ambiente escolar acolhedor e aceitando a criança como ela é. Além disso, é importante oferecer meios para que a criança se desenvolva e valorizar suas potencialidades, em vez de focar apenas em suas dificuldades.

Entende-se que uma das formas para promover a inclusão e a colaboração é estimular a participação dos estudantes em atividades em grupo, de modo que possam compartilhar conhecimentos e habilidades e aprender uns com os outros. Nesse sentido, é necessário que a escola discuta seus problemas e planeje suas ações de forma colaborativa, envolvendo professores, estudantes e pais na busca por soluções que beneficiem a todos.

Maria Goretti Quintiliano Carvalho, na dissertação intitulada “O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas”, de 2007, aborda a preocupação com a dificuldade de aprendizagem no discurso pedagógico brasileiro, discutindo a atuação da escola como produtora do fracasso escolar, tendo como um de seus fatores a dificuldade de aprendizagem. A autora menciona alguns estudos que foram realizados com o intuito de discutir e evidenciar essa questão. Além disso, destaca a importância de estabelecer uma relação de qualidade entre as crianças e o saber para superar as dificuldades de aprendizagem. Ademais, ela entende que a escola pode ser vista como produtora do fracasso escolar, tendo como um de seus fatores a dificuldade de aprendizagem.

Tomando como base entrevistas realizadas com professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos, Goiás, Carvalho (2007) afirma que a concepção que o professor tem acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada a três fatores considerados mais evidentes, quais sejam: o ritmo de cada criança em desempenhar as atividades escolares; a falta de interesse ou motivação dos alunos; e a falta de habilidade ou capacidade para realizar as tarefas propostas.

Como mostrado pela autora, os professores afirmaram que, ao diagnosticar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em suas turmas, realizam trabalhos de recuperação paralela, reforço fora da sala de aula e atendimento com psicólogo. Entretanto, o planejamento desses docentes não sofre nenhuma alteração, pois existe um programa a ser cumprido, um volume de conteúdos a ser ministrado, já que, acima deles, têm várias instâncias de cobrança desse trabalho através da burocracia em emitir documentos que comprovem que o conteúdo específico daquele ano foi trabalhado, deixando a autonomia do professor fragilizada (Carvalho, 2007).

Nesse sentido, é essencial que o professor medeie o aluno em sua relação com o saber por meio de ações pedagógicas que o estimule e o respeite como sujeito do seu saber. Caso essa relação não seja estabelecida, o processo de construção do conhecimento fica comprometido, o que resulta em apropriações equivocadas, em sentimentos de incapacidade para aprender, em dificuldades de aprendizagem e em situações de fracasso. Além disso, o bom relacionamento entre professor-aluno, o resgate da autoestima dos professores e, principalmente, das crianças, e as expectativas positivas dos alunos em relação à sua situação social, cultural e econômica também são fatores importantes para o sucesso dos alunos.

Conforme Carvalho (2007), há três concepções que abrangem o discurso educacional sobre a dificuldade de aprendizagem, a saber: a concepção genético-cognitiva, a concepção sociocognitiva e a concepção cultural. Ela destaca que é necessário considerar essas concepções para melhor explicitar as formulações teóricas acerca da dificuldade de aprendizagem. Além disso, menciona que a aprendizagem é relacionada a outros fatores considerados determinantes na aprendizagem, como as condições psicológicas, sociais e econômicas das crianças, de suas famílias e da própria escola.

A concepção genético-cognitiva, que tem Piaget como seu principal teórico, enfatiza que cada aluno, na educação escolar, apresentará diferenciadamente suas aptidões para a aprendizagem, e as manifestações de dificuldade de aprendizagem apresentadas pelo aluno decorrem da imaturidade de suas estruturas ou da centralização. Segundo essa concepção, o indivíduo nasce com estrutura genética para a aprendizagem e, durante seu desenvolvimento, a sua evolução intelectual passa por estágios pré-determinados de acordo com a idade dos indivíduos (Carvalho, 2007).

A concepção sociocognitiva argumenta que a aprendizagem é um processo social, e que o estudante é um ser ativo e participante do processo de construção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem é um processo que ocorre em um contexto social e cultural, influenciado por fatores, como a interação social, a linguagem, a cultura e a história de vida do aluno. Sob essa perspectiva, o professor é visto como um mediador do processo de aprendizagem. Dessa forma, as atividades propostas precisam considerar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou outra pessoa mais madura (Carvalho, 2007).

Nota-se que a concepção cultural da aprendizagem considera como elementos definitivos no processo de aprendizagem a relação que o sujeito que aprende estabelece consigo próprio, com os outros e com o mundo. Nessa concepção, não é o estágio do desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra que irá determinar se ela irá aprender, visto que há uma relação de interdependência entre desenvolvimento e a aprendizagem.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que o tema dificuldade de aprendizagem é complexo e envolve diversas concepções teóricas e práticas pedagógicas. No entanto, diversos estudos têm mostrado que as dificuldades de aprendizagem não são causadas apenas por fatores internos, como deficiências cognitivas ou emocionais, mas também por fatores externos, como a qualidade do ensino, a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, a desigualdade social e a falta de políticas públicas adequadas para a educação. Portanto, é importante considerar que a aprendizagem é um processo complexo, que envolve não apenas aspectos cognitivos, como também sociais, culturais e emocionais.

O objetivo principal da dissertação de mestrado de Maria dos Milagres Fernandes Diniz, intitulada “Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem”, de 2007, é apresentar um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem, com o intuito de compreender as causas e consequências dessas dificuldades e propor estratégias de intervenção pedagógica que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a autora busca analisar as dificuldades de aprendizagem sob diferentes perspectivas e propor soluções para que os alunos possam superá-las e ter um melhor desempenho na escola.

De acordo com Diniz (2007), as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas a uma única causa, e sim a uma série de problemas que afetam áreas do desempenho acadêmico. Destarte, muitos problemas psicológicos podem estar relacionados a determinantes sociais, da escola e do próprio estudante, ou seja, ligados a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Compreende-se que a dificuldade de aprender relaciona-se, muitas vezes, à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Portanto, as causas das dificuldades de aprendizagem são multifatoriais, variando de acordo com cada indivíduo. Assim, não é adequado considerá-las como um problema isolado, tendo em vista que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intrapsíquicos, relacionados à formação da personalidade, além de acarretar problemas afetivos.

A autora sugere que a perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança afetam crianças mesmo quando elas mudam para arranjos mais favoráveis. Argumenta que a dificuldade de aprender conduz a fracassos inesperados, afetando a autoestima e a motivação para continuar aprendendo. Portanto, as consequências das dificuldades de aprendizagem são diversas e afetam diferentes aspectos da vida do estudante, incluindo o desempenho escolar, o desenvolvimento afetivo e a autoestima (Diniz, 2007).

É importante salientar que a aprendizagem é uma atividade individual, que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado. Cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem está relacionada a um processo contínuo, que envolve a

mobilização de estratégias cognitivas e a atribuição de significado aos dados recebidos.

Segundo Diniz (2007), a expressão dificuldades de aprendizagem é uma simples designação, sendo útil por um lado, mas, por outro, não encerra uma significação sociopolítica e sociocultural. A expressão ganhou destaque mediante a necessidade em fornecer serviços educacionais a uma população escolar que foi, e ainda é, negligenciada.

Conforme exposto, pode-se inferir que as dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas isoladamente, como um indicativo do insucesso individual do estudante. Em vez disso, emergem como um reflexo intrincado das interações entre diversos elementos do ambiente escolar e social. Sob essa perspectiva, o sistema educacional, as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e as condições socioeconômicas e culturais desempenham papéis relevantes na construção das barreiras que podem levar ao chamado fracasso escolar. Desse modo, a compreensão das dificuldades de aprendizagem como um fenômeno mais amplo sugere a necessidade de estratégias coletivas e inclusivas, de modo a promover um ambiente educacional que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Gina Glaydes Guimarães de Faria, na tese intitulada “Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições”, de 2008, propõe o estudo das concepções acerca do fracasso escolar com o objetivo de compreender como o discurso contribui para a persistência das polarizações e das explicações simplistas sobre as causas e alternativas para a superação desse fracasso.

A autora sustenta que o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como uma questão individual ou de falta de esforço do aluno, e sim como um fenômeno complexo que envolve fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Nesse sentido, o estudo busca analisar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas que têm sido propostas para compreendê-lo e enfrentá-lo, a fim de contribuir para uma reflexão crítica sobre o tema.

Faria (2008) apresenta as principais concepções sobre o fracasso escolar divididas em três ciclos. O primeiro é caracterizado pela visão do fracasso escolar como um problema individual, atribuído às características pessoais do aluno. O segundo enfatiza a escola como espaço de entrecruzamento de culturas e destaca a importância da educação igualitária e democrática. Já o terceiro ciclo propõe uma

abordagem mais ampla, que considera as relações entre escola, sociedade e cultura na compreensão do fracasso escolar.

No primeiro ciclo de concepções, o fracasso escolar é visto como resultado da falta de habilidade, esforço ou motivação do aluno, e a solução proposta é a identificação e correção dessas deficiências individuais. Essa concepção recebe críticas por não levar em conta as desigualdades sociais e culturais que podem influenciar o desempenho escolar dos alunos (Faria, 2008).

Nota-se que essa visão é limitada, uma vez que negligencia fatores essenciais relacionados com as desigualdades sociais e culturais que podem impactar significativamente o desempenho escolar. Destarte, ao desconsiderar contextos mais amplos, essa concepção não abrange as complexas interações entre o ambiente escolar, as condições socioeconômicas dos estudantes e outros fatores externos.

No segundo ciclo de concepções, o fracasso escolar é visto como resultado de uma inadequação entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, que são, por vezes, de origens sociais e culturais diferentes. A solução proposta é a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a igualdade de oportunidades na educação (Faria, 2008).

Observa-se que esse ciclo representa um avanço em relação ao paradigma anterior, pois considera as desigualdades sociais e culturais como fatores relevantes para compreender o desempenho escolar, apontando para a necessidade de práticas inclusivas que respeitem e incorporem a diversidade presente no ambiente educacional. Dessa forma, intenta-se superar as barreiras que podem surgir devido a diferenças culturais, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e adaptado às diversas necessidades dos estudantes.

O terceiro ciclo de concepções entende o fracasso escolar como resultado de uma complexa rede de fatores, que incluem não apenas as características individuais dos estudantes e a cultura escolar, mas também as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade. A solução proposta é a adoção de políticas públicas que promovam a equidade na educação e a redução das desigualdades sociais (Faria, 2008).

Essa concepção é considerada a mais avançada em relação aos ciclos anteriores, pelo fato de considerar a complexidade do fenômeno do fracasso escolar e a necessidade de ações mais amplas e integradas para enfrentá-lo. Isso porque,

reconhece-se que o ambiente escolar não existe isoladamente, estando entrelaçado com estruturas sociais mais amplas. Portanto, esse último ciclo representa uma compreensão mais abrangente do fenômeno, destacando a importância de abordagens sistêmicas para lidar com as raízes profundas do fracasso escolar e impulsionar mudanças sociais significativas.

Como explica Faria (2008), as diferenças culturais podem influenciar o desempenho dos alunos na escola quando há uma inadequação entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, que, muitas vezes, são de origens sociais e culturais diferentes. Isso pode levar a uma falta de compreensão e comunicação entre professores e alunos, bem como a uma desvalorização da cultura dos estudantes pela escola. Essa inadequação cultural pode resultar em dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e fracasso escolar.

Ainda de acordo com Faria (2008), uma das tendências identificadas nos estudos e pesquisas analisados em seu trabalho é a ênfase na gestão escolar, que promoveria ajustes na dinâmica escolar, com foco no atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e particularidades culturais. Além disso, menciona a importância de políticas públicas para a promoção da equidade na educação e a redução das desigualdades sociais como forma de combater o fracasso escolar.

Entende-se que a gestão escolar pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis às diversidades presentes na comunidade escolar. E ainda, as políticas públicas são fundamentais para criar condições sociais mais igualitárias, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais justas e equitativas, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais. Com base nisso, pode-se afirmar que, quando aliadas, gestão escolar e políticas públicas eficazes configuram-se em elementos indispensáveis para a construção de um sistema educacional mais justo e capaz de enfrentar os desafios relacionados ao fracasso escolar.

Importa mencionar que, embora não haja uma definição única e consensual para as expressões dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar, é comum compreender a dificuldade de aprendizagem como uma dificuldade específica que o estudante apresenta em relação a determinado conteúdo ou habilidade, enquanto o fracasso escolar se refere a uma situação mais ampla de insucesso do aluno na escola, podendo envolver diferentes fatores, como evasão escolar, baixo desempenho, reprovação, dentre outros.

No entanto, é possível que a dificuldade de aprendizagem seja um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, especialmente quando não é identificada e tratada adequadamente, levando o estudante à desmotivação, à baixa autoestima e a outros problemas que afetam o seu desempenho escolar de forma mais ampla.

Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa, em sua dissertação intitulada “A dimensão do ideal nas dificuldades de aprendizagem”, de 2011, mostra que as abordagens tradicionais de diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem acabam segregando os estudantes ao operarem pela via da padronização, do diagnóstico e das técnicas e medidas ideais que visam sanar o problema. Por conseguinte, isso dá origem a um mandamento Ideal que comanda o processo ensino-aprendizagem e que termina por segregar o estudante que não se enquadra no modelo ideal. Verifica-se que essas abordagens têm uma forte dimensão idealizante de normalidade que, ao conjugar com o diagnóstico neuropsiquiátrico e o instrumental psicométrico da psicologia, potencializa a segregação do aluno que não se enquadra nesses modelos.

Para Corrêa (2011), tanto a abordagem organicista, que designa como causa dos problemas de aprendizagem as disfunções neurológicas ligadas ao desenvolvimento do sistema nervoso central, quanto a psicologia clínica, que atribui a causa dos problemas de aprendizagem aos conflitos emocionais e problemas na estruturação familiar, perpetuam padrões e, conseqüentemente, a segregação. Nesse sentido, há diferentes maneiras de se interpretar o fracasso escolar, o que dependerá da abordagem teórica adotada.

Uma leitura sociopolítica e econômica no campo educacional tem o mérito de deflagrar que a forte dimensão segregadora do ideal não se esgota nas abordagens organicista e da psicologia clínica, podendo ser interpretado como produto inevitável da escola em uma sociedade dividida. Além disso, uma leitura mais crítica leva à interpretação do fracasso escolar como um movimento de resistência do sujeito diante do sistema avaliativo que aliena os indivíduos, como uma consequência lógica das políticas públicas educacionais (Corrêa, 2011).

Com base nesse entendimento, o fracasso escolar, para ser resolvido, implicaria na resolução de problemas estruturais, como a valorização da carreira docente, a remuneração do professor e a modificação nas condições sociais desiguais.

Conforme a autora, o fracasso escolar gera consequências negativas para o desenvolvimento psicológico e social do estudante, como a baixa autoestima, a desmotivação, a ansiedade, a depressão, a evasão escolar e a delinquência juvenil. E ainda, lança uma série de preconceitos e estereótipos ao estudante, como a ideia de que ele é preguiçoso, desinteressado ou incapaz de aprender (Corrêa, 2011).

Esses preconceitos perpetuam a segregação e a exclusão social. E ainda, o ciclo de consequências negativas se estender para a esfera comportamental, contribuindo para a evasão escolar e, em casos mais extremos, para a delinquência juvenil. Dessa forma, é preciso reconhecer que, para além do impacto individual, o fracasso escolar também molda a percepção social sobre o indivíduo.

Observa-se que os estigmas associados ao insucesso resultam em preconceitos arraigados. Os estereótipos não apenas prejudicam a autoimagem do estudante, mas também alimentam práticas segregacionistas, dificultando sua integração social e seu ingresso no mercado de trabalho. Portanto, a compreensão das ramificações do fracasso escolar vai ao encontro da necessidade de estratégias educacionais e sociais, visando prevenir e abordar suas consequências profundas.

Kátia Regina do Carmo Pereira, na sua dissertação intitulada “Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas”, de 2011, apresenta diferentes concepções sobre dificuldades de aprendizagem. Para a autora, a dificuldade de aprendizagem tem se tornado recorrente no ambiente escolar, embora ainda não haja consenso ou clareza sobre sua definição. Ela destaca que essa falta de clareza conduz a encaminhamentos e a serviços especializados sem uma avaliação adequada das causas das dificuldades de aprendizagem.

Pereira (2011) apresenta a definição que, segundo ela, é a representativa sobre dificuldade de aprendizagem, proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), em 1988. Segundo essa definição, dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

A dissertação apresenta diferentes entendimentos de professores sobre dificuldade de aprendizagem. Uma pedagoga entrevistada definiu dificuldade de aprendizagem como "uma dificuldade do ser humano de não assimilar aquilo que se espera dele. Seria a dificuldade de não desenvolver aquilo que se espera dele" (Pereira, 2011, p. 134). Outra pedagoga a definiu como dificuldade que o aluno tem

em aprender determinado conteúdo, que pode ser superada com o tempo e com a ajuda do professor.

Portanto, as concepções apresentadas revelam perspectivas distintas que se estendem desde uma visão mais biologizante e mecanicista, centrada nas capacidades intrínsecas do indivíduo, até uma abordagem mais abrangente e integrada. Essa última considera não apenas fatores biológicos, como também aspectos psicológicos, sociais e culturais como componentes fundamentais na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Observa-se que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano influenciam o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem de diversas maneiras. A autora menciona que, geralmente, os profissionais envolvidos na avaliação psicopedagógica ainda estão presos a conceitos e pré-conceitos atrelados à visão positivista, biologizante e culpabilizadora do sujeito, levando a uma abordagem mecanicista do problema da não-aprendizagem, centrada no aluno e relacionada a um defeito no corpo, mais provavelmente no cérebro (Pereira, 2011). Essa visão conduz, por vezes, a um diagnóstico reducionista e a uma intervenção que não considera as múltiplas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A dissertação intitulada “dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar”, de Selma Regina Gomes, de 2012, apresenta uma concepção que vai além da ideia de que a dificuldade é causada apenas por deficiências ou lacunas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se definir dificuldade de aprendizagem como um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores, como processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais, culturais e pedagógicos.

Gomes (2012) discute que a concepção tradicional de dificuldade de aprendizagem, baseada em uma visão psicologizante e centrada no aluno, gera práticas pedagógicas inadequadas e uma falta de compreensão em torno das necessidades individuais. Para fazer frente a isso, os professores necessitam adotar uma abordagem mais positiva e centrada nas potencialidades dos estudantes, buscando identificar suas necessidades individuais e adaptar o ensino de acordo com essas necessidades.

Gomes (2012) discute que existem diversas causas para as dificuldades de aprendizagem, podendo ser essas de natureza biológica, emocional, social, cultural

ou pedagógica, a saber: distúrbios de aprendizagem, como dislexia, discalculia, disgrafia, etc.; transtornos emocionais, como ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), etc.; problemas de saúde, como problemas de visão, audição, fala, etc.; dificuldades familiares, como falta de estímulo ao aprendizado, falta de apoio emocional, etc.; dificuldades sociais, como discriminação, *bullying*, exclusão, etc.; e problemas pedagógicos, como metodologias de ensino inadequadas, falta de adaptação às necessidades individuais dos alunos, etc.

Esses fatores denotam a necessidade de uma abordagem mais abrangente para compreender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem, considerando a interação complexa entre diferentes aspectos que influenciam o desenvolvimento educacional das crianças.

De um modo geral, a autora apresenta uma concepção de dificuldade de aprendizagem que reconhece a complexidade do fenômeno e sugere que os professores precisam adotar uma abordagem mais individualizada e centrada nas potencialidades dos estudantes, a fim de garantir a inclusão escolar de todos.

Com base na ideia apresentada, é importante ressaltar que cada aluno é único e apresenta necessidades específicas. Portanto, é fundamental que os professores estejam sempre abertos a novas estratégias e metodologias de ensino.

Denise Lima Moreira, na dissertação intitulada “Dificuldade de aprendizagem: um conceito oriundo da educação bancária”, de 2014, afirma que a educação bancária é uma concepção de educação que trata o aluno como um objeto passivo e vazio, que deve ser preenchido com conhecimento pelo professor, sendo este visto como o detentor do saber. Essa abordagem desarticula o conhecimento da experiência de quem aprende e acredita na memorização como ferramenta ideal para o acúmulo de conhecimento e de aprendizagem. E mais, tende a afetar negativamente a aprendizagem dos estudantes, pois os novos conhecimentos apresentados são desprovidos de significados e não possuem relação com a vida cotidiana desses sujeitos, gerando neles desmotivação e falta de interesse pelo aprendizado. Além disso, a abordagem bancária pode inibir o poder criador, tornando os estudantes passivos e dependentes do professor.

Em contraponto a essa concepção, Moreira (2014) defende a abordagem libertadora, proposta pelo pedagogo francês Joseph Jacotot, que se baseia na ideia de que todos os seres humanos são capazes de aprender e que o conhecimento

não é exclusivo de uma elite intelectual. Com base nessa concepção, o papel do professor é o de estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, permitindo que eles descubram o conhecimento por si mesmos.

Nota-se que a abordagem libertadora se propõe a superar as dificuldades de aprendizagem por meio da valorização da experiência e do conhecimento prévio dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador. Além disso, incentiva a reflexão crítica sobre a realidade social e política, visando contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Caroline Carminatti Scussiatto, em sua dissertação intitulada “Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores”, de 2015, entende que a visão sobre dificuldades de aprendizagem é complexa e não pode ser caracterizada de forma única ou simplificada.

Segundo Scussiatto (2015), a expressão dificuldades de aprendizagem está relacionada à natureza psicopedagógica do fenômeno e/ou a uma perspectiva integradora sociocultural, valorizando a pessoa em todas as suas dimensões, sem privilegiar qualquer instância. Além disso, a generalização do processo de patologização pode rotular crianças normais e menosprezar os espaços e olhares de quem realmente necessita de intervenções especializadas.

Como pontuado até o momento, nota-se que a expressão dificuldades de aprendizagem se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Essas desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo – presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central –, podem ocorrer em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.

Segundo a autora, Montiel e Capovilla (2009 *apud* Scussiatto, 2015) entendem que as dificuldades de aprendizagem são passíveis de inadequações de fatores ambientais, como métodos de alfabetização escolar inadequados ou baixo envolvimento e apoio dos pais, ou de variáveis relacionadas a questões neuropatológicas, como dislexia, disgrafia, discalculia e epilepsia, constituindo, assim, em distúrbios de aprendizagem.

A pesquisa empreendida destaca que a prática pedagógica pode ser adaptada para incluir alunos com necessidades especiais por meio de práticas eficazes no contexto da educação inclusiva. Segundo o relatório sobre Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula (2003 *apud* Scussiatto, 2015), existem cinco grupos de fatores que parecem ser eficazes nessa abordagem, tanto para estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais quanto para professores. O primeiro é o ensino cooperativo, isto é, o apoio prático e flexível dos colegas, bem coordenado e planejado, constitui uma forma eficaz de trabalho, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas quanto sociais. Os outros fatores incluem: a utilização de tecnologias de informação e comunicação, a intervenção precoce, o financiamento da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação de professores para lidar com a diversidade.

Portanto, a prática pedagógica, ao ser adaptada por meio de uma abordagem inclusiva, visa potencializar a valorização da diversidade e fomentar a cooperação e o apoio mútuo entre alunos e professores, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor.

Importa mencionar que Scussiatto (2015) apresenta várias críticas em relação ao fracasso escolar. Uma delas é que, historicamente, esse fracasso não suscitava controvérsias. Isso porque a maioria dos estudantes permanecia fora da escola ou era dela excluída muito cedo. Com o acesso mais amplo à escola, o fracasso escolar passou a ser um problema pedagógico, mas ainda é um fenômeno que afeta muitos estudantes brasileiros, especialmente nas séries iniciais do ensino básico. Outra crítica é que as teorias ultrapassadas que explicam o fracasso escolar a partir de características genéticas e inatas do indivíduo ou de carências socioculturais da família não consideram a relação do aluno com o saber e a cultura escolar, nem as dimensões subjetivas e sociais envolvidas no processo educativo.

Considerando essas questões, entende-se que seja importante propor uma leitura positiva do fracasso escolar, que considera o aluno como sujeito efetivo do saber, buscando compreender as razões profundas do fracasso escolar a partir da relação entre esse sujeito e a escola.

Charlot (*apud* Scussiatto, 2015). propõe uma leitura em torno do fracasso escolar com base em uma nova postura tanto epistemológica quanto metodológica, devendo esta ser incorporada não apenas por pesquisadores, mas também pelos

próprios estudantes. Ele critica as teorias ultrapassadas que explicam o fracasso escolar a partir de características genéticas e inatas do indivíduo, bem como por meio de uma lógica de reprodução, que o remete às desigualdades de classe e às carências socioculturais da família. Sob essa perspectiva, é imprescindível considerar a relação do estudante com o saber e a cultura escolar, levando em conta as dimensões subjetivas e sociais envolvidas no processo educativo

Nota-se que essa proposta versa sobre uma mudança de paradigma na análise do fracasso escolar, em que se deve fazer uma leitura positiva do fenômeno. Nesse sentido, a relação entre fracasso escolar e saber é vista como fundamental para a compreensão do processo educativo e a superação das desigualdades educacionais.

Para Charlot (*apud* Scussiatto, 2015), o saber é o conhecimento intelectual, mental, adquirido na escola pela mediação da linguagem. É uma forma particular do aprender, que envolve outras figuras e habilidades práticas, adquiridas, preferencialmente, no processo de socialização familiar e comunitária. Nessa ótica, o saber não é algo que se adquire de forma passiva, e sim se constrói ativamente a partir da relação do sujeito com o mundo e com os outros. Portanto, o processo de sua elaboração é dinâmico e complexo, envolvendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de identidades e subjetividades.

Júlio Cesar da Silva, na dissertação intitulada “A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola”, 2017, traz importantes reflexões acerca da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar, contemplando alguns conceitos, como a construção do saber, as concepções de crianças e de infâncias, e a importância da valorização e da contribuição desses sujeitos nas pesquisas em educação.

Conforme a análise de Silva (2017), o desafio do fracasso escolar está inserido em intrincadas questões, que vão desde a estrutura organizacional da escola até as concepções sobre aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O autor destaca a complexidade do problema ao indicar que não pode ser abordado de forma isolada. Em sua perspectiva, chama a atenção para a invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola. Isso se manifesta quando a instituição classifica como dificuldade algo que não representa um obstáculo real à aprendizagem, e sim uma barreira escolar que pode ser superada no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Ao sublinhar a ideia de que a dificuldade é muitas vezes construída no contexto escolar, aponta-se para a necessidade de uma reflexão crítica sobre como as instituições educacionais diagnosticam e abordam os desafios enfrentados pelos estudantes. Essa abordagem sugere que, ao invés de rotular certas dificuldades como intransponíveis, a escola desempenha papel fundamental na superação de obstáculos, proporcionando um ambiente educacional mais adaptado e inclusivo.

De acordo com Silva (2017), a aprendizagem é concebida como um processo de formação humana abrangente, manifestando-se de maneira significativa durante a idade escolar e no ambiente educacional. Esse processo não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, como também engloba aspectos mais amplos da formação integral do indivíduo.

Portanto, a aprendizagem é compreendida como um fenômeno complexo, intrinsecamente relacionado a diversos fatores, que vai além da mera transferência de conhecimento do professor para o aluno. Essa compreensão ressalta a necessidade de abordagens educacionais que considerem a complexidade do processo de aprendizagem, valorizando a diversidade de fatores que influenciam o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes.

Importa enfatizar que, para Silva (2017), dificuldade de aprendizagem é concebida com base na compreensão do conceito de aprendizagem, uma vez que se apresenta como obstáculo ou como aquilo que impossibilita a aprendizagem. Nesse caso, a aprendizagem no âmbito escolar. Assim, dificuldade de aprendizagem é um conceito distinto da aprendizagem e do fracasso escolar.

A dificuldade de aprendizagem configura-se como um entrave que obstaculiza o processo de aprendizagem, apresentando características específicas que demandam uma compreensão aprofundada para seu manejo adequado. Já o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado, cuja solução para esse problema requer uma modificação no modelo organizacional escolar vigente (Silva, 2017).

É fundamental considerar que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre as estruturas cognitivas individuais e as do ambiente, constituindo um processo ativo de construção e reconstrução do objeto de aprendizado. Essa dinâmica conduz os indivíduos à assimilação dos conteúdos, alinhando-se à premissa do aprender a aprender. Dessa forma, a compreensão do processo de construção do saber não pode prescindir da imersão nas conjecturas sociais historicamente construídas e que permeiam o contexto educacional.

Retomando a ideia principal do trabalho de Silva (2017), a escola inventa a dificuldade de aprendizagem quando não há correspondência entre o que essa instituição e os professores apresentam como dificuldade de aprendizagem, e o que as crianças de fato revelam. Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem é apresentada como uma invenção da escola, uma vez que ela, no sentido de impedimento à aprendizagem, efetivamente não existe.

Laura Maria Mingotti Müller (2018), na tese intitulada “Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas”, de 2018, mostra que a patologização e/ou medicalização de crianças e jovens normais pode levar a um tratamento inadequado e a uma visão limitada das dificuldades que eles enfrentam na escola. Isso prejudica o desempenho escolar dos estudantes, gerando uma falta de compreensão das causas subjacentes dos problemas de aprendizagem e uma abordagem que não considera as necessidades individuais desses indivíduos.

De acordo com Müller (2018), as inadequações das práticas padronizadas da escola referem-se a um conjunto de práticas irrefletidas, desenvolvidas historicamente, que visam a docilização dos corpos e a perpetuação dos problemas escolares. Essas práticas não consideram as experiências dos alunos e não conseguem direcionar, pela mediação da linguagem, o interesse infantil para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como a atenção arbitrária/voluntária, a memória lógica/associativa e a imaginação criadora. Isso gera uma falta de sentido da escola vivenciada por crianças e jovens, contribuindo para a presença e a perpetuação de problemas relacionados à aprendizagem.

A pesquisa de Müller (2018) identificou que as causas subjacentes dos problemas de aprendizagem estão relacionadas à inadequação das práticas padronizadas da escola por não estabelecerem uma interlocução produtiva com os Estudantes. Além disso, a pesquisa mostrou que a história desses problemas começa muito cedo na vida das crianças, principalmente nos casos em que elas chegam na escola apresentando comportamentos díspares aos exigidos pela instituição. A escola, por sua vez, entende que essas são funções naturais e tem pouca competência para traçar ações que incidam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, muitas delas no cerne das queixas e dos embates dessa instituição com esses sujeitos, no dia a dia escolar.

Portanto, a pesquisa citada sugere que é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação dos profissionais da escola para promover uma

interlocução mais produtiva com os alunos e desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Com base nas ideias apresentadas, assevera-se que a compreensão e a abordagem adequadas das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem no ambiente educacional são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O compromisso de desfazer equívocos arraigados e promover a aceitação da diversidade de perfis de aprendizagem é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolverem em seu percurso educativo. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e ao reconhecer que o sucesso acadêmico não pode ser medido apenas por padrões convencionais, os educadores têm a capacidade de abrir portas para um futuro em que cada indivíduo seja valorizado pelo que pode alcançar, independentemente das barreiras que enfrentem.

O próximo capítulo visa abordar como o professor pode mediar o processo de aprendizagem do aluno, de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem, tendo como foco as metodologias ativas aplicadas nos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIAS ATIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos anos testemunha-se transformações significativas na concepção e implementação do processo de aprendizagem. Uma dessas mudanças diz respeito ao surgimento e à crescente importância das metodologias ativas, que abordam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a superação de desafios, incluindo as dificuldades de aprendizagem.

De maneira genérica, as metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Em contraste com metodologias adotadas no modelo tradicional de ensino, em que o professor apenas transmite as informações, essas metodologias incentivam a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Elas incorporam estratégias como aprendizado baseado em projetos, estudos de caso, sala de aula invertida (*flipped classroom*) e aprendizado colaborativo (Carvalho Júnior *et al.*, 2018; Chagas; Flávio, 2022; Fonseca; Mattar Neto, 2017; Lubachewski; Cerutti, 2020; Martins; Fernandes; Pereira, 2020; Moran, 2018).

Nesse contexto, o presente capítulo explora as diversas perspectivas e abordagens das metodologias ativas, destacando suas características. Além disso, procura compreender como essas metodologias contribuem para o cenário educacional, preparando os alunos não apenas para absorver informações, mas também para desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração, autonomia e resolução de problemas, inclusive diante das dificuldades de aprendizagem.

E ainda, são sublinhados muitos desafios enfrentados pelos educadores ao implementarem essas abordagens inovadoras em sala de aula, assim como estratégias para superá-los.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, marcados por um maior desenvolvimento cognitivo, a aplicação de metodologias ativas destaca-se como uma abordagem pedagógica eficaz para envolver os estudantes de forma mais ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Em um mundo em constante evolução, a educação precisa adaptar-se, preparando os alunos não apenas para o presente, mas também para o futuro. As metodologias ativas surgem como uma das respostas a esse desafio, oferecendo uma abordagem pedagógica que estimula a

aprendizagem significativa, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida além da sala de aula, considerando a diversidade de dificuldades que podem surgir durante esse percurso educacional.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Para Fonseca e Mattar Neto (2017), metodologias ativas são práticas educacionais que buscam envolver o aluno de forma mais ativa e participativa no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão, a criatividade e a resolução de problemas. As metodologias ativas são especialmente importantes para promover a autonomia e a motivação dos estudantes.

Essas práticas destacam a relevância da interação tanto entre os próprios alunos quanto entre estes e o professor, ressaltando, ainda, a importância do aproveitamento de recursos tecnológicos e materiais didáticos diversos. Sobretudo, elas emergem como meio para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor.

Carvalho Júnior *et al.* (2018) entendem que as metodologias ativas são aquelas que tornam o estudante protagonista do seu próprio aprendizado, permitindo que ele estruture sua pesquisa e desenvolva o espírito científico, o pensamento crítico/reflexivo e valores éticos e estéticos necessários ao desenvolvimento da autonomia e cidadania. Essas metodologias também buscam contextualizar o ensino com o mundo real do estudante, diante do conflito cognitivo, ao defrontá-lo com problemas concretos ou simulações de problemas cotidianos, de forma que mobilize os conhecimentos prévios para conflitá-los com os conhecimentos que ainda não possui e, por meio de uma mediação, possa compreendê-los e/ou superá-los.

Com base nessa concepção, observa-se que essas metodologias são caracterizadas pelo envolvimento ativo do estudante em seu próprio processo de aprendizado, conferindo-lhe o papel de protagonista. O objetivo é permitir que o estudante estruture suas pesquisas, desenvolva habilidades, como o pensamento crítico e reflexivo, e internalize valores éticos e estéticos, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e cidadania.

Além disso, as metodologias ativas buscam uma conexão estreita entre o conteúdo ensinado e o mundo real do estudante. Isso é alcançado ao introduzir situações-problema concretas ou simulações de desafios do cotidiano, criando um conflito cognitivo. Nesse contexto, os estudantes são instigados a mobilizar conhecimentos prévios, confrontando-os com informações novas. A mediação adequada desse processo visa não apenas à compreensão, mas também à superação desses desafios, promovendo um aprendizado mais profundo e aplicável à vida desses indivíduos. Conforme a ideia apresentada, isso contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para a formação integral do indivíduo.

Como exemplo de metodologia ativa, Carvalho Júnior et al. (2018) apresentam a *Peer Instruction*, também conhecida como instrução por colegas, proposta pelo professor de Física da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, Eric Mazur, em 1991.

O objetivo principal dessa metodologia é fazer com que os estudantes estejam engajados no processo de aprendizagem e apreendam mais e melhor os conceitos a serem estudados. Nessa metodologia, os testes conceituais promovem discussões e debates sobre os conceitos e conteúdos. Durante a discussão, cada estudante pode expor suas ideias acerca dos conceitos em estudo. A metodologia *Peer Instruction* tem como característica a capacidade de envolver os estudantes durante a aula por meio de atividades que lhes possibilitem a aplicação dos conceitos fundamentais da área de estudo em questão, por meio da interação professor-estudante e estudante-estudante (Carvalho Júnior et al., 2018, p. 60).

Essa metodologia visa promover uma aprendizagem mais dinâmica e participativa, fomentando não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Embora a metodologia *Peer Instruction* tenha sido inicialmente desenvolvida para disciplinas de ciências, ela pode ser adaptada para outras áreas do conhecimento. Assim, pode ser aplicada em disciplinas que envolvam a discussão de conceitos e ideias, como história, filosofia, literatura, dentre outras. O importante é que seja adaptada de acordo com as necessidades e características de cada disciplina, de forma a promover a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento colaborativamente. Além disso, cabe ao professor se preparar para mediar as discussões e debates, garantindo que todos os alunos tenham a

oportunidade de participar e contribuir para o processo de aprendizagem (Carvalho Júnior *et al.*, 2018).

Infere-se que a metodologia *Peer Instruction* contribui para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem e apreendam com mais eficácia os conceitos a serem estudados. Isso porque, ela promove a interação entre estudantes e professor, bem como entre os próprios estudantes. E mais, permite que os estudantes desenvolvam habilidades, como pensamento crítico, reflexivo e científico, bem como valores éticos e estéticos. Por fim, tende a promover uma atmosfera de diálogo em sala de aula, com base na problematização, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao posicionamento crítico-social.

Conforme Lubachewski e Cerutti (2020), metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Essas metodologias dão ênfase ao papel protagonista do estudante em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

Diferentes possibilidades metodológicas em consonância com as metodologias ativas servem como ferramenta no planejamento e na aplicação das aulas nos anos finais do Ensino Fundamental. A utilização de estratégias diversificadas contribui para o ensino, tornando-o mais atrativo e interativo. Além disso, as metodologias ativas podem ser aplicadas para desenvolver competências e habilidades necessárias para a compreensão da realidade e tomada de decisões fundamentadas nas mais diversas situações do cotidiano. E mais, a interação entre professor-aluno e contribuições para uma aprendizagem mais significativa também são destacadas como benefícios (Lubachewski; Cerutti, 2020).

Ao considerar o impacto das metodologias ativas, percebe-se uma reconfiguração nos papéis tradicionais do professor e do estudante. Essas estratégias, ao priorizarem a participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, estimulam não apenas a absorção de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e críticas.

Compreende-se que a aplicação de diversas possibilidades metodológicas alinhadas às metodologias ativas revela-se como uma ferramenta estratégica para promover um ensino envolvente. As estratégias diversificadas, ao contribuírem para tornar o ensino mais atrativo e interativo, surgem como meios eficientes para desenvolver competências essenciais à compreensão da realidade e à tomada de

decisões fundamentadas em diversas situações cotidianas. Destaca-se, assim, que além daquilo que muitos consideram como benefícios, a interação mais próxima entre professor e estudante, aliada às contribuições significativas, impulsiona a uma aprendizagem mais profunda e significativa.

De acordo com Martins, Fernandes e Pereira (2020), metodologias ativas são processos de aprendizagem em que os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, em contraposição ao modelo tradicional de ensino, em que o professor é o detentor do conhecimento, e o estudante, receptor.

Com base nisso, as metodologias ativas propõem uma mudança paradigmática, em que o estudante passa a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o professor assume o papel de orientador, abrindo espaço para a interação e participação ativa dos estudantes.

Segundo as autoras, um dos aspectos mais importantes do processo de aprendizagem refere-se à obsolescência do modelo tradicional de ensino frente à realidade. A educação tradicional vem perdendo cada vez mais espaço, visto que seus processos ainda são mecânicos, engessados, centralizados no professor e com mínima ou nenhuma conexão com o ambiente externo à sala de aula (Martins; Fernandes; Pereira, 2020).

Nesse contexto, a inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes, principalmente do Ensino Fundamental, uma vez que essas metodologias propõem uma prática pedagógica mais dinâmica, participativa, colaborativa, instigante e autônoma para o estudante, despertando habilidades relativas à resolução de problemas, impulsionando a tomada de decisão, aprimorando a capacidade de argumentação e estimulando o trabalho em equipe (Martins; Fernandes; Pereira, 2020).

Diante da crescente demanda por uma educação alinhada aos desafios contemporâneos, as metodologias ativas vêm ganhando destaque. O dinamismo e a participação ativa dos estudantes proporcionados por essas metodologias visam à construção de conhecimento de forma mais engajada, de modo que os sujeitos se capacitem para enfrentar um mundo em constante transformação. Nesse sentido, como verificado até o momento neste estudo, a desvinculação do ensino mecânico e centralizado no professor é um passo vital, estimulando uma aprendizagem mais conectada com a realidade e, conseqüentemente, aplicável no contexto social e profissional.

Oliveira, Oliveira e Santos (2021) destacam a importância das metodologias ativas como uma abordagem pedagógica que descentraliza o processo de ensino, conferindo ao estudante papel central na construção do conhecimento. Essas práticas não apenas visam à transferência de conhecimento, mas também à promoção da autorregulação da aprendizagem e ao estímulo à construção colaborativa do saber. Contudo, ao abordar os desafios enfrentados pelos professores para trabalharem com metodologias ativas, os autores ressaltam a necessidade de considerar a diversidade cultural dos estudantes.

A compreensão e a adaptação às diferentes culturas presentes na sala de aula tornam-se um desafio significativo, requerendo dos professores a capacidade de ajustar suas metodologias de ensino conforme as necessidades específicas de cada grupo. Além disso, a promoção de um ambiente colaborativo é fundamental, pois permite que estudantes compartilhem experiências e descobertas. No entanto, a transição de uma postura de detentor do conhecimento para mediador do processo de aprendizagem pode ser desafiadora para muitos, o que demanda mudança de mentalidade e práticas pedagógicas consolidadas ao longo do tempo.

Silva *et al.* (2021) entendem as metodologias ativas como meios que buscam envolver o estudante de forma mais ativa e participativa no processo de aprendizagem, mediante estratégias que estimulam a reflexão, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. Essas metodologias valorizam a construção do conhecimento pelo estudante, em contraposição a uma abordagem mais tradicional, centrada no professor e na transmissão de informações.

A partir da pesquisa apresentada por essas autoras acerca das dificuldades enfrentadas por docentes durante o desenvolvimento das propostas de ensino e aprendizagem baseadas nas metodologias ativas, os professores destacaram a falta de autonomia dos estudantes na realização de atividades que demandam ação, expressão e elaboração de ideias de forma colaborativa com os colegas. Além disso, relataram dificuldades em lidar com a resistência dos estudantes em relação a essas metodologias, bem como em adaptar as atividades propostas à realidade das escolas, que, muitas vezes, apresentam limitações estruturais. E mais, para os professores, a transformação da sala de aula em um local de trabalho conjunto é desafiador, pois envolve a utilização de uma metodologia distinta e a vivência de dificuldades relacionadas aos desequilíbrios causados pelo desconhecido (Silva *et al.*, 2021).

Ao observar as dificuldades apontadas pelos esses profissionais na implementação de metodologias ativas, é possível destacar a necessidade de promover a autonomia dos estudantes de forma progressiva. Isso implica não apenas em permitir que realizem atividades colaborativas, mas também em fornecer ferramentas e orientações que os capacitem a participar ativamente do processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos desafios estruturais das escolas, a adaptação de atividades propostas pode requerer uma abordagem flexível e criativa por parte dos educadores. A superação desses obstáculos exige, por vezes, parcerias com a comunidade, a busca por recursos alternativos e a colaboração entre diferentes disciplinas. A transformação da sala de aula em um espaço de trabalho conjunto também demanda um processo gradual de transição, com a construção de confiança entre professores e estudantes, incentivando a colaboração.

Chagas e Flávio (2022), argumentam que as metodologias ativas são estratégias dinâmicas que trabalham a criatividade e a autonomia dos alunos. Além disso, destacam que essas metodologias estimulam o aluno a ser um protagonista em sala de aula, tornando o ensino e a aprendizagem mais interativos.

Ao enfatizarem o protagonismo do estudante, essas estratégias visam transformar a sala de aula em um espaço interativo e colaborativo, no qual os estudantes se tornam agentes ativos na construção do conhecimento.

Segundo os autores, algumas das metodologias ativas que podem ser aplicadas no Ensino Fundamental incluem: aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, metodologia do caso, dentre outras. Cada uma tem suas próprias características e objetivos específicos, e a escolha da metodologia mais adequada dependerá do contexto e dos objetivos de aprendizagem de cada turma (Chagas; Flávio, 2022).

Entende-se que a diversidade de metodologias ativas proporciona flexibilidade no planejamento pedagógico, permitindo considerar a singularidade de cada turma e a variedade de estilos de aprendizagem. Assim, os docentes que desejam incorporar metodologias ativas em suas práticas pedagógicas devem estar abertos a novas ideias e dispostos a experimentarem novas metodologias em sala de aula.

Para Noberto e Silva (2022), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm como base a utilização de estratégias pedagógicas que se

fundamentam na abordagem crítico-reflexiva. Portanto, a característica principal que diferencia essas metodologias dos métodos tradicionais é a ênfase dada ao estudante como agente ativo e figura central no processo ensino-aprendizagem. Isso implica tomada de decisões tanto individuais quanto coletivas, que surgem a partir das atividades essenciais inseridas na prática social e nos contextos específicos dos estudantes.

Depreende-se que, por meio dessas metodologias, é possível motivá-los a participarem ativamente das atividades propostas, a tomarem decisões e a construir o próprio conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa e duradoura. Além disso, estimula-se o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas.

Conforme Santos *et al.* (2022), as metodologias ativas são diferentes estratégias que têm como foco o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Elas colocam o estudante como protagonista da própria aprendizagem, permitindo que construa o conhecimento de forma colaborativa e interativa. Essas metodologias procuram criar situações de aprendizagem nas quais eles possam fazer coisas, pensar e conceituar, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber devolutivas, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

Ainda de acordo com Santos *et al.* (2022), alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores ao implementar metodologias ativas no ensino são: falta de formação, resistência dos alunos, falta de recursos, avaliação e tempo. Os autores argumentam que, embora esses desafios sejam reais, eles não devem ser vistos como impeditivos, e sim como aspectos que podem ser superados por meio de investimento em formação, planejamento cuidadoso e engajamento tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Eles defendem que as metodologias ativas são importantes para o ensino porque colocam o aprendiz como protagonista do processo de aprendizagem, permitindo a ele construir o conhecimento de forma colaborativa e interativa. Isso significa que ele é incentivado a participar ativamente das atividades propostas, a pensar criticamente, a refletir sobre suas práticas e a interagir com colegas e professores. Além disso, elas estimulam o desenvolvimento de habilidades e

competências essenciais para a formação integral do sujeito, como a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma clara e eficaz, de tomar decisões e de aprender a aprender.

Hammerschmidt e Aires (2023) compreendem metodologias ativas como uma abordagem pedagógica que insere o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ele assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção de conhecimento. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Freire, na metodologia ativa, o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem.

Os autores salientam a importância de os professores permitirem e promoverem a discussão em sala de aula, estimulando o protagonismo. Além disso, entendem que os horizontes precisam ser ampliados na escola. Da mesma forma que o mundo mudou com o acesso às tecnologias, as aulas devem acompanhar esse ritmo (Hammerschmidt; Aires, 2023). Nesse contexto, um dos desafios é a adaptação do professor a novas metodologias e a busca por formas de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes.

A defesa das metodologias ativas como essenciais para o ensino baseia-se na ideia de que elas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo-lhe construir conhecimento de maneira colaborativa e interativa. Isso significa que os estudantes são incentivados a participar ativamente das atividades propostas.

Esse pensamento é corroborado por Mendes, Costa e Oliveira (2023), para quem os professores podem aplicar as metodologias ativas em sala de aula de diversas formas. Algumas estratégias diferenciadas incluem: colocar a turma para trabalhar em grupo para resolver um problema da realidade dos participantes, sentar-se em círculo para apresentar e discutir estratégias diferentes apresentadas pela turma, jogos para desenvolver o conhecimento, além do emprego de tecnologias úteis no cotidiano de uma sala de aula.

De acordo com a perspectiva desses autores, as metodologias ativas permitem que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, respeitando as diferenças individuais. Com isso, tornam-se mais engajados no processo de aprendizagem, o que contribui para a redução da evasão escolar e para a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, o professor passa a ser um mediador em sala de aula e

oportuniza ao aluno a possibilidade de construir seu próprio conhecimento de forma autônoma, desenvolver a criatividade, a confiança, a empatia, além do sentimento de pertencimento e responsabilidade.

Mota, Carrijo e Moura (2023) propõem uma compreensão das metodologias ativas como abordagens pedagógicas que visam conferir maior significado e contextualização ao processo de aprendizagem. Tais abordagens estabelecem conexões entre o conteúdo estudado e a realidade do estudante, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Além disso, destacam-se pelo emprego de recursos tecnológicos e pela promoção do trabalho em equipe e da colaboração entre esses sujeitos.

Essas metodologias se distinguem dos métodos tradicionais, visto que possibilitam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Acerca das metodologias ativas, as principais características identificadas por Mota, Carrijo e Moura (2023) são: o enfoque centrado no aluno, a busca pela aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, a integração de tecnologias e a promoção do trabalho colaborativo.

A análise dos autores enfatiza a influência das mudanças sociais no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que a constante transformação da sociedade implica na necessidade de adaptação dos conhecimentos e habilidades requeridos para enfrentar essas mudanças. Dessa forma, os sistemas educacionais precisam preparar os estudantes de maneira eficaz para os desafios contemporâneos e futuros.

Além disso, Mota, Carrijo e Moura (2023) observam que o contexto educacional atual apresenta desafios relacionados à falta de interesse e responsabilidade percebidos pelos docentes, enquanto os estudantes apontam para a monotonia e repetição nas aulas. Essa constatação sugere uma possível inadequação das metodologias tradicionais às expectativas e necessidades dos alunos, indicando a necessidade de abordagens mais envolventes e efetivas.

No que tange à implementação prática das metodologias ativas, os autores identificam desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de introduzir elementos atrativos, como desafios realistas, imagens instigantes, jogos interativos, competições construtivas e recompensas, a fim de obterem a atenção dos estudantes. Essa demanda por maior participação e envolvimento ativo no

processo de aprendizagem ratifica a importância de um planejamento cuidadoso e do fornecimento de recursos adequados.

Outro desafio abordado por Mota, Carrijo e Moura (2023) refere-se à adaptação das metodologias ativas à realidade específica de cada sala de aula e grupo de alunos, levando em consideração as diferenças individuais e necessidades específicas. Essa adaptação demanda esforço adicional dos docentes no planejamento e na preparação das atividades, reconhecendo a importância de considerar a diversidade e particularidades de cada contexto educacional.

No contexto das abordagens pedagógicas, verifica-se que os métodos tradicionais, predominantemente dedutivos, seguem uma dinâmica em que o professor inicialmente apresenta a teoria, seguida pela aplicação dos alunos em situações específicas e controladas. No entanto, as mudanças no perfil do estudante contemporâneo, caracterizado pela conectividade, informação e curiosidade, exigem uma revisão dessas práticas. A aprendizagem do século XXI não é mais linear e individualizada, e sim coletiva e conectiva, requerendo a instigação de uma curiosidade epistemológica no aluno (Freire, 2015).

Desse modo, as metodologias ativas de aprendizagem emergem como resposta a esse novo cenário educacional, buscando incentivar a curiosidade epistemológica ao inserir o estudante como protagonista ativo em seu processo de aprendizagem. Moran (2018) destaca que essas metodologias conferem ao aluno um papel central, promovendo seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as fases do aprendizado.

Nessa perspectiva, o papel do professor contemporâneo é visto como aquele que não apenas utiliza as potencialidades que lhe são fornecidas, mas também desenvolve a autonomia dos estudantes. Embora a aprendizagem por transmissão ainda tenha sua importância, a ênfase em questionamento e experimentação torna-se ainda mais relevante, permitindo ao aluno uma compreensão mais profunda em torno do objeto de conhecimento estudado.

A visão de Morin (2011) sobre a educação do futuro evidencia um confronto em larga escala, pois os saberes estão fragmentados, enquanto os desafios enfrentados são transversais e globais. Diante disso, a aprendizagem ativa associada à reflexão é considerada essencial. O estudante, nesse contexto, assume o papel de protagonista em sua aprendizagem, desenvolvendo senso crítico e adquirindo habilidades para relacionar conhecimentos com a realidade.

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa se manifesta quando o estudante interage ativamente com o conteúdo em estudo, por meio de discussões, perguntas, atividades práticas e, até mesmo, ensinando os colegas. Nesse ambiente, o professor atua como orientador e facilitador do processo de aprendizagem, incentivando o estudante a ter um papel mais ativo e participativo na própria formação acadêmica.

Como mencionado, metodologias ativas podem ser desenvolvidas de diversos modos, desde o ensino híbrido, que mescla mediação tecnológica, físico-digital e supervisão docente, passando pela aprendizagem personalizada, aprendizagem compartilhada, aprendizagem por tutoria, aprendizagem baseada em investigação e problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por histórias e jogos, até a sala de aula invertida.

Dessa forma, elas emergem como uma valiosa contribuição aos processos didático-metodológicos nas aulas de língua materna, por exemplo, facilitando o desenvolvimento da perspectiva enunciativo-discursiva dos estudantes. Considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), duas competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental destacam-se nesse contexto, quais sejam: compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; e utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitam o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2017).

O protagonismo do aluno, os debates, a resolução de problemas e os questionamentos suscitados por essas metodologias ativas convergem para a promoção da leitura e produção de textos reflexivos e multidimensionais, capazes de expressar subjetividade e identidades sociais e culturais. A elaboração de textos orais, ao considerar a fala/escuta ativa, também se configura como um componente relevante para a defesa de pontos de vista que respeitam o outro, as subjetividades e os direitos humanos.

Conforme Eduardo Moreira Marques, em sua tese intitulada “Aprendizagem ativa: constituição histórica de um conceito”, de 2022, as metodologias ativas consistem em estratégias de ensino que visam estimular a participação ativa dos

alunos no processo de aprendizagem, enquanto a aprendizagem ativa é uma concepção educativa que prioriza a condução natural da criança, buscando o desenvolvimento do sujeito de forma autônoma e natural.

Dessa forma, as metodologias ativas são uma forma de aplicar a aprendizagem ativa na prática, proporcionando condições para que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem. Essas metodologias podem incluir, por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem cooperativa, dentre outras.

Para o referido autor, a aprendizagem ativa é uma concepção educativa capaz de estimular processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Além disso, é importante ressaltar a problematização de aspectos reais para oportunizar condições de aprendizagem que coloquem o estudante como protagonista do processo, permitindo a ele exercitar habilidades e competências, como observar, refletir, comparar, dentre outras.

Marques (2022) destaca que a aprendizagem ativa pode ser aplicada em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, desde que sejam oportunizadas condições de aprendizagem envolvendo a problematização de aspectos reais.

Embora as metodologias ativas ofereçam inúmeros benefícios, também enfrentam desafios, como a necessidade de treinamento adequado para os professores e a adaptação das estruturas curriculares existentes. Além disso, é importante reconhecer que nem todas as aulas e tópicos se prestam igualmente a essas abordagens.

Com base no exposto, pode-se afirmar que as metodologias ativas representam uma abordagem que pode contribuir para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque, elas visam promover o engajamento dos alunos, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais. No entanto, é importante que os professores estejam dispostos a adaptar suas práticas e investir em formação para implementar essas estratégias com sucesso. Ao fazê-lo, eles podem preparar os estudantes para enfrentarem os desafios da educação e do mundo além da sala de aula.

A seguir são destacados alguns pontos relevantes relacionados com as metodologias ativas para a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente para aqueles que apresentam dificuldade no processo de escolarização. Ressalta-se que as metodologias ativas podem cumprir função

essencial junto a esses estudantes, oferecendo benefícios significativos que contribuem para o desenvolvimento integral desses alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios no percurso escolar.

O engajamento ativo proporcionado por essas metodologias promove uma participação mais efetiva dos estudantes nas atividades de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e estimulante. Além disso, ao enfatizar a interação social, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

Outro ponto relevante é a promoção do aprendizado significativo, no qual os alunos conseguem relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias, tornando a aprendizagem mais sólida e duradoura. Ao oferecer oportunidades para a tomada de decisões e a resolução de problemas de forma autônoma, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e autodisciplina, habilidades fundamentais para o êxito acadêmico e pessoal dos estudantes

3.1.1 Exemplos de aplicação das metodologias ativas

No que concerne ao engajamento dos discentes, destaca-se, a título de exemplo, uma aula de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, na qual os alunos são agrupados para a resolução de problemas complexos. Cada agrupamento assume a incumbência de apresentar sua solução à coletividade. Essa modalidade de atividade fomenta o engajamento ativo, visto que os estudantes não apenas elucidam questões complexas, como também necessitam comunicar de maneira eficaz suas resoluções, incrementando, assim, seu interesse e motivação.

Um estudo conduzido por Prince (2004), na Universidade de Ohio, evidenciou que a aprendizagem ativa, materializada por meio de discussões coletivas e aprendizado colaborativo, redundou em aprimoramento notável no desempenho acadêmico dos estudantes em disciplinas vinculadas às áreas de ciências e engenharia. Os alunos que se engajaram nessas práticas revelaram uma elevação substancial na motivação e no interesse em contraposição aos métodos de ensino tradicionais.

No exercício colaborativo, ao enfrentarem desafios matemáticos de maneira coletiva, assumem, concomitantemente, a responsabilidade pela exposição de suas soluções diante do grupo. Essa dinâmica propicia não apenas a solução de problemas, mas também instiga o desenvolvimento da habilidade de comunicar, de maneira clara, as soluções delineadas.

O engajamento ativo, instigado por essa abordagem, transcende a mera resolução de exercícios, incentivando os discentes a mergulharem de maneira profunda no processo de aprendizagem. Ao apresentarem suas soluções, os estudantes aprimoram suas competências no que tange à expressão verbal e comunicação, contribuindo, desse modo, para um desenvolvimento mais abrangente.

Dessa maneira, a implementação de atividades que propiciem a resolução colaborativa de problemas no ambiente escolar não apenas fortalece as competências matemáticas dos educandos, mas também impulsiona aspectos essenciais, como comunicação, motivação e interesse, colaborando de forma integral para o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante reside no desenvolvimento de habilidades sociais, as quais se configuram como um componente essencial no processo formativo dos estudantes, quando inseridos no contexto da aprendizagem colaborativa. Ao adotar essa abordagem no ambiente educacional, eles se deparam sistematicamente com situações que exigem proficiências sociais, incluindo, mas não se limitando, a negociação e resolução de conflitos. Ilustrativamente, a realização de projetos em equipe emerge como um exemplo tangível, no qual os membros se deparam com divergências de opinião acerca da abordagem a ser adotada para a solução de um problema específico. Essa dinâmica, portanto, não apenas fomenta uma comunicação efetiva, mas também aprimora a habilidade de colaboração coletiva.

Conforme o estudo realizado por Johnson e Johnson (1999) acerca da aprendizagem colaborativa, observou-se que os estudantes que participam regularmente de atividades colaborativas apresentam aprimoramentos substanciais em suas habilidades sociais. Esses avanços abrangem competências como empatia, escuta ativa e capacidade de resolução de conflitos.

A interação constante em contextos colaborativos oferece aos alunos um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências, as quais não apenas se revelam relevantes para o êxito acadêmico, mas também se configuram como instrumentos eficazes na preparação para os desafios prospectivos na

sociedade e no ambiente profissional. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa, para além de fortalecer os conhecimentos acadêmicos, instrumentaliza os indivíduos a se tornarem socialmente competentes, capacitando-os para enfrentarem inúmeras situações.

No âmbito do aprendizado significativo, toma-se como exemplo uma aula do componente curricular de História, na qual os alunos assumem o papel de historiadores, engajando-se na pesquisa de eventos históricos locais. Ativamente envolvidos, procedem à entrevista de membros mais experientes da comunidade e confeccionam apresentações que compartilham as narrativas históricas coletadas, estabelecendo, assim, uma vinculação pessoal com a história de sua própria comunidade. Esse método, não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também confere significado mais profundo ao processo de aprendizado, à medida que os estudantes participam diretamente do desenvolvimento do conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (2003), enfatiza a eficácia do aprendizado quando novos conceitos são correlacionados a conhecimentos já incorporados na estrutura cognitiva do educando. A pesquisa de Ausubel sublinha a importância desta modalidade de aprendizado, sustentando que ela é mais duradoura e aplicável. Neste contexto, abordagens pedagógicas ativas, como a investigação e apresentação de eventos históricos locais, fomentam a aprendizagem significativa ao facultar aos alunos a oportunidade de estabelecerem conexões entre o conteúdo estudado e suas próprias vivências e contextos.

Assim sendo, mediante a adoção de práticas que estimulem a aprendizagem significativa, os educadores enriquecem a compreensão dos alunos sobre um dado tema, fornecendo, conseqüentemente, uma base sólida para a retenção e aplicação do conhecimento, fortalecendo o aprendizado em suas vidas.

No que tange à autonomia e autodisciplina, no âmbito de uma sala de aula invertida, os estudantes assumem a responsabilidade de revisar o material em ambiente domiciliar antes das sessões presenciais, determinando de modo autônomo quando e como realizar essa revisão. Essa abordagem visa inculcar nos alunos a capacidade de gerenciamento do tempo e a promoção do desenvolvimento da autodisciplina.

Uma investigação conduzida por Bergmann e Sams (2016), adeptos da sala de aula invertida, elucidou que os estudantes submetidos a esse modelo reportaram um aumento significativo no senso de responsabilidade em relação ao seu próprio

processo de aprendizagem. Observou-se ainda, o desenvolvimento de habilidades organizacionais e de autodisciplina, refletindo-se em um aprimoramento do desempenho acadêmico.

Esses exemplos evidenciam como as metodologias ativas podem instituir um ambiente de aprendizado mais imersivo e capacitar os estudantes para êxito em suas trajetórias acadêmicas e para além destas. Ao situarem-nos no centro do processo educacional, essas metodologias visam estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida, tais como pensamento crítico, colaboração, resolução de problemas e autonomia. Todavia, é importante reconhecer que a implementação bem-sucedida dessas abordagens demanda investimento substancial de tempo, esforço e suporte, tanto por parte dos professores quanto das instituições educacionais.

É imprescindível pontuar que a abordagem de Vygotsky (1995, 1998, 2004, 2007, 2010) ressalta a importância da interação social no processo de aprendizagem, enfatizando o papel fundamental da zona de desenvolvimento proximal e da mediação social na construção do conhecimento. Por outro lado, Charlot (2000, 2001, 2014) complementa essas ideias ao tratar da relação entre o sujeito e o conhecimento, colocando em evidência o engajamento ativo do aluno na construção do saber.

Vygotsky argumenta que a interação social cumpre papel decisivo no desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, ao trabalhar em grupos, os estudantes podem compartilhar suas perspectivas, discutir ideias, criando uma zona de desenvolvimento proximal. Nesse contexto, as metodologias ativas, ao promoverem a colaboração, tendem a potencializar a aprendizagem, propiciando um ambiente adequado para a construção conjunta do conhecimento.

Charlot, por sua vez, destaca a importância do sujeito ativo na construção do conhecimento. Para ele, o estudante não é um receptor passivo. Por conseguinte, permitir que esse sujeito participa ativamente de suas próprias experiências de aprendizagem não apenas o capacita, mas também o torna protagonista de seu próprio processo educativo.

Ao integrar as ideias de Vygotsky, que enfatizam a interação social, com as perspectivas de Charlot sobre o sujeito ativo, percebe-se que as metodologias ativas podem contribuir de maneira mais ampla para o processo de aprendizagem. A

promoção da interação social e do engajamento ativo dos alunos cria um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento, respeitando a singularidade e a participação ativa de cada um.

Sob a perspectiva de Bernard Charlot, que destaca a importância do engajamento ativo do aluno na construção do conhecimento, pode-se explorar a contribuição das metodologias ativas para minimizar o fracasso escolar. Isso porque, o fracasso escolar, muitas vezes, está associado à falta de significado e conexão dos estudantes com o conteúdo. Ao permitir que eles participem ativamente de suas experiências de aprendizagem, essas metodologias auxiliam na criação de um ambiente mais envolvente, de modo a motivá-los, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante, consistindo, assim, em um meio para combater fracasso escolar.

À medida que se adentra o século XXI, é necessário que a educação atenda às demandas e desafios da sociedade moderna. As metodologias ativas representam um passo significativo nesse avanço, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente que prepara os alunos não apenas para enfrentar os desafios do presente, mas também para lidar com as mudanças futuras.

Portanto, educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais devem investir no desenvolvimento e promoção dessas abordagens inovadoras, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para a formação de sujeitos críticos e capacitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se no presente estudo os impactos das metodologias ativas no processo de aprendizagem nos anos Finais do Ensino Fundamental. Tendo como base a seguinte pergunta-problema: As metodologias ativas podem auxiliar o trabalho dos professores na busca de alternativas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos?, verificou-se que os objetivos delineados foram atingidos, uma vez que foi possível investigar os possíveis impactos das metodologias ativas no trabalho dos professores, e como elas podem contribuir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

No Capítulo 1, abordou-se algumas concepções acerca da aprendizagem, destacando as contribuições de Vygotsky e Charlot. Foram apresentadas algumas teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, ressaltando a importância da interação social e da mediação do professor no processo de aprendizagem. Em Vygotsky, discutiu-se, principalmente, a zona de desenvolvimento proximal, a importância da linguagem e da cultura na aprendizagem; Em Charlot, enfatizou-se a importância da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ressaltando a ideia de aprendizagem significativa.

Entende-se que a aprendizagem consiste em um processo contínuo e complexo, envolvendo a interação social, a mediação do professor e a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada. Com base na concepção vygotskiana, observou-se a importância da interação social e da mediação do professor. As concepções de Vygotsky e Charlot colocaram em evidência a linguagem, a cultura e a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento na aprendizagem. Diante disso, ficaram evidentes, no processo ensino-aprendizagem, a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e que promovam a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

No Capítulo 2, empreendeu-se uma análise sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar nos anos Finais do Ensino Fundamental. A revisão da literatura realizada destaca a necessidade da reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas em sala de aula, bem como necessidade de abordagens inclusivas para lidar com a diversidade de demandas dos estudantes. A discussão abordou as principais causas do fracasso escolar, englobando questões como a falta

de motivação, a desigualdade social, a escassez de recursos e a formação inadequada dos professores. Foram apresentadas estratégias pedagógicas como resposta ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. Dentre estas estratégias, destacou-se a utilização de metodologias ativas.

À luz desse capítulo, verificou-se que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar demandam a adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva, pautada na consideração das necessidades e potencialidades dos estudantes, emergindo como fundamental para mitigar esses desafios. Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas revelou-se como estratégia para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. Essas considerações sublinham a importância de uma abordagem pedagógica que propicie a construção do conhecimento de modo não apenas significativo, mas também contextualizado.

No Capítulo 3, foi realizada uma análise sobre o impacto das metodologias ativas no contexto do trabalho dos professores, enfocando sua contribuição no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. Para tanto, foram destacadas as características fundamentais inerentes às metodologias ativas, com destaque para a participação ativa dos estudantes, a construção colaborativa do conhecimento, a integração de tecnologias educacionais e a promoção da autonomia e criatividade.

A discussão acerca da aplicação prática das metodologias ativas em sala de aula evidencia a relevância da formação contínua dos professores e da adaptação dessas abordagens às necessidades e características específicas dos estudantes. Os conceitos trabalhados foram ilustrados por meio de exemplos concretos de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação. Com base no que foi discutido, enfatizou-se a contribuição das metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, assim como para a criação de um ambiente de aprendizagem mais participativo, colaborativo e significativo.

A par dessas considerações, infere-se que as metodologias ativas podem desempenhar papel importante no contexto do trabalho dos professores, configurando-se em uma abordagem pedagógica que visa auxiliar esses profissionais nos desafios educacionais; em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental. A participação ativa dos estudantes, a colaboração na construção do

conhecimento, a utilização de tecnologias educacionais e a promoção da autonomia e criatividade são elementos que fortalecem o processo ensino-aprendizagem. Contudo, é válido destacar que a formação contínua dos professores e a adaptação criteriosa das metodologias às particularidades dos estudantes são requisitos indispensáveis para o êxito na implementação dessas práticas.

Ressalta-se que a disposição para investir em formação é imprescindível para implementar essas práticas com êxito, visando uma educação que tenha como foco às necessidades dos estudantes contemporâneos e promova seu desenvolvimento integral.

Portanto, ao propiciarem o engajamento dos alunos, promoverem a aprendizagem significativa e desenvolverem habilidades essenciais, como pensamento crítico e colaboração, as metodologias ativas surgem como alternativa aos métodos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. de. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula.** 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84199/187613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ALMEIDA, R. S.; CRISPIM, M. S. da. S.; SILVA, D. S. da; PEIXOTO, S. P. L. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - Alagoas** [S. l.], v. 4, n. 2, p. 89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>. Acesso em: 20 dez. 2023.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo.** México: Editorial Trillas, 1978.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e atualização de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2017.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERNARDI, J.; STOBÄUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2386/1715>. Acesso em: 22 ago. 2023.

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

CARVALHO JÚNIOR, E. R. de.; SILVA, D. F. da; CATUOGNO, C. R. T. dos Santos; ROMÃ, E. C. Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o Peer Instruction. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**, Uberaba, p. 58-68, v. 4, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/399/260>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CARVALHO, M. G. Q. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas.** 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2007. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1184/1/MARIA%20GORETTI%20QUINTILIANO%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CHAGAS, E. das; FLAVIO, M. M. Metodologias ativas no ensino fundamental: um olhar a Base Nacional Comum Curricular. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 379-390, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1370>. Acesso em: 14 set. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. de F. **Distúrbios específicos de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIDRIM, L.; MADEIRO, F. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 1, p. 99-108, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/MBfx9CYFb7YvkgZdCGkH6TM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. **A dimensão do ideal nas dificuldades de aprendizagem**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2677>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DAVYDOV, V. V. The Influence of L. S. Vygotsky on Education, Theory, Research, and Practice. **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1176020>. Acesso em: 22 mar. 2023.

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

DINIZ, M. dos M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4884/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, G. G. G. de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1140/1/GinaGlaydesGuimaraesFaria.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FELIX, T. E. R.; FREIRE, R. M. Dislexia sob o olhar da literatura específica. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 299-307, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13145>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/6509/pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GARDNER, H. **As Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO, P. R. C.; GIROTTO, E.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de. Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 4, p. 361-366, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/download/3290/2956>. Acesso em: 02 ago. 2023.

GOMES, S. R. **A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1064/1/SELMA%20REGINA%20GOMES.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GOULART, I. B. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HAMMERSCHMIDT, V. L. V.; AIRES, J. P. A utilização das metodologias ativas nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental – anos iniciais: revisão sistemática. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1655>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Aprender juntos e solos**: aprendizagem cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique, Grupo Editor S. A, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LUBACHEWSKI, G. C.; CERUTTI, E. Metodologias ativas no ensino da Matemática nos anos iniciais: aprendizagem por meio de jogos. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 6, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9923/9748>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MARQUES, E. M. **Aprendizagem ativa**: constituição histórica de um conceito. 2022. 97 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores, Goiânia, Goiás, 2022.

MARTINS, C.; FERNANDES, T. M. P.; PEREIRA, J. L. Análise da inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 46, p. 1-10, dez. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/analise-da-insercao-de-metodologias-ativas-de-ensino-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MENDES, I.; FINOTI, A. C.; COSTA, T. S.; OLIVEIRA, E. A. Metodologias Ativas: a importância da inserção de novas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, v. 9, n. 1, p. 270-291, jan. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8166/3210>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOOJEN, S. M. P.; BASSÔA, A.; GONÇALVES, H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000100006. Acesso em: 15 ago. 2023.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOREIRA, D. L. **Dificuldade de aprendizagem**: um conceito oriundo da educação bancária. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6543/1/61200943.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTA, E. S. L.; CARRIJO, F. A.; MOURA, I. M. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem das mudanças sociais. **Revista Saúde Multidisciplinar**, v. 14, n. 1, p. 163-167, 2023. Disponível em:

<http://revistas.famp.edu.br/revistasaudemultidisciplinar/article/view/635/285>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MÜLLER, L. M. M. **Patologização e fracasso escolar**: desnaturalizando respostas. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=494312>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NOBERTO, E. da C. G.; SILVA, O. O. N. da. Metodologias ativas no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Episteme Transversalis**, v. 13, n. 2, p. 231-243, 2022. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2643>. Acesso em: 24 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. O. Metodologias ativas e o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Valore**, v. 6, p. 40-54, 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1036>. Acesso em: 10 set. 2023.

PEREIRA, K. R. do C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**: construção, concepções e expectativas. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9331/1/2011_K%c3%a1tiaReginadoCarmoPereira.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? **A Review Of The Research. Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RICHART, M. B.; BOZZO, F. E. F. **Deteção dos sintomas da dislexia e contribuições pedagógicas no aspecto ensino aprendizagem para alunos do ciclo 1 do ensino fundamental**. 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36785086850.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010. Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTOS, L. S. dos; CRUZ, K. C. da; GONZALES, F. L. P.; PEREIRA, E. C.; MACHADO, C. C. Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: mapeamento de produções científicas. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/90/90>. Acesso em: 16 set. 2023.

SCUSSIATTO, C. C. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/970/Dissertacao%20Caroline%20Carminatti%20Scussiatto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, D. R. da; MOREY, A. T.; MIRANDA, T. R. de S.; MARANGON, T. Formação continuada de professores com metodologias ativas de ensino: dificuldades e conquistas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 12, n. 3, p. 409-419, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12417/8291>. Acesso em: 05 set. 2023.

SILVA, J. C. da. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3847/2/J%c3%9aLIO%20CESAR%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, N. S. da. A Dislexia e a Dificuldade na Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, ano 1, v. 5, p. 75-87, 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-dificuldade-aprendizagem>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, W. C. da; COSTA, R. T. da. **Discalculia: uma abordagem à luz da educação matemática.** Projeto de Iniciação Científica, Universidade de Guarulhos, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Silva.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/vrDgSbhJq5nBDjysppPyYzj/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2023.

TABAQUIM, M. D. L. M.; DAURUIZ, S.; PRUDENCIATTI, S. M.; NIQUERITO, A. V. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00131.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

TIBALLI, E. F. A. **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso.** 1998. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/443>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VERA, C. F. D.; CONDE, G. E. S.; WAJNSZTEJN, R.; NEMR, K. Transtornos de aprendizagem e presença de respiração oral em indivíduos com diagnóstico de transtornos de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). **Revista CEFAC**, v. 8, n. 4,

p. 441-455, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/rzbbvmMKsqxQDfZLzhJmG4m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABEM**, v. 3, p. 39-43, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/148/o/AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.