

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Ana Beatriz Pires dos Santos Paes
Mestra em Sociologia Política pelo PPGS/UENF; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em História.
E-mail: anabeatrizsantosc.s@gmail.com

Karina Ritter Manhães Timoteo
Doutoranda em Sociologia pelo PPGSP/UENF; Mestra em Políticas Sociais pelo PPGPS/UENF, bacharel em Direito e Administração.
E-mail: kakaritter.kr@gmail.com

Geraldo Marcio Timoteo
Professor associado no LEEA/UENF, Doutor em Sociologia pela UFMF, Mestre em Extensão Rural pela UFV, Bacharel em Ciências Sociais.
E-mail: geraldotimoteo@gmail.com

Ademir Alves Pereira Júnior
Bacharel em Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida; Especialização em Agente de Desenvolvimento Socioambiental pelo IFF/Campos dos Goytacazes, Especialização em Clínica Psicanalítica pela UNESA.
E-mail: ademiralvespj@gmail.com

Resumo

Os transtornos de aprendizagem representam um dos principais desafios para as escolas contemporâneas, exigindo práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e teoricamente fundamentadas. Este artigo tem como objetivo analisar as características da dislexia, discalculia e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e discutir estratégias didáticas que promovam aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Adota-se a metodologia de revisão bibliográfica de caráter exploratório, apoiada em autores da psicologia, pedagogia e psicopedagogia, como Vygotsky, Piaget, Ausubel, Gardner, Freire, Libâneo, Bossa, Scoz e Weiss, além de contribuições que problematizam a medicalização e defendem a neurodiversidade. Os resultados indicam que a superação das barreiras impostas pelos transtornos de aprendizagem depende de mediação docente qualificada, de intervenções psicopedagógicas e do uso de metodologias ativas, integrando múltiplas linguagens, recursos multissensoriais e avaliação formativa contínua. O estudo também demonstra que a formação continuada de professores e a colaboração entre escolas, famílias e profissionais especializados constituem condições centrais para garantir acesso, permanência e participação, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Conclui-se que compreender os transtornos de aprendizagem a partir da perspectiva da inclusão e da justiça cognitiva possibilita ressignificar o fracasso escolar e sustentar práticas educativas mais humanizadoras, democráticas e comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

Palavras-chave: transtornos de aprendizagem; estratégias didáticas; inclusão escolar; neurodiversidade; psicopedagogia.

Abstract

Learning disorders represent one of the major challenges for contemporary schools, requiring inclusive, contextualized, and theoretically grounded pedagogical practices. This article aims to analyze the characteristics of dyslexia, dyscalculia, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and discuss teaching strategies that foster meaningful learning and the holistic development of students. An exploratory bibliographic review methodology was adopted, supported by authors in psychology, pedagogy, and psychopedagogy such as Vygotsky, Piaget, Ausubel, Gardner, Freire, Libâneo, Bossa, Scoz, and Weiss, as well as contributions that critically question the medicalization of education and defend neurodiversity. The findings indicate that overcoming the barriers imposed by learning disorders depends on qualified teacher mediation, psychopedagogical interventions, and the use of active methodologies, integrating multiple modalities, multisensory resources, and continuous formative assessment. The study also demonstrates that ongoing teacher training and collaboration between schools, families, and specialized professionals are central conditions to ensure access, school retention, and participation, especially for students in situations of social vulnerability. It concludes that understanding learning disorders from the perspective of inclusion and cognitive justice makes it possible to reframe school failure and support more humanizing, democratic, and rights-based educational practices committed to everyone's right to learn.

Keywords: learning disorders; instructional strategies; school inclusion; neurodiversity; psychopedagogy.

Introdução

A escola contemporânea enfrenta um cenário educacional marcado por múltiplas transformações sociais, culturais e tecnológicas que alteram profundamente as formas de interação, produção de sentido e acesso ao conhecimento, impactando diretamente a forma como os sujeitos aprendem, se relacionam, se inserem no processo educativo. Entre os desafios, destaca-se a necessidade de atender de maneira qualificada e ética à diversidade presente no ambiente escolar, sobretudo no que se refere aos estudantes com transtornos de aprendizagem e outras formas de neurodiversidade que demandam práticas pedagógicas inclusivas. Tais condições, frequentemente identificadas ao longo da trajetória escolar, demandam atenção pedagógica específica, articulação interdisciplinar e práticas que rompam com a lógica homogênea de ensino ao reconhecer que a heterogeneidade é característica estrutural do espaço escolar e não um problema a ser corrigido. A heterogeneidade que historicamente foi tratada como problema passa a ser compreendida como dimensão constitutiva do espaço escolar, exigindo que o professor se reorienta frente às demandas da inclusão e adote uma postura investigativa, reflexiva e disposta a rever práticas, conforme defende a perspectiva da educação inclusiva em Mantoan (2003) e Carvalho (2017).

Segundo a American Psychiatric Association (APA, 2014), os transtornos de aprendizagem não se relacionam a déficits intelectuais gerais, mas a dificuldades persistentes em habilidades específicas, como leitura, escrita ou cálculo, que interferem diretamente no desempenho acadêmico. Essa compreensão contribui para superar interpretações equivocadas que historicamente associavam dificuldades escolares à falta de esforço

individual, desinteresse ou a incapacidade cognitiva e permite compreender que muitos fatores extraescolares e escolares interferem nesses processos, conforme analisam Patto (1990) e as críticas à medicalização da educação apresentadas por Collares e Moysés (2010).

À medida que avanços nas pesquisas neuropsicológicas tornam os diagnósticos mais precisos, as instituições escolares são convocadas a rever suas práticas e a desenvolver estratégias que considerem a singularidade dos estudantes, evitando processos de exclusão simbólica e fracasso escolar, reconhecendo que a identificação do transtorno não deve operar como rótulo, mas como ponto de partida para intervenções pedagógicas qualificadas, como afirmam Shaywitz (2020) e Dehaene (2007), e não como justificativa para a redução de expectativas.

Nesse sentido, reconhecer a existência e a complexidade dos transtornos de aprendizagem implica compreender que tais dificuldades não se manifestam isoladamente, mas se entrelaçam com fatores socioemocionais, culturais, familiares e institucionais, exigindo que a escola considere o estudante em sua totalidade e não apenas em sua dimensão cognitiva. Assim, a aprendizagem não pode ser reduzida a uma dimensão puramente cognitiva; ela envolve aspectos emocionais, sociais e pedagógicos que interagem de forma dinâmica e contínua e que demandam um olhar ampliado, como defendem Alicia Fernández (1991) e outras autoras da psicopedagogia contemporânea. Diante disso, a escola contemporânea necessita de uma atuação que vá além do ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, e que incorpore práticas mais flexíveis, sensíveis às diferenças e fundamentadas em teorias que valorizem a diversidade e a singularidade dos modos de aprender, em diálogo com a perspectiva de neurodiversidade defendida por Armstrong (2010), evitando a redução da dificuldade escolar a um mero diagnóstico clínico.

As políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as orientações curriculares atuais, reforçam a urgência dessa discussão e demandam que as escolas assegurem condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos, respeitando as particularidades dos estudantes. Contudo a prática cotidiana revela lacunas significativas na efetivação dessas diretrizes; a distância entre a prescrição normativa e as práticas reais ainda é significativa, especialmente quando se trata de garantir suporte efetivo aos estudantes com transtornos de aprendizagem, devido à ausência de formação docente continuada, à precarização dos serviços multiprofissionais, às filas de diagnóstico e à invisibilidade das desigualdades sociais no processo de aprendizado. Muitas escolas carecem de formação docente adequada, equipes multidisciplinares e recursos pedagógicos que deem conta das demandas cotidianas desses estudantes, o que revela um descompasso entre o discurso da inclusão e as condições concretas de sua implementação.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de discutir o papel das estratégias

didáticas no enfrentamento das barreiras impostas pelos transtornos de aprendizagem. Estratégias pedagógicas que considerem o perfil cognitivo e emocional dos estudantes, que promovam mediação qualificada e que ampliem as possibilidades de participação ativa no processo educativo tornam-se fundamentais. Práticas como metodologias ativas, sequências didáticas personalizadas, uso de materiais visuais e manipuláveis, flexibilização avaliativa e rotinas estruturadas contribuem para um ambiente de aprendizagem mais acessível e significativo em conformidade com as propostas de Bacich & Moran (2018), que defendem a centralidade do estudante e a diversificação dos modos de ensinar. No entanto, tais estratégias só ganham efetividade quando compreendidas a partir de um olhar teórico consistente, que permita ao professor interpretar as dificuldades de aprendizagem não como limitações intransponíveis, mas como pontos de partida para intervenções pedagógicas planejadas e articuladas a uma avaliação formativa contínua, bem como a uma leitura crítica das condições sociais em que esses estudantes estão inseridos.

O avanço no diagnóstico dos transtornos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que amplia a visibilidade desse público no interior da escola, traz consigo a responsabilidade de romper com práticas patologizantes e estigmatizantes. A identificação de um transtorno não deve servir como rótulo fixo ou como justificativa para reduzir expectativas sobre o potencial do estudante; ao contrário, deve orientar práticas que reconheçam suas especificidades e fortaleçam sua autonomia e sua autoeficácia, em diálogo com a pedagogia crítica de Freire (1996), que defende uma educação em que o sujeito se reconheça como capaz de conhecer. Assim, o professor é convidado a adotar postura investigativa, mediadora e reflexiva, observando o estudante em sua totalidade e estabelecendo relação dialógica que favoreça a construção de vínculos positivos com o conhecimento e a participação ativa no processo de aprender, evitando intervenções meramente compensatórias ou punitivas.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, cujo objetivo é refletir criticamente sobre a relação entre transtornos de aprendizagem e estratégias didáticas no ambiente escolar, tomando como base uma revisão bibliográfica abrangente e interdisciplinar que articula perspectivas neurocientíficas, psicopedagógicas, sociológicas e didáticas.

Assim, busca-se analisar não apenas as características dos principais transtornos de aprendizagem como a dislexia, a discalculia e o TDAH, mas também suas repercussões no cotidiano escolar e as possibilidades de intervenção pedagógica que promovam aprendizagem significativa e redução das desigualdades educacionais. Ao articular autores da psicologia, pedagogia, psicopedagogia e educação crítica, pretende-se indicar caminhos possíveis para a construção de práticas educativas mais humanizadoras, mais responsivas às necessidades individuais e socialmente comprometidas e coerentes com o princípio da inclusão como direito e não apenas como discurso.

Além disso, o estudo busca contribuir para o debate contemporâneo sobre inclusão

escolar, compreendendo-a não como um conjunto de ações pontuais, mas como uma perspectiva ética, política e pedagógica que orienta a organização da escola como um todo. Assim, ampliar a discussão sobre estratégias didáticas voltadas aos estudantes com transtornos de aprendizagem significa também fortalecer a luta por uma educação democrática, plural e comprometida com o direito de todos à aprendizagem e com a justiça cognitiva, em uma escola capaz de reconhecer e valorizar diferentes modos de aprender.

Espera-se, portanto, que o presente trabalho ofereça subsídios teóricos e reflexões que inspirem práticas mais sensíveis, fundamentadas e comprometidas com a diversidade humana e que contribuam para superar a invisibilidade e as barreiras que atingem especialmente os estudantes em situação de vulnerabilidade social, alvo frequente dos processos de rotulação e do fracasso escolar.

Fundamentação teórica

A compreensão dos transtornos de aprendizagem, bem como das práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes que apresentam tais condições, exige o entrelaçamento entre diferentes campos do conhecimento, como psicologia, psicopedagogia, sociologia da educação e didática incorporando também contribuições da neurociência educacional e dos estudos sobre neurodiversidade. Trata-se de um fenômeno complexo que ultrapassa a dimensão clínica ou cognitiva, envolvendo também aspectos sociais, emocionais, culturais e institucionais que interagem dinamicamente e produzem impactos diretos na experiência de aprendizagem e na forma como a escola interpreta as diferenças. Nesse sentido, uma fundamentação teórica sólida requer considerar autores que abordam a aprendizagem sob perspectivas distintas, permitindo construir um arcabouço analítico capaz de iluminar a multiplicidade de fatores que compõem o processo educativo e de superar visões reducionistas ou meramente patologizantes, que tendem a individualizar o “fracasso” e ocultar suas determinantes sociais, como adverte Patto (1990).

Vygotsky (1998), uma das principais referências no campo histórico-cultural, destaca o papel central da mediação simbólica e da interação social para o desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e se realiza por meio de processos coletivos, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) um espaço privilegiado para a construção de novas habilidades. Aplicado aos transtornos de aprendizagem, esse conceito evidencia que o estudante pode avançar quando encontra suporte adequado, seja do professor, da família ou de profissionais especializados e esse suporte deve considerar os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender presentes nas salas de aula contemporâneas. Assim, a dificuldade não é vista como um limite fixo, mas como uma possibilidade de

intervenção pedagógica planejada que aumenta o potencial de desenvolvimento do estudante e reduz barreiras institucionais, deslocando a ideia de “incapacidade” para a ideia de “direito à mediação qualificada”.

Piaget (1973), por sua vez, contribui com a perspectiva construtivista, ao afirmar que o sujeito constrói suas estruturas cognitivas por meio da interação com o meio físico e social. Seus estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, ajudam a compreender que certas aprendizagens só podem ser consolidadas quando há maturidade cognitiva suficiente, mas essa maturidade pode ser ampliada por meio de intervenções adequadas e experiências significativas, especialmente no caso de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nos transtornos de aprendizagem, o professor precisa considerar que as dificuldades observadas não decorrem de preguiça ou falta de interesse, mas da necessidade de mediação mais precisa e de atividades que correspondam ao nível de desenvolvimento do estudante respeitando seu ritmo e suas formas próprias de organizar o pensamento, evitando julgamentos moralizantes sobre seu desempenho.

A teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (2003), aprofunda essa discussão, ao afirmar que novos conhecimentos só se incorporam de forma efetiva quando podem se relacionar com estruturas cognitivas previamente constituídas. Assim, estudantes com transtornos de aprendizagem se beneficiam fortemente de estratégias que mobilizem seus saberes prévios, contextualizem conteúdos e criem pontes concretas entre o que já se sabe e aquilo que se pretende aprender utilizando representações visuais, mapas conceituais, exemplos concretos e recursos multissensoriais. Esse princípio explica, por exemplo, o uso de materiais manipuláveis, mapas mentais, recursos visuais e exemplos concretos que facilitam a organização do conteúdo e reduzem a sobrecarga cognitiva, especialmente em estudantes que enfrentam dificuldades de leitura, memória ou atenção.

Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, rompe com a concepção tradicional de inteligência única e mensurável. Para ele, cada sujeito mobiliza diferentes tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista, e essas diferenças devem ser consideradas na organização do ensino especialmente em contextos no qual estão presentes estudantes com transtornos de aprendizagem, pois eles costumam ter forças em algumas inteligências enquanto enfrentam barreiras em outras. A dislexia, por exemplo, não impede o desenvolvimento de habilidades musicais ou espaciais, enquanto a discalculia não compromete competências linguísticas. Portanto, valorizar diferentes formas de aprender constitui uma estratégia fundamental para práticas inclusivas, além de promover a equivalência de oportunidades no processo educativo e de reduzir a tentativa de medir todos os estudantes por um único padrão de desempenho.

A pedagogia crítica de Freire (1996) acrescenta uma dimensão ética e política ao debate, ressaltando o compromisso do educador com a autonomia, o diálogo e a humanização dos sujeitos, assim como a necessidade de superar práticas escolares que rotulam, excluem ou produzem sentimentos de incapacidade. Para o autor, ensinar exige reconhecer o estudante como um ser histórico, cultural e capaz, o que implica combater práticas escolares excludentes e reconhecer que os transtornos de aprendizagem não podem ser reduzidos a limitações individuais, mas devem ser analisados à luz dos contextos sociais e das oportunidades desiguais, incluindo as diferenças de classe, raça e território que marcam o acesso ao diagnóstico e à intervenção. Freire insiste na centralidade do diálogo, o qual permite que o estudante expresse suas experiências, medos, dificuldades e potências construindo um processo educativo mais democrático e participativo, em que a palavra do aluno é reconhecida como lugar legítimo de saber.

Libâneo (2012), ao discutir a didática como campo fundamental na formação de professores, destaca que a função docente envolve organizar, orientar e mediar processos de ensino de modo intencional e planejado, e que a mediação qualificada é essencial para estudantes que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Suas contribuições reforçam a necessidade de metodologias adequadas, avaliação contínua e acompanhamento pedagógico sistematizado, especialmente no caso de estudantes que apresentam dificuldades específicas que exigem intervenção pedagógica constante e ajustes permanentes no planejamento. Nesse sentido, a didática não se restringe a técnicas de ensino, mas envolve decisões políticas e éticas sobre como a escola garante ou nega o direito de aprender.

Com Moran (2015), a discussão sobre enseja a introdução das metodologias ativas como caminhos promissores para a inclusão. Para o autor, estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, rotação por estações e projetos interdisciplinares ampliam o engajamento dos estudantes, diversificam formas de participação e promovem autonomia em especial entre estudantes que enfrentam desafios cognitivos ou atencionais, como no caso do TDAH. Essas metodologias favorecem a participação ativa e permitem que o professor acompanhe mais de perto as trajetórias individuais adaptando o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem e reorganizando o espaço da sala de aula como lugar de investigação e cooperação, e não apenas de transmissão de conteúdos.

No campo psicopedagógico, obras fundamentais como as de Bossa (2000), Scoz (1994), Pain (1992) e Weiss (2012) ressaltam que as dificuldades escolares não podem ser compreendidas fora do contexto relacional no qual o sujeito está inserido. A escola, a família e a história de vida do estudante compõem elementos essenciais para entender os modos como a aprendizagem se organiza e como os transtornos se manifestam de maneiras diferenciadas a depender do ambiente. Assim, a psicopedagogia propõe um olhar investigativo que ultrapassa a lógica classificatória e considera a singularidade do sujeito, valorizando suas

potencialidades e desconstruindo processos de rotulação que reduzem o estudante ao diagnóstico. Nesse sentido, as autoras psicopedagógicas aproximam-se das críticas à medicalização formuladas por Collares e Moysés, ao questionarem a tendência de transformar toda dificuldade escolar em “transtorno”.

Além desses autores, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014) fornece critérios diagnósticos que auxiliam na identificação dos transtornos de aprendizagem, destacando que tais condições não estão relacionadas a deficiência intelectual ou falta de oportunidade escolar, mas a funções específicas afetadas, como processamento fonológico, memória de trabalho ou atenção sustentada e que devem ser interpretadas à luz dos contextos culturais e educacionais, sob pena de reforçar estigmas e processos de exclusão. Assim, a fundamentação teórica que embasa este estudo articula perspectiva histórico-cultural, construtivista, cognitivista, psicopedagógica e crítica, permitindo analisar os transtornos de aprendizagem como fenômenos multifatoriais que exigem práticas pedagógicas igualmente complexas e fundamentadas e comprometidas com a justiça educacional e a equivalência de oportunidades, evitando tanto a naturalização da “dificuldade” quanto a sua simples clinalização.

Desenvolvimento do tema

A ampliação da discussão sobre os transtornos de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo revela a necessidade de compreender tanto suas manifestações quanto suas implicações para a organização do trabalho pedagógico, assim como para a construção de práticas escolares mais justas, equitativas e sensíveis à neurodiversidade.

Entre os transtornos mais recorrentes nas escolas brasileiras, destacam-se a dislexia, a discalculia e o TDAH, cujas particularidades incidem de maneira significativa sobre o processo de ensino-aprendizagem e exigem respostas pedagógicas planejadas, contínuas e baseadas em evidências, em diálogo com as condições concretas de cada contexto escolar para evitar generalizações simplificadoras.

A dislexia, conforme descrita pela APA (2014), caracteriza-se por dificuldades relacionadas ao processamento fonológico, prejudicando o reconhecimento automático de palavras e a fluência leitora associada às evidências neurocientíficas Dehaene (2007) e Shaywitz (2020), que demonstram alterações específicas na rede neural da leitura sem que isso signifique déficit intelectual. Essas dificuldades podem gerar impactos na compreensão textual e na produção escrita, afetando não apenas o desempenho em língua portuguesa, mas em todas as disciplinas que demandam leitura extensiva e interpretação de instruções, tabelas, mapas e problemas matemáticos, o que também incide sobre a autoestima e a participação do estudante nas atividades coletivas. Pesquisas apontam que a dislexia está

associada a fatores neurobiológicos, mas suas manifestações variam conforme o ambiente escolar, o tipo de mediação pedagógica, o suporte familiar disponível e a qualidade das intervenções precoces realizadas pela escola, o que reforça a importância da prevenção, e não apenas da remediação. O trabalho docente, nesse caso, deve incluir estratégias como leitura compartilhada, uso de fontes ampliadas, textos segmentados e atividades que fortaleçam o vínculo entre fonema e grafema, além de práticas multissensoriais e recursos visuais que reduzam a sobrecarga cognitiva do estudante e que possibilitem diferentes portas de entrada para a leitura.

A discalculia, por outro lado, envolve dificuldades significativas na compreensão de conceitos matemáticos, no uso de operações básicas, na manipulação numérica e na construção de noções de ordem, proporção e medida. Alunos com discalculia podem apresentar dificuldade em estimar quantidades, reconhecer padrões matemáticos, compreender a noção de valor posicional, realizar cálculos mentais ou interpretar símbolos, gráficos e tabelas, o que torna a matemática uma fonte frequente de frustração e evitação e pode levar ao desengajamento progressivo se não houver intervenção efetiva.

Segundo Weiss (2012), a construção do raciocínio lógico-matemático depende de experiências concretas e de mediações consistentes, o que indica a importância de materiais manipuláveis, jogos, tabelas, algoritmos visuais e outras estratégias durante o processo de ensino, além de atividades que possibilitem a visualização de relações numéricas e a redução da ansiedade matemática, comum nesses estudantes. Nesse contexto, avaliações exclusivamente formais e temporizadas têm maior potencial excludente, o que reforça a necessidade de formas avaliativas diversificadas e processuais para evitar a repetição do ciclo de fracasso.

Já o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora classificado como transtorno do neurodesenvolvimento e não como transtorno específico da aprendizagem, impacta diretamente a capacidade de manter atenção, planejar tarefas e regular comportamentos, além de interferir na organização temporal, na autorregulação e no manejo das demandas escolares, o que pode comprometer atividades escolares que exigem concentração prolongada. A APA (2014) aponta que o TDAH envolve três dimensões: desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem se manifestar de modo combinado ou isolado, e devem ser lidas a partir de uma perspectiva não punitiva, mas de apoio pedagógico e socioemocional, bem como, com um acompanhamento constante para evitar interpretações moralizantes sobre o comportamento do estudante, como “indisciplinado” ou “desinteressado”. A escola, nesse contexto, precisa organizar ambientes estruturados, com rotinas previsíveis, metas claras e atividades segmentadas, além de oferecer intervalos de movimento, instruções objetivas e estratégias de autorregulação como checklists, timers e mapas de tarefas que promovam independência e previsibilidade.

Para lidar com essas condições, o trabalho pedagógico precisa ir além da simples adaptação curricular, incorporando princípios de acessibilidade pedagógica e estratégias de ensino diversificadas que considerem a variedade de estilos cognitivos e a diferente maneira como cada estudante processa a informação, bem como as desigualdades de acesso a recursos culturais e tecnológicos que agravam desigualdades já existentes.

Libâneo (2012) enfatiza que o professor é mediador entre o sujeito e o conhecimento, e essa mediação se materializa por meio da organização das atividades, do acompanhamento constante e da avaliação formativa. Isso inclui:

- uso de diferentes linguagens (verbal, visual, pictórica, corporal);
- tempos diferenciados para execução das atividades;
- avaliações alternativas (portfólios, observações, tarefas práticas);
- atividades colaborativas;
- intervenções sistemáticas de retomada e reforço, favorecendo a aprendizagem em camadas e a recuperação contínua das habilidades frágeis, ao invés de apenas registrar a falta como “falha” ou “déficit”.

As metodologias ativas propostas por Moran (2015) se configuram como alternativas potentes. Na sala de aula invertida, por exemplo, o estudante tem acesso prévio aos conteúdos, podendo explorá-los no seu ritmo, enquanto o espaço escolar é dedicado à resolução de problemas e à mediação individualizada. Essa prática favorece aqueles com dificuldades de leitura, pois permite revisitar materiais quantas vezes forem necessárias antes do encontro presencial e adapta o ritmo de aprendizagem às necessidades individuais, especialmente quando há disponibilização de materiais em diferentes formatos (vídeos, podcasts, infográficos) evitando a dependência excessiva do texto escrito.

A aprendizagem baseada em projetos cria ambientes que estimulam autonomia, investigação e cooperação, permitindo que estudantes com diferentes habilidades se engajem de maneiras variadas, além de demonstrem competências que não aparecem em avaliações tradicionais e que são relevantes para a vida cotidiana. Alunos com dislexia podem contribuir por meio de atividades práticas, enquanto alunos com discalculia podem colaborar na organização de dados, observações ou sínteses visuais, valorizando potenciais, minimizando dificuldades e promovendo o trabalho em equipe como forma de aprendizagem social e de construção de pertencimento diminuindo o isolamento que frequentemente acompanha as dificuldades de aprendizagem.

A gamificação, uso de elementos de jogos no contexto pedagógico, favorece engajamento e motivação, aspectos fundamentais para estudantes que convivem com frustrações decorrentes das dificuldades de aprendizagem. Pontuações, desafios, trajetórias visuais e recompensas simbólicas permitem que o estudante acompanhe sua evolução de forma concreta, reduzindo a ansiedade diante das avaliações tradicionais, promovendo uma

relação mais positiva com o processo de aprendizagem e criando experiências de sucesso que contraponham histórias recorrentes de fracasso escolar.

O papel da psicopedagogia, conforme Bossa (2000) e Scoz (1994), é integrar essas estratégias à compreensão do sujeito em sua totalidade, identificando barreiras emocionais, sociais e cognitivas que impactam o desempenho escolar. A intervenção psicopedagógica ajuda a ressignificar o processo de aprendizagem, promovendo a construção de vínculos positivos com o conhecimento e combatendo sentimentos de incapacidade e fracasso escolar por meio de espaços de escuta, diálogo e acompanhamento singularizado, em que o estudante possa reconstruir sua história escolar para além dos rótulos e das notas e reaprender a ler-se como sujeito capaz.

Freire (1996) acrescenta que a escola tem compromisso com a humanização, o que significa reconhecer que estudantes com transtornos de aprendizagem possuem saberes, histórias e trajetórias válidas. A educação dialógica, proposta pelo autor, torna-se essencial, pois permite ouvir o estudante, identificar suas dificuldades reais e construir com ele alternativas que respeitem sua forma de aprender e sua produção de sentido sobre o mundo, rompendo com uma pedagogia bancária que apenas deposita conteúdos sem considerar as condições concretas de apropriação desses saberes.

Dessa forma, o desenvolvimento do tema evidencia que os transtornos de aprendizagem não podem ser tratados como fenômenos individuais ou exclusivamente médicos. Exigem abordagens pedagógicas integradas, mediação qualificada, estratégias personalizadas e políticas institucionais que garantam apoio contínuo e ação articulada entre escola, família e profissionais especializados, além de políticas públicas que assegurem condições materiais, formativas e estruturais para que tais práticas sejam, de fato, implementadas e não apenas recomendadas em documentos normativos.

Conclusões ou considerações finais

A análise realizada ao longo deste estudo demonstra que os transtornos de aprendizagem representam um desafio significativo para as instituições escolares contemporâneas, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas, sensíveis e inclusivas QUE rompam com a lógica meramente homogeneizadora e reprodutora de desigualdades e promovam ambientes educativos capazes de reconhecer e valorizar diferentes modos de aprender. A partir dos referenciais teóricos mobilizados, como: Vygotsky, Piaget, Ausubel, Gardner, Freire, Libâneo, Moran, Bossa, Scoz, Pain, Weiss, entre outros, torna-se evidente que a aprendizagem não é um processo linear nem homogêneo, mas envolve múltiplos fatores que se entrelaçam na vida do estudante e que são profundamente influenciados por dimensões sociais, emocionais, culturais e neurocognitivas e que, por isso, demandam

respostas pedagógicas articuladas e multidimensionais.

Conclui-se que enfrentar os desafios impostos pelos transtornos de aprendizagem demanda abandonar uma visão reducionista ou patologizante do estudante, reconhecendo que suas dificuldades não anulam suas potencialidades que a perspectiva da neurodiversidade pode auxiliar na construção de ambientes mais humanizados, como defende Armstrong (2010). Pelo contrário, quando recebem apoio adequado, estudantes com dislexia, discalculia ou TDAH podem alcançar avanços significativos em seu percurso escolar, o que reforça a importância de intervenções contínuas, e não apenas pontuais.

Este trabalho destaca a importância das metodologias ativas como caminhos possíveis para tornar a sala de aula mais responsiva às diferenças individuais ao promover participação ativa, engajamento e diversificação dos modos de aprender e aumentar a autonomia do estudante no processo de construção do conhecimento. Evidencia também que a mediação psicopedagógica e o trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais especializados são fundamentais para promover o desenvolvimento integral do estudante e para reduzir os impactos de barreiras sociais, econômicas e emocionais no processo de aprender, evitando a naturalização do fracasso escolar.

Além disso, ressalta-se a necessidade de formação continuada dos professores, para que possam compreender as características dos transtornos de aprendizagem e planejar estratégias adequadas apoiadas em evidências científicas, princípios de acessibilidade e práticas de avaliação formativa, garantindo que o planejamento pedagógico seja dinâmico e sensível às singularidades. Tal formação deve incluir não apenas aspectos teóricos, mas também práticas concretas, reflexões éticas e desenvolvimento de competências socioemocionais que permitam ao docente atuar com empatia, flexibilidade, sensibilidade pedagógica e capacidade de leitura crítica de sua prática.

por fim, reafirma-se que a inclusão escolar, quando entendida como direito e como compromisso ético-político, só se realiza plenamente quando a escola reconhece a singularidade de cada sujeito, reorganiza suas práticas e constrói ambientes que acolham, respeitem e potencializem diferentes formas de aprender garantindo justiça cognitiva, igualdade de oportunidades e valorização das diferenças como riquezas educativas e como expressões da diversidade humana, não como desvios a serem normalizados. Os transtornos de aprendizagem não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para repensar a prática educativa e construir uma escola mais humana, democrática e comprometida com o êxito de todos, especialmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, que frequentemente enfrentam as maiores barreiras de acesso, permanência e aprendizagem e que demandam políticas institucionais que vão além de esforços individuais dos docentes.



Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARMSTRONG, T. *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge: Da Capo Press, 2010.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção 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, 2018.

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 27/11/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Medicalização do educar e do aprender: políticas e práticas*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, 2010. (Disponível amplamente em PDF).

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2007.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

SCOZ, B. J. ***Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico***. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SHAYWITZ, S. ***Overcoming dyslexia***. New York: Vintage Books, 2020.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, M. L. ***Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica***. São Paulo: EPU, 2012.