

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e27718>

## **Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar crítico-reflexivo sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na decolonialidade**

**Learning difficulties in the educational context: a critical-reflexive approach to curriculum and pedagogical practice through a decolonial lens**

**Dificultades de aprendizaje en el contexto escolar: una perspectiva crítico-reflexiva sobre currículo y práctica pedagógica con énfasis en la decolonialidad**

**Júnia Tuelher Fraga**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4054-4111>

**Tiago Zanquêta de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

**Resumo:** Este artigo apresenta o Estado do Conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem e ensinagem em contexto escolar, evidenciando a relação entre tais fenômenos e a rigidez de um currículo colonizado que sustenta práticas excludentes. A pesquisa teve como objetivo geral sistematizar a produção científica recente sobre o tema, analisando perspectivas teóricas, metodológicas e críticas, bem como mapeando propostas interventivas que indiquem deslocamentos em direção a práticas menos hierarquizadas. Adotou-se como hipótese que as dificuldades de aprendizagem são, em grande medida, resultantes de dificuldades de ensinagem oriundas de um sistema educacional engessado e historicamente vinculado à manutenção de uma cultura elitista. A busca acadêmica em bases como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO) resultou na seleção de 17 estudos, sendo 11 dissertações, 1 tese e 5 artigos científicos, analisados de forma criteriosa a partir de títulos, resumos, palavras-chave e leitura integral. Emergiram categorias como: concepção institucional de dificuldades; visão docente; relações família–escola; autopercepção dos estudantes; implicações de transtornos específicos; estratégias de intervenção; e a construção política do conceito no espaço escolar. Os resultados apontam avanços teóricos e propostas relevantes, mas revelam a persistência da tendência de responsabilizar individualmente os estudantes. Conclui-se que enfrentar as dificuldades de aprendizagem requer repensar o ato de ensinar em suas bases epistemológicas e políticas, superando lógicas coloniais e elitistas. O estudo oferece subsídios para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, destacando caminhos para currículos mais flexíveis, inclusivos e sensíveis às especificidades históricas e culturais dos sujeitos.

**Palavras-chave:** dificuldades de aprendizagem; dificuldades de ensinagem; currículo colonizado; educação popular.

**Abstract:** This article presents a State-of-the-Knowledge study on learning and teaching difficulties in the school context, highlighting their relationship with the rigidity of a colonial-structured curriculum that historically reproduces exclusionary practices. The study aimed to systematize recent scientific publications on the subject by analyzing theoretical, methodological, and critical perspectives, as well



as identifying intervention proposals oriented toward less hierarchical educational practices. The research was grounded in the hypothesis that learning difficulties are closely connected to teaching challenges resulting from a rigid educational system historically aligned with the maintenance of elitist cultural standards. The study was conducted through a bibliographic survey in databases such as the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO), resulting in the selection of 17 studies, including 11 master's dissertations, 1 doctoral thesis, and 5 scientific articles. The analysis identified central categories such as institutional conceptions, teachers' perspectives, family-school relationships, students' self-perceptions, implications of specific disorders, intervention strategies, and the political construction of the concept within the school context. The results indicate theoretical advances and relevant strategies for addressing learning difficulties; however, they also reveal the persistence of practices that tend to place responsibility for such difficulties on students themselves. It is concluded that confronting these issues requires rethinking teaching in its epistemological, pedagogical, and political dimensions, overcoming colonial and elitist logics, and promoting more flexible and inclusive curricula sensitive to the historical, social, and cultural specificities of diverse learners in contemporary educational contexts.

**Keywords:** learning difficulties; teaching difficulties; colonized curriculum; popular education.

**Resumen:** Este artículo presenta un estado del conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje y de enseñanza en el contexto escolar, evidenciando la relación entre estos fenómenos y la rigidez de un currículo colonizado que perpetúa prácticas excluyentes. El objetivo de la investigación fue sistematizar la producción científica reciente, analizando perspectivas teóricas, metodológicas y críticas, así como identificar propuestas de intervención orientadas a prácticas menos jerárquicas e inclusivas. La investigación parte de la hipótesis de que las dificultades de aprendizaje son, en gran medida, resultado de dificultades en la enseñanza vinculadas a un sistema educativo rígido e históricamente asociado al mantenimiento de una cultura elitista. La búsqueda realizada en bases de datos como la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) y la Scientific Electronic Library Online (SciELO) permitió seleccionar 17 estudios, entre tesis de maestría, una tesis doctoral y artículos científicos. El análisis permitió identificar categorías relacionadas con las concepciones institucionales, las perspectivas docentes, las relaciones entre familia y escuela, la autopercepción de los estudiantes, las implicaciones de trastornos específicos, las estrategias de intervención y la construcción política del concepto de dificultad de aprendizaje en el ámbito escolar. Los resultados evidencian avances teóricos y propuestas relevantes; sin embargo, también revelan la persistencia de una tendencia a responsabilizar individualmente a los estudiantes por sus dificultades. Se concluye que enfrentar estas problemáticas requiere repensar el acto de enseñar en sus dimensiones epistemológicas y políticas, superando lógicas coloniales y elitistas y promoviendo currículos más flexibles, inclusivos y socialmente contextualizados.

**Palabras clave:** dificultades de aprendizaje; dificultades de enseñanza; currículo colonizado; educación popular.

## 1 Introdução

Desde o período colonial, é possível evidenciar, através da construção histórico-social, que a educação formal nos países latino-americanos foi concebida como um instrumento de exclusão e de reprodução social, direcionado à manutenção dos privilégios de grupos dominantes. Essa estrutura não se limita a um momento histórico passado, mas se reinscreve e perpetua-se em práticas pedagógicas e curriculares contemporâneas por meio de um processo contínuo de colonialidade do saber, conceito este formulado por Quijano (2005), que denuncia a persistência de epistemologias eurocentradas como forma de dominação simbólica e exclusão da

pluralidade de saberes provenientes da diversidade construída através da mestiçagem dos povos do sul.

A colonialidade do saber atua como fundamento de um currículo colonizado, podendo ser entendido, nesse contexto, como um conjunto de escolhas pedagógicas, epistemológicas e políticas que marginalizam conhecimentos oriundos de matrizes populares, indígenas, africanas e periféricas, legitimando apenas os saberes considerados “superiores” segundo uma lógica ocidental, racionalista, meritocrática e neoliberal. Esse currículo opera como filtro excludente ao classificar o que é válido ensinar e aprender, impactando diretamente a forma como se reconhecem (ou não) as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Tal lógica se materializa, de maneira concreta, em sistemas de avaliação padronizados, centrados na mensuração de desempenho por meio de provas objetivas, ranqueamentos e índices de rendimento, os quais privilegiam a reprodução de conteúdo e desconsideram trajetórias socioculturais diversas. Desse modo, consolida-se um modelo avaliativo classificatório e seletivo, que confirma e legitima desigualdades históricas ao atribuir ao estudante a responsabilidade pelo não alcance de padrões previamente estabelecidos.

Considerando que a educação formal, desde o período colonial, foi concebida como instrumento de exclusão e reprodução social de grupos privilegiados, cabe questionar: até que ponto as dificuldades de aprendizagem identificadas no cotidiano escolar são fruto de insuficiências individuais se, quando resultam, são oriundas de um sistema de ensino historicamente engessado? Estudos clássicos como o de Vygotsky (1978) já alertavam para a dimensão social e histórica da aprendizagem; contudo, ainda hoje persistem práticas docentes e curriculares pautadas em modelos hierárquicos que privilegiam a cultura oficial e elitista. Nessa perspectiva, é possível considerar que muitas das chamadas dificuldades de aprendizagem são, na realidade, dificuldades de ensinagem, produzidas por um sistema colonizador que se mantém impregnado nos instrumentos de avaliação, na organização curricular fragmentada e na própria formação docente, frequentemente orientada por referenciais eurocêntricos e tecnicistas.

A produção científica constitui-se em um movimento coletivo da comunidade acadêmica, sustentado por um processo contínuo de diálogo, de reinvenção e de sistematização. Cada investigação, ao ser desenvolvida, insere-se nesse fluxo de

saberes, seja ao complementar, seja ao problematizar estudos anteriormente realizados. Como aponta Alves (1992, p. 54), “[...] a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado do conhecimento em sua área de interesse [...]”.

Nesse sentido, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) compreendem a construção do Estado do Conhecimento (EC) como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Trata-se, portanto, de uma estratégia que possibilita mapear as discussões já instauradas, localizar lacunas ainda não exploradas e, assim, oferecer subsídios para a formulação de novas propostas investigativas.

Na mesma direção, Kohls-Santos e Morosini (2021) destacam que conhecer e planejar o percurso investigativo como uma reinvenção implica apropriar-se do conhecimento já consolidado. Para tanto, uma das alternativas metodológicas consiste na realização de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento (EC), que permitem identificar não apenas os temas mais recorrentes, mas também perspectivas e abordagens ainda pouco exploradas.

Considerando a amplitude da temática “dificuldades de aprendizagem” e o elevado número de produções acadêmicas que a contemplam, torna-se evidente a necessidade de sistematização das contribuições já existentes. Essa sistematização, além de evidenciar o caráter central e recorrente do tema no campo educacional, possibilita identificar lapsos e perspectivas inovadoras, fortalecendo o avanço de novos estudos.

Diante desse cenário, este artigo<sup>1</sup> tem por objetivo mapear a literatura acadêmica existente sobre dificuldades de aprendizagem, de modo a compreender como a temática vem sendo discutida no campo educacional e quais caminhos investigativos se abrem a partir dessa análise crítica. Para isso, foram selecionados dissertações, teses e artigos a partir de critérios de refinamento previamente definidos. O processo de seleção envolveu, em um primeiro momento, a análise de títulos,

---

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada *Dificuldades de aprendizagem de crianças do 6º ano do ensino fundamental: um estudo à luz da educação problematizadora*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba, financiado pelo projeto *Trilhas do Futuro para Educadores*, sendo a pesquisa realizada entre os anos de 2022 e 2024.

seguida da leitura de elementos pré-textuais, como palavras-chave e resumos, e, posteriormente, da leitura integral de estudos que apresentaram maior potencial de contribuição. A partir desse percurso, buscou-se construir uma visão crítica e sistematizada que permitiu compreender as tendências, os avanços e os desafios presentes na literatura sobre a temática investigada.

Diante disso, este estudo busca sistematizar o Estado do Conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem, a fim de identificar as narrativas teóricas e empíricas que vinculam tais dificuldades a práticas colonizadoras e currículos estanques. A investigação estrutura-se a partir de três dimensões analíticas articuladas: (1) a crítica à medicalização e à patologização das dificuldades de aprendizagem, que desloca o foco da suposta disfunção individual para os condicionantes institucionais; (2) a dimensão socioemocional, compreendida como atravessada por contextos de desigualdade, expectativas escolares e processos de rotulação; e (3) a perspectiva decolonial, que problematiza os fundamentos epistemológicos e curriculares os quais definem quem aprende, o que deve ser aprendido e como esse aprendizado é validado. Objetiva-se, especificamente, analisar a literatura recente para compreender as discussões acadêmicas ocorridas até o momento, mapeando contribuições que subsidiem ações futuras e rompam com lógicas discriminatórias. Ao explicitar essas três dimensões, procura-se evidenciar que a dificuldade de aprendizagem não pode ser reduzida a uma questão clínica ou individual, mas deve ser compreendida como fenômeno relacional, político e historicamente situado, cuja superação demanda a revisão dos modelos avaliativos classificatórios, a flexibilização curricular, a valorização de saberes plurais e a reconfiguração da formação docente em bases críticas e interculturais.

Justifica-se a relevância deste estudo, tanto do ponto de vista científico, por sistematizar e analisar criticamente a produção existente sobre dificuldades de aprendizagem, quanto do ponto de vista educacional e social, uma vez que o tema impacta diretamente os processos de ensino, aprendizagem e inclusão escolar. Ao reunir e interpretar a literatura acadêmica selecionada, busca-se oferecer subsídios teóricos que possam orientar novas investigações e contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes e efetivas perante os desafios identificados no cotidiano escolar.

## **2 As dificuldades de aprendizagem, de ensinagem e a educação problematizadora**

À luz da problematização apresentada, neste horizonte analítico, inicia-se o referencial teórico com o conceito de “dificuldade de aprendizagem”. Para Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social e dinâmico, em oposição à visão estática que encara o aluno como recipiente passivo. Alves, Casella e Ferraro (2016) destacam que, em currículos tradicionais, a ênfase recai sobre conteúdos pré-estruturados, desconsiderando saberes prévios e contextuais dos aprendentes, o que configura, sob tal perspectiva, uma dificuldade de ensinagem.

Freire (1996) contribui significativamente para a compreensão das dificuldades de aprendizagem ao problematizar a educação bancária, defendendo práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica, a agência do estudante e a construção coletiva do conhecimento. Esse autor enfatiza que o ato de ensinar deve dialogar com a realidade do educando, integrando saberes populares e experiências de vida, rompendo com a imposição de conteúdos descontextualizados. A crítica freireana à educação bancária alcança uma dimensão epistemológica e política mais ampla, não se restringindo ao plano metodológico. Ao denunciar a imposição de um saber hegemônico que silencia os conhecimentos e saberes produzidos nas margens sociais, Freire (1996) dialoga diretamente com a perspectiva decolonial ao evidenciar que a exclusão educacional não decorre apenas de práticas didáticas inadequadas, e sim de uma estrutura de poder que hierarquiza saberes e sujeitos.

Vê-se que a pedagogia freireana converge para o pensamento decolonial de Mignolo (2007), uma vez que a colonialidade do saber se expressa na manutenção de práticas docentes fundamentadas em epistemologias eurocêntricas, as quais deslegitimam saberes periféricos e marginalizados. Ao defender a valorização dos saberes populares e a construção coletiva do conhecimento, Freire (1996) antecipa a crítica à colonialidade do saber. Castro e Pinto (2023) apontam que o currículo engessado reflete uma “invisibilidade seletiva”, excluindo temas sensíveis à diversidade cultural e reforçando hierarquias sociais, demonstrando, empiricamente, que escolas públicas mantêm padrões de avaliação que penalizam estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade. Essa aproximação entre pedagogia crítica e perspectiva decolonial encontra respaldo em Mota Neto (2015), visto que sua tese

sustenta que Freire e Fals Borda (1991) compartilham uma matriz epistêmica contra-hegemônica, na qual conhecimento e ação política são indissociáveis. O autor evidencia que os teóricos concebem a produção do conhecimento como prática política situada, comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados. A pesquisa demonstra que a Educação Popular, ao reconhecer os saberes produzidos nos territórios e nas experiências coletivas, rompe com a lógica eurocêntrica de validação epistemológica e antecipa debates centrais do pensamento decolonial contemporâneo. Assim, a crítica freireana à educação bancária articula-se à denúncia da colonialidade do saber ao questionar não apenas como se ensina, mas quais saberes são legitimados no espaço escolar e quem tem autoridade para produzi-los.

Ao abordar a crítica ao currículo, é fundamental recorrer ao conceito de colonialidade do saber, proposto por Quijano (2005) e aprofundado por Mignolo (2007). Para Quijano (2005), a colonialidade do saber é uma das dimensões estruturantes da colonialidade do poder, que se perpetua nas sociedades latino-americanas por meio da imposição de epistemologias eurocêntricas como universais. Mignolo (2007) acrescenta que esse processo estabelece uma divisão hierárquica entre saberes considerados “legítimos” e outros considerados “inferiores” ou “primitivos”, produzindo uma hierarquia de saberes marcada por segregação e exclusão.

Patto (2015) e Esteban (2002) contribuem para a reflexão ao analisar a mediação entre diagnóstico e intervenção, mostrando como práticas educativas podem ser ajustadas para atender às necessidades reais dos aprendentes, sem recorrer a abordagens clínico-neurológicas que naturalizam a exclusão. Gadotti (1997) reforça a centralidade da educação como prática de liberdade, defendendo currículos flexíveis que valorizem a diversidade cultural, social e cognitiva, em consonância com uma perspectiva emancipatória.

Pereira (2011) enfatiza a necessidade de flexibilizar o currículo como condição para promover autonomia e protagonismo dos estudantes, mitigando efeitos discriminatórios. Nesse sentido, a psicopedagogia crítica, articulada com as contribuições de Freire (1996), Patto (2015) e Esteban (2002), configura-se como área estratégica, oferecendo diagnósticos e intervenções alinhadas às necessidades afetivo-cognitivas dos aprendentes (Garcia, 1999). Contudo, faz-se necessário alertar

para o risco de interiorizar discursos que relacionam as dificuldades apresentadas a transtornos de ordem neurológica, transferindo a responsabilidade ao sujeito e naturalizando a exclusão. A discussão sobre flexibilização curricular e a superação de abordagens patologizantes das dificuldades de aprendizagem exige uma análise aprofundada das relações de poder que atravessam os currículos. Nesse sentido, Green e Bigum (1995) afirmam que o currículo não é um instrumento neutro, mas um artefato cultural que implica a produção e identidades, diferenças e hierarquias, operando como instrumento de poder que define quem pertence, quem fracassa e quem precisa ser corrigido. Ao mesmo tempo, esses autores apontam que, por ser campo de disputa, o currículo também se configura como território de resistência, no qual práticas contra-hegemônicas podem tensionar discursos dominantes, valorizar saberes subalternizados e reconfigurar os modos de ensinar e aprender.

À luz dessas reflexões, o arcabouço teórico deste referencial aponta para uma interdependência proposital entre as dificuldades de aprendizagem e a permanência e a perpetuação de um modelo de ensinagem colonizado, baseado na exclusão de saberes e na hierarquização do conhecimento. Assim, torna-se urgente repensar as práticas escolares, o currículo e a formação docente, promovendo possibilidades que valorizem a diversidade cultural, epistemológica e subjetiva dos sujeitos da educação, conforme Freire (1996), o qual enfatiza a necessidade de uma educação horizontal em que os sujeitos sejam educandos/educadores e educadores/educandos. Tais possibilidades requerem não apenas a inclusão de saberes historicamente marginalizados, mas a reconfiguração das relações pedagógicas em direção a uma educação dialógica, crítica e comprometida com a transformação social.

Todavia, para além dos conhecimentos que estruturam o currículo e a prática pedagógica, é preciso considerar a disputa entre perspectivas médico-clínicas e pedagógicas na abordagem das dificuldades de aprendizagem. Essa tensão atravessa historicamente o campo educacional e se intensifica nos debates contemporâneos sobre educação inclusiva. A patologização do fracasso escolar, ou seja, a tendência de explicar as dificuldades dos estudantes a partir de diagnósticos clínicos e neurológicos, constitui uma forma de individualização e despolitização das desigualdades estruturais que impactam o processo de escolarização, apontando para uma direção que exime a responsabilidade da escola enquanto instituição de

ensino que tem como objetivo subsidiar formas de construção efetiva do conhecimento como forma de emancipação e libertação para todos e todas.

A crítica a essa tendência é evidenciada por autoras como Patto (2015), que denuncia o uso indiscriminado e sem análise crítica de categorias diagnósticas como estratégia para camuflar fragilidades institucionais em relação aos discentes necessitados de flexibilização curricular no que tange à valorização da diversidade, deslocando o foco dos problemas pedagógicos para explicações de ordem individual e médica. Segundo a autora, quando dificuldades de aprendizagem são rapidamente associadas a supostos transtornos ou disfunções neurológicas, produz-se um processo de medicalização que reduz a complexidade do fenômeno educativo, desconsidera as condições concretas de organização do trabalho escolar e naturaliza desigualdades historicamente construídas. Em vez de problematizar práticas pedagógicas inadequadas ou ineficientes em determinados contextos, currículos engessados, ausência de formação docente continuada e precariedade das condições de ensino, a escola passa a responsabilizar o estudante e, por extensão, sua família, pelo fracasso escolar. Essa lógica reforça os mecanismos de exclusão e marginalização e atua como um dispositivo de silenciamento das responsabilidades institucionais, fomentando uma cultura a qual patologiza comportamentos e formas de aprendizagens que exigem uma adequação do currículo a essa diversidade, dificultando a construção de respostas pedagógicas efetivamente significativas.

Tal cenário é particularmente preocupante diante do avanço de políticas públicas que, em tese, visam à inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 (Brasil, 2008), representou um marco ao propor a superação do modelo segregacionista, defendendo o direito de todos os estudantes à convivência em espaços comuns de aprendizagem. A política reafirma que a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ocorrer prioritariamente em classes comuns do ensino regular, com o devido apoio de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008) tem se confrontado com obstáculos de ordem epistemológica, institucional e ideológica no cotidiano escolar, no qual há uma série de confrontos que não colaboram para que a efetivação dessa política aconteça na prática. A permanência de um olhar clínico sobre as

diferenças tende a conflitar com a proposta pedagógica da inclusão, levando à criação de categorias diagnósticas como pré-requisito para o acesso a direitos educacionais, o que reforça a lógica classificatória e medicalizante como justificativa das eventuais dificuldades, em vez de promover uma abordagem pedagógica centrada nas potencialidades e nas necessidades reais dos estudantes.

Como observa Esteban (2002), há o risco de a inclusão formal ser reduzida meramente a uma inclusão nominal, com o estudante permanecendo fisicamente na escola, mas continuando simbólica e cognitivamente excluído. O diagnóstico clínico, quando utilizado como critério de pertencimento ou exclusão, transforma-se em mais uma ferramenta de regulação e controle de corpos e saberes, operando sob a lógica da colonialidade, sendo mais um agente contribuinte para a exclusão e a negação de saberes.

A pedagogia crítica, por sua vez, contrapõe-se a essa lógica ao entender que as dificuldades de aprendizagem devem ser enfrentadas no âmbito da transformação das práticas pedagógicas, da escuta ativa e da valorização da diversidade. Conforme defendem autores como Freire (1996), Patto (2015), Esteban (2002) e Gadotti (1997), a inclusão efetiva não se dá por meio da rotulação, mas da reconfiguração do espaço escolar enquanto território de diálogo, reconhecimento e produção coletiva do conhecimento.

A ampliação desse debate encontra aprofundamento nas reflexões de Candau (2020), ao defender que a educação intercultural crítica implica enfrentar as estruturas que produzem desigualdades e inferiorizações culturais. A argumentação fomenta a discussão, uma vez que reconhecer as diferenças acarreta questionamentos sobre os mecanismos que as transformam em disparidades. Em diálogo com essa perspectiva, Walsh (2013) propõe a articulação entre educação, interculturalidade e decolonialidade no que tange ao papel da escola em confrontar as matrizes coloniais do saber e do ser que embasam a disseminação da hierarquia a qual silencia saberes construídos às margens sociais. A interculturalidade crítica, nesse viés, não se reduz ao diálogo cultural, mas se configura como prática insurgente que tensiona a colonialidade e reivindica justiça cognitiva. Candau (2020), ao afirmar que a inclusão não pode ser reduzida à mera incorporação formal da diferença no espaço escolar, exige a problematização das estruturas produtoras de desigualdade e subalternização, sustentando que a educação intercultural crítica demanda o

reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como desvios a serem normalizados. Nesse ponto, Walsh (2013) aprofunda essa compreensão ao defender uma pedagogia decolonial comprometida com a transformação estrutural das relações de poder que atravessam o currículo, reivindicando a justiça cognitiva como condição para a efetiva democratização do conhecimento e para a construção de práticas educativas verdadeiramente emancipadoras.

À luz dessas reflexões, o referencial teórico aqui delineado reforça a necessidade de deslocamento de uma abordagem centrada na deficiência individual para uma perspectiva que compreenda a dificuldade de aprendizagem como fenômeno relacional, institucional e político. Romper com a hegemonia das interpretações médico-clínicas, portanto, é condição fundamental para que se concretize o direito à educação como prática social emancipatória, orientada por um currículo descolonizado e por práticas pedagógicas inclusivas, críticas e transformadoras.

Assumir uma perspectiva decolonial e intercultural crítica resulta em reconhecer que as dificuldades emergem no entrecruzamento entre currículo, poder e diferença, exigindo práticas pedagógicas que promovam reconhecimento, participação e emancipação. Conclui-se, portanto: o arcabouço teórico que subsidia o presente artigo aponta para uma interdependência entre dificuldades de aprendizagem e modelo de ensinagem colonizado. Nesse sentido, torna-se necessário repensar práticas escolares, currículo e formação docente, buscando um deslocamento epistemológico o qual valorize saberes diversos e fortaleça a relação dialógica horizontal que fundamenta o processo de construção e valorização de novos saberes.

### **3 Caminhos metodológicos da pesquisa**

No delineamento metodológico desta pesquisa, adotou-se a pesquisa para a construção do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021), categorizando-se como estudo qualitativo-exploratório. Esse método está fundamentado na abordagem de categorização indutiva *a posteriori*. A escolha metodológica possibilitou o surgimento de categorias analíticas a partir do exame aprofundado do material empírico, sem a imposição prévia de estruturas

interpretativas, garantindo maior fidelidade às nuances dos dados coletados. O processo analítico se deu por meio da análise temática, permitindo a identificação de eixos de sentido recorrentes nas produções selecionadas, conforme recomendam Alves (1992) e Santos *et al.* (2016). Tal abordagem tornou possível compreender as múltiplas dimensões que atravessam o fenômeno das dificuldades de aprendizagem no contexto do ensino fundamental, respeitando a complexidade do objeto de estudo e favorecendo a construção de um Estado do Conhecimento contextualizado, com vistas a contribuir com a comunidade acadêmica nas pesquisas sobre a temática abordada. Os procedimentos envolveram levantamento bibliográfico em duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO). Inicialmente, foram recuperados 2.360 trabalhos na BDTD e 217 artigos na SciELO, utilizando os descritores “dificuldade de aprendizagem” e “ensino fundamental”, conforme apresentado a seguir.

**Quadro 1** – Critérios de seleção e caracterização dos trabalhos incluídos na análise

<b>Critérios de seleção</b>	<b>Base de Dados</b>	<b>Descritores utilizados</b>	<b>Nº de trabalhos recuperados</b>	<b>Nº de trabalhos selecionados</b>
Seleção por título, resumo e palavras-chave	BDTD	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	2.360	12
Seleção por título, resumo e palavras-chave	SciELO	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	217	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A análise da literatura evidenciou que, apesar do elevado número de trabalhos recuperados, apenas uma parcela restrita atendia aos critérios de pertinência e qualidade, reforçando a necessidade de um recorte crítico. Essa seleção permitiu identificar contribuições fundamentais sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem, currículos engessados e práticas pedagógicas colonizadas, bem como iniciativas de intervenções educativas contextualizadas.

Dentre os estudos selecionados, observou-se a recorrência de abordagens que consideram a aprendizagem como fenômeno social (Vygotsky, 1978), a necessidade de flexibilização curricular (Pereira, 2011) e a importância de intervenções pedagógicas críticas (Patto, 2015; Esteban, 2002). A integração desses achados fortaleceu o desenvolvimento do referencial teórico, articulando conceitos de

educação emancipatória, pedagogia crítica e valorização de saberes diversos, alinhados às contribuições de Freire (1996) e Gadotti (1997).

Em vista disso, procedeu-se ao refinamento: seleção inicial pelo título; em seguida, leitura de resumos e palavras-chave; e, finalmente, leitura completa dos textos que preenchem condições de relevância para o tema. Diante do exposto, foram incluídos 11 dissertações, 1 tese e 5 artigos, totalizando 17 estudos, conforme os Quadros 2, 3 e 4. Os critérios de inclusão contemplaram data de publicação (2001-2023), foco no contexto do ensino fundamental e alinhamento com a hipótese de dificuldades relacionadas a práticas de ensinagem colonizadas.

**Quadro 2 – Dissertações selecionadas**

<b>Título</b>	<b>Link</b>	<b>Autor</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano de publicação do trabalho</b>
Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem? Um estudo de caso	<a href="#"><u>Link</u></a>	Iára Castagnaro Biscaro	Dissertação	2001
Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem	<a href="#"><u>Link</u></a>	Maria dos Milgares Fernandes Diniz	Dissertação	2007
A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola	<a href="#"><u>Link</u></a>	Júlio César da Silva	Dissertação	2017
A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?	<a href="#"><u>Link</u></a>	Priscila Fernandes Correa de Araújo	Dissertação	2014
As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor	<a href="#"><u>Link</u></a>	Andreia Osti	Dissertação	2004
O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita	<a href="#"><u>Link</u></a>	Gabriela Raeder da Silva Carneiro	Dissertação	2002
Dificuldades de aprendizagem: implicações da família e da escola	<a href="#"><u>Link</u></a>	Márcia Elisa da Silva Antunes	Dissertação	2010
Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores	<a href="#"><u>Link</u></a>	Zuleide Blanco Rodrigues	Dissertação	2009
O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem	<a href="#"><u>Link</u></a>	Keli Prata Silva	Dissertação	2009
A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita	<a href="#"><u>Link</u></a>	Karla Aparecida Zulocoto	Dissertação	2001
Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas	<a href="#"><u>Link</u></a>	Kátia Regina do Carmo Pereira	Dissertação	2011

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

**Quadro 3 – Tese selecionada**

<b>Título</b>	<b>Link</b>	<b>Autor</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano de publicação do trabalho</b>
Sujeitos com dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino	<a href="#"><u>Link</u></a>	Dayse Maria Borges Keiralla	Tese	1994

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

**Quadro 4 – Artigos científicos selecionados**

<b>Título</b>	<b>Link</b>	<b>Autor</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano de publicação do trabalho</b>
Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção	<a href="#"><u>Link</u></a>	Nathane Sanches Marques Silva; Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo científico	2016
Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira	<a href="#"><u>Link</u></a>	Roselaine Pontes de Almeida; Carolina Julien Mattar de Toledo Piza; Thiago da Silva Gusmão Cardoso; Mônica Carolina Miranda	Artigo científico	2016
Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem	<a href="#"><u>Link</u></a>	Janaína Borba Garbo Santos; Thais dos Santos Gonçalves; Ricardo Franco de Lima; Patrícia de Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo científico	2016
Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade(TDAH)	<a href="#"><u>Link</u></a>	Débora Cristina Alves; Erasmo Barbante Casella; Alexandre Arcanjo Ferraro	Artigo científico	2016
Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental	<a href="#"><u>Link</u></a>	Bárbara Niegia Garcia de Goulart; Brasília M. Chiari	Artigo científico	2014

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em consonância com Alves (1992) e Santos *et al.* (2016), a análise dos dados bibliográficos foi realizada mediante síntese temática, agrupando-se as contribuições em seis eixos principais: (1) concepção de dificuldade de aprendizagem na escola; (2) percepção docente; (3) relações família-escola; (4) autopercepção dos estudantes; (5) implicações de transtornos específicos; e (6) propostas de intervenção e ressignificação curricular. Cada eixo foi examinado criticamente, destacando

convergências e tensões entre os autores, com ênfase no contexto colonial do currículo.

Outrossim, aplicou-se análise documental de políticas educacionais, cotejando-as com as práticas identificadas nos estudos revisados. Desse modo, garantiu-se triangulação metodológica, ampliando a validade das conclusões. A pesquisa preservou rigor ético ao referenciar devidamente todas as produções acadêmicas, respeitando direitos autorais e propriedade intelectual.

Por fim, vale destacar que o processo de sistematização observou cuidadosamente as recomendações de Morosini e Fernandes (2014) para a manutenção da transparência e da reprodutibilidade. Assim, cada etapa da investigação foi documentada com precisão, incluindo os procedimentos de busca, os critérios de seleção e os modos de categorização das fontes. Esse cuidado metodológico não apenas fortalece a confiabilidade dos resultados apresentados, como também assegura que futuras pesquisas possam replicar, revisar ou ampliar os achados aqui delineados, contribuindo para o avanço contínuo do campo.

#### **4 O que revela a análise dos trabalhos levantados**

A análise sistemática dos 17 estudos selecionados possibilitou a organização das contribuições em eixos temáticos inter-relacionados, permitindo uma compreensão aprofundada sobre as dificuldades de aprendizagem e seus desdobramentos no contexto escolar. Os eixos identificados foram: (i) concepção institucional de dificuldade de aprendizagem; (ii) percepção dos professores; (iii) relações entre família e escola; (iv) percepção dos aprendentes; (v) transtornos de aprendizagem; (vi) estratégias de intervenção; e (vii) construção do conceito de dificuldade de aprendizagem nas instituições.

Em relação ao eixo “concepção institucional de dificuldade de aprendizagem”, o material coletado aponta que

[...] concepção institucional de dificuldade de aprendizagem permanece fortemente pautada por visões unifatoriais, geralmente associadas a fatores emocionais e familiares, com pouca atenção à prática pedagógica como elemento gerador de exclusão (Osti, 2004).

Sob essa perspectiva, o fracasso escolar é naturalizado como responsabilidade do estudante, legitimando encaminhamentos para especialistas e

reforçando intervenções medicalizantes (Keiralla, 1994; Silva, 2017). Esse movimento contribui para a individualização das dificuldades, desconsiderando fatores pedagógicos e estruturais que influenciam o processo de aprendizagem. Além disso, desloca-se o foco das práticas de ensino, enfraquecendo a reflexão crítica sobre o papel da escola na produção dessas dificuldades.

A rigidez curricular e a ausência de flexibilidade didática ampliam o descompasso entre teoria e prática, dificultando a valorização de saberes locais e de diferentes estilos de aprendizagem. Esse cenário limita a construção de experiências educativas mais significativas e inclusivas. Tais evidências reforçam a necessidade de descolonizar práticas pedagógicas, flexibilizar currículos, promover o protagonismo estudantil e valorizar saberes diversos (Castro; Pinto, 2023).

O referencial teórico, ao mobilizar autores como Vygotsky (1978), Freire (1996) e Quijano (2005), problematiza a tendência das instituições para naturalizar as dificuldades como responsabilidade exclusiva do sujeito. A crítica à educação bancária (Freire, 1996) e à colonialidade do saber (Quijano, 2005) ajuda a compreender como currículos rígidos e epistemologias eurocêntricas legitimam exclusões, refletindo diretamente a análise observada nos estudos empíricos (Osti, 2004; Silva, 2017). Assim, a base teórica reforça que a dificuldade de aprendizagem deve ser entendida como fenômeno relacional e político, e não apenas clínico ou individual.

Os estudos que categorizam o eixo “percepção dos professores”, de acordo com Osti (2004) e Bísvaro (2001), indicam que os docentes tendem a atribuir as dificuldades de aprendizagem a fatores externos ao ambiente escolar. No estudo de Osti (2004), 40% dos professores relacionaram dificuldades a problemas emocionais, 27% a questões familiares, apenas 7% atribuíram relevância à prática docente e 3% reconheceram que a postura do professor poderia contribuir para o surgimento da dificuldade. Bísvaro (2001) evidencia que documentos institucionais e práticas pedagógicas frequentemente se distanciam, reforçando a necessidade de apropriação de conceitos da Pedagogia das Diferenças e de práticas voltadas para a construção do conhecimento que reconhece a legitimidade da diversidade de saberes provenientes da diversidade emergente da pluralidade cultural. Esses resultados destacam a transferência da responsabilidade do ensino para o aprendiz, evidenciando a necessidade de formação docente crítica e reflexiva. A análise teórica

mostra que a culpabilização do estudante é herança de práticas pedagógicas colonizadas, sustentadas por epistemologias que ignoram os saberes locais e a diversidade (Castro; Pinto, 2023). A necessidade de formação docente crítica e reflexiva, já apontada nos estudos de Bísvaro (2001) e Osti (2004), é sustentada teoricamente pela pedagogia crítica (Freire, 1996; Gadotti, 1997), que enfatiza a formação de professores capazes de dialogar com a realidade do educando e superar práticas homogeneizadoras.

De acordo com Antunes (2010), o eixo “relações entre família e escola” mostra que a família frequentemente se percebe como culpada ou impotente diante das dificuldades de aprendizagem, enquanto a escola mantém distância das responsabilidades compartilhadas. A análise revela que, mesmo quando questionados, docentes e familiares só percebem possibilidades de intervenção quando instados a refletir sobre seu papel no processo educacional, indicando a importância de estratégias colaborativas entre família e escola.

O referencial teórico aponta que a colonialidade das práticas escolares produz a responsabilização da família pelas dificuldades (Patto, 2015; Esteban, 2002). Ao mesmo tempo, defende que o diálogo horizontal e a corresponsabilização são condições fundamentais para romper com o modelo excludente. Essa perspectiva se alinha ao achado de Antunes (2010), que mostra a necessidade de reflexão conjunta para que tanto escola quanto família assumam seu papel na superação das dificuldades.

A autopercepção dos estudantes, que categoriza o eixo “percepção dos aprendentes”, evidencia que crianças com dificuldade de aprendizagem vivenciam fracassos e sentimentos de incapacidade, impactando seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional (Carneiro, 2002; Silva, 2009; Zulocoto, 2001). O autoconceito escolar é influenciado pelo comportamento docente, pelo reconhecimento de sucessos e pelo *feedback* recebido. Crianças com autoconceito positivo apresentam maior capacidade de superar dificuldades, enquanto práticas pedagógicas desvalorizadoras contribuem para um autoconceito negativo e desmotivação.

Silva (2009) demonstra que os estudantes percebem suas limitações, mas nem sempre as associam diretamente ao ato de aprender. Esse afastamento entre a consciência das dificuldades e a compreensão de seus impactos na aprendizagem

revela uma lacuna importante no processo formativo. Diante disso, demonstra-se a necessidade de uma mediação mais reflexiva e afetivo-cognitiva, capaz de auxiliar os estudantes a reconhecerem, elaborarem e ressignificarem suas experiências, fortalecendo, assim, a autonomia e o engajamento no percurso educacional.

A psicopedagogia crítica (Garcia, 1999) e a pedagogia freiriana defendem que o estudante deve ser reconhecido como sujeito ativo na aprendizagem. A teoria dialoga diretamente com os estudos empíricos (Carneiro, 2002; Silva, 2009; Zulocoto, 2001), que destacam o impacto das práticas escolares no autoconceito e na motivação dos estudantes. A visão de Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem como processo social e dinâmico também ajuda a explicar por que estudantes que recebem apoio e devolutivas positivas desenvolvem maior capacidade de superação.

O eixo “transtornos de aprendizagem” aponta que os transtornos específicos, como dislexia e TDAH, apresentam forte correlação com dificuldades de aprendizagem e maiores taxas de repetência (Alves; Casella; Ferraro, 2016; Goulart; Chiari, 2014). Pereira *et al.* (2021) destacam que a escola frequentemente desconsidera essas peculiaridades, agravando o fracasso escolar. Estudos de desempenho ortográfico indicam que crianças com dislexia ou TDAH apresentam resultados significativamente inferiores aos pares sem transtornos (Alves; Casella; Ferraro, 2016), evidenciando a necessidade de adaptação curricular sensível ao contexto (Silva, 2017). Além disso, distúrbios de fala estão diretamente relacionados a dificuldades de aprendizagem e à repetência escolar, sobretudo em crianças mais jovens (Goulart; Chiari, 2014).

A crítica teórica à patologização do fracasso escolar (Patto, 2015) dá sustentação à discussão sobre dislexia, TDAH e distúrbios de fala (Alves; Casella; Ferraro, 2016; Goulart; Chiari, 2014). Enquanto os estudos clínicos enfatizam diferenças de desempenho, o referencial defende que a escola precisa superar a lógica classificatória e adotar uma abordagem pedagógica inclusiva. A PNEEPEI (Brasil, 2008) e os aportes de Esteban (2002) são fundamentais para pensar políticas que evitem que diagnósticos sejam utilizados como critério de exclusão.

Em relação ao eixo “estratégias de intervenção”, pesquisas recentes ressaltam a importância de intervenções sistemáticas adaptados ao contexto brasileiro (Santos *et al.*, 2016; Silva, 2017) e práticas psicopedagógicas (Araújo, 2014). Embora docentes com especialização em psicopedagogia apresentem maior

segurança, as estratégias aplicadas ainda se assemelham às utilizadas por docentes sem especialização, indicando a necessidade de formação continuada e implementação de práticas inovadoras e contextualizadas.

Autores como Freire (1996), Gadotti (1997) e Pereira *et al.* (2021) fundamentam a defesa de currículos flexíveis e práticas emancipatórias, mostrando que a intervenção não deve ser apenas técnica, mas também política e cultural. A psicopedagogia crítica (Garcia, 1999) aparece como área estratégica, reforçando a importância de mediações que contemplem aspectos cognitivos e afetivos. Essa perspectiva dialoga com Araújo (2014), Santos *et al.* (2016) e Silva (2009), que mostram a necessidade de práticas inovadoras e adaptadas ao contexto brasileiro.

Por fim, o eixo “construção do conceito de dificuldade de aprendizagem nas instituições”, de acordo com Silva (2017) e Keiralla (1994), argumenta que o conceito institucional de dificuldade de aprendizagem frequentemente legitima a exclusão e a medicalização do fracasso escolar. Crianças são percebidas como “incapazes” em determinados momentos de aprendizagem, enquanto a escola ignora oportunidades de mediação e suporte pedagógico. Uma compreensão crítica desse conceito exige reflexão sobre práticas escolares, avaliação de conteúdos e relações entre docentes e aprendentes, destacando a importância de políticas educacionais inclusivas e transformação curricular.

O referencial teórico mostra que a construção do conceito está atravessada por colonialidade e medicalização, produzindo a exclusão de estudantes (Quijano, 2005; Mignolo, 2007; Patto, 2015). Essa leitura sustenta os achados de Silva (2017) e Keiralla (1994), que denunciam a legitimação institucional do fracasso escolar. Em contrapartida, autores como Castro e Pinto (2023) e Esteban (2002) oferecem alternativas ao defender currículos inclusivos e práticas pedagógicas descolonizadoras, demonstrando como a teoria pode iluminar novos caminhos para a prática.

Para melhor didatização dos achados que embasam a construção deste Estado do Conhecimento, o quadro a seguir aponta convergências e divergências entre os textos analisados. A organização dessas informações permite visualizar, de maneira mais clara, os pontos de aproximação e afastamento presentes nas produções examinadas. Com isso, busca-se sistematizar as nuances interpretadas por meio do método qualitativo-exploratório, oferecendo ao leitor uma compreensão

mais aprofundada das articulações teóricas e metodológicas que emergiram ao longo da análise.

**Quadro 5** – Convergências e divergências nos estudos sobre dificuldades de aprendizagem

	<b>O que é comumente encontrado nos trabalhos</b>	<b>Achados que destoam do comumente encontrado</b>
<b>Concepção institucional</b>	Dificuldade de aprendizagem frequentemente reduzida a explicações unifatoriais (emocionais/familiares). Ênfase em encaminhamentos para especialistas e medicalização.	Alguns estudos apontam avanços na crítica a essa visão reducionista, sugerindo flexibilização curricular e práticas mais inclusivas (Castro; Pinto, 2023; Pereira <i>et al.</i> , 2021).
<b>Percepção dos professores</b>	Tendência a atribuir dificuldades a fatores externos ao ambiente escolar. Distância entre discurso institucional e prática pedagógica.	Percentuais variam na atribuição das causas: Osti, (2004) destaca baixa autocrítica docente; Bíscaro (2001) propõe apropriação da Pedagogia das Diferenças.
<b>Família e escola</b>	Relação marcada por culpabilização e falta de corresponsabilização. Pouco diálogo efetivo.	Alguns trabalhos enfatizam a impotência da família (Antunes, 2010), outros sugerem que a reflexão conjunta pode abrir caminhos de cooperação.
<b>Percepção dos aprendentes</b>	Impacto socioemocional significativo: baixa autoestima, sentimentos de incapacidade, autoconceito negativo. A postura do professor é decisiva para o autoconceito.	Divergência na forma como os estudantes compreendem suas dificuldades: alguns associam diretamente ao aprender (Carneiro, 2002), outros não fazem essa relação (Silva, 2009).
<b>Transtornos de aprendizagem</b>	Forte associação entre dislexia/TDAH e dificuldades escolares, com maior índice de repetência. Necessidade de adaptação curricular.	Alguns estudos enfatizam o viés clínico/diagnóstico (Alves; Casella; Ferraro, 2016), enquanto outros denunciam a negligência da escola diante das especificidades (Pereira <i>et al.</i> , 2021; Silva, 2009).
<b>Estratégias de intervenção</b>	Reconhecimento da importância de práticas sistemáticas, psicopedagógicas e culturalmente contextualizadas. Formação docente é chave.	Diferença entre professores com ou sem formação em psicopedagogia: os primeiros relatam mais segurança, mas não necessariamente inovam as práticas (Araújo, 2014).
<b>Construção conceitual</b>	Predomínio de concepção patologizante e medicalizante, que legitima a exclusão escolar.	Alguns autores propõem ressignificação do conceito a partir de políticas inclusivas e da valorização da diversidade (Silva, 2017; Keiralla, 1994; Castro; Pinto, 2023).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A análise comparativa dos estudos evidencia que, embora haja avanços no campo das pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, prevalece uma matriz conceitual ainda marcada por perspectivas reducionistas. As convergências

demonstram que a maior parte dos trabalhos atribui as dificuldades a fatores externos à escola, sejam eles de ordem familiar, emocional ou clínica, o que reforça o deslocamento da responsabilidade do processo de ensino para o estudante e sua família. Essa tendência, identificada desde as concepções institucionais até as práticas docentes, legitima intervenções medicalizantes e encaminhamentos a especialistas, reforçando a patologização do fracasso escolar.

No entanto, as divergências permitem vislumbrar tensionamentos importantes. Parte das pesquisas, sobretudo as mais recentes, problematiza esse olhar restrito e aponta para a necessidade de ressignificar o conceito de dificuldade de aprendizagem, incorporando perspectivas inclusivas, flexibilidade curricular e valorização dos saberes diversos. Enquanto alguns estudos se mantêm atrelados à lógica diagnóstica e clínica, outros ampliam o debate para a dimensão pedagógica, propondo práticas de mediação, corresponsabilidade entre família e escola e formação docente crítica e reflexiva.

Outro ponto relevante diz respeito à percepção dos aprendentes: em todos os estudos analisados, os estudantes demonstram sentir os impactos emocionais das dificuldades, refletidos em baixa autoestima, sentimentos de incapacidade e autoconceito negativo. Divergem, contudo, quanto à compreensão da origem dessas dificuldades: enquanto alguns associam diretamente ao aprender, outros não estabelecem essa relação, revelando a necessidade de mediações pedagógicas que promovam maior consciência do processo de aprendizagem.

No campo das estratégias de intervenção, há consenso sobre a relevância de práticas psicopedagógicas e programas adaptados ao contexto brasileiro, mas também uma constatação crítica: professores com formação especializada tendem a reproduzir metodologias tradicionais, sinalizando que a formação docente continuada precisa ir além da dimensão técnica, incorporando reflexões epistemológicas e político-pedagógicas.

Por fim, as divergências mais significativas concentram-se na construção conceitual das dificuldades de aprendizagem. Enquanto autores como Silva (2017) e Keiralla (1994) demonstram como a escola institucionaliza práticas de exclusão ao definir estudantes como “incapazes”, outros, como Castro e Pinto (2023), defendem a descolonização das práticas pedagógicas e a ressignificação do conceito a partir de políticas inclusivas e transformações curriculares. Esse tensionamento revela a

complexidade do tema e destaca a urgência de um deslocamento teórico-prático que reconheça a dificuldade de aprendizagem não como déficit individual, mas como fenômeno social, pedagógico e relacional.

Em suma, a análise evidencia que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas isoladamente como responsabilidade do estudante. Elas emergem da interação complexa entre práticas docentes, currículo, transtornos específicos, relações familiares e contextos institucionais. Superar tais barreiras requer uma abordagem crítica, descolonizada e inclusiva, que valorize saberes diversos, promova protagonismo estudantil e desenvolva estratégias pedagógicas reflexivas e contextualizadas. O seguinte quadro expressa os alcances obtidos por meio desta pesquisa.

**Quadro 6** – Avanços do presente estudo em relação às revisões anteriores sobre dificuldades de aprendizagem

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Revisões/estudos anteriores</b>	<b>Contribuições originais do presente estudo</b>
<b>Concepção da dificuldade de aprendizagem</b>	Predomínio de explicações unifatoriais, com ênfase em fatores clínicos, familiares ou emocionais (Osti, 2004; Silva, 2017).	Ampliação da análise para o nível institucional e epistemológico, problematizando como práticas pedagógicas e currículos homogeneizadores produzem e reforçam a dificuldade de aprendizagem.
<b>Medicalização e patologização</b>	Reconhecimento da tendência à medicalização e aos encaminhamentos clínicos (Keiralla, 1994; Pereira, 2011).	Proposição de uma crítica articulada à medicalização, sustentada por referenciais da psicopedagogia crítica, pedagogia freiriana e perspectiva decolonial, deslocando o foco da patologia para a estrutura escolar.
<b>Dimensão socioemocional</b>	Identificação de impactos no autoconceito e autoestima dos estudantes (Carneiro, 2002; Silva, 2009).	Valorização da voz dos aprendentes como categoria analítica central, demonstrando como suas percepções revelam as consequências afetivas das práticas pedagógicas e institucionais.
<b>Família e escola</b>	Relações frequentemente marcadas por culpabilização da família e distanciamento da escola (Antunes, 2010).	Ênfase na necessidade de responsabilização e estratégias colaborativas, propondo caminhos de superação baseados no diálogo crítico.
<b>Sistematização do campo</b>	Estudos analisados de forma isolada ou com comparações pontuais.	Elaboração de quadro comparativo de convergências e divergências, oferecendo visão panorâmica e crítica inédita do Estado do Conhecimento.

<b>Perspectiva teórico-metodológica</b>	Uso restrito de referenciais da psicopedagogia e teorias da aprendizagem.	Integração inovadora de três matrizes teóricas: psicopedagogia crítica, pedagogia freiriana e perspectiva decolonial, ampliando a potência explicativa do fenômeno.
---	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Este quadro sistematiza os possíveis avanços em relação às revisões anteriores sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. Ao apresentar esses elementos de forma organizada, torna-se possível identificar com maior precisão as contribuições recentes que dialogam com o campo. Dessa maneira, o quadro não apenas evidencia o amadurecimento das discussões, mas também fortalece a produção de conhecimento ao oferecer novas possibilidades de investigação e intervenção, contribuindo significativamente para a comunidade acadêmica.

## 5 Considerações finais

Em síntese, o estudo do Estado do Conhecimento demonstrou que, embora haja um corpo considerável de estudos sobre dificuldades de aprendizagem, persiste forte tendência à culpabilização dos aprendentes, seja por fatores emocionais, seja por questões familiares ou transtornos específicos, sem refletir suficientemente sobre o papel do ensino. Vale destacar que as práticas docentes frequentemente desconsideram a interculturalidade e a diversidade epistemológica, reforçando um currículo eurocentrado e excludente.

É possível considerar que as dificuldades de aprendizagem são fruto de dificuldades de ensinagem decorrentes de um sistema colonizador e engessado; conclui-se, portanto, que tal sistema permanece impregnado em instrumentos de avaliação, organização curricular e formação docente. Para reverter esse cenário recomenda-se a revisão crítica dos documentos oficiais, a adoção de currículos flexíveis e a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Nessa direção, a implementação de práticas pedagógicas em perspectiva decolonial requer ações concretas e intencionais no cotidiano escolar. Diante desse contexto, é plausível pensar na concretização dessas práticas através da valorização cotidiana de problemáticas locais, valorizando os saberes comunitários integrando o conhecimento científico em uma perspectiva horizontal de construção do saber. Implica-se, por exemplo, a reorganização curricular

a partir de projetos interdisciplinares, a adoção de metodologias ativas e colaborativas que se concretizam através de rodas de conversa, pesquisa de campo no território, narrativas autobiográficas e projetos que reconheçam os saberes dos estudantes como ponto de partida para uma construção coletiva, horizontal com vistas à emancipação. No âmbito avaliativo, sugere-se a substituição de avaliações classificatórias por instrumentos formativos como a construção de portfólios, autoavaliações e avaliações dialógicas com foco no percurso realizado durante a construção do conhecimento. Propõe-se ainda a inclusão de autores do Sul Global, bem como a presença de lideranças comunitárias como sujeitos formadores ampliando o repertório cultural legitimado pela escola. Ademais, reforça-se a relevância de formação continuada de professores, integrando perspectivas decoloniais e pedagógicas, de modo a promover ambientes de aprendizagem humanizados e inclusivos. Políticas públicas devem estimular modelos de resposta à intervenção contextualizados e apoiados por equipes multidisciplinares, evitando a medicalização das dificuldades.

Por outro lado, é fundamental envolver comunidade escolar, famílias, alunos e gestores, em processos colaborativos de construção de currículo, assegurando que os saberes e as demandas locais fundem-se às diretrizes nacionais. Um olhar ampliado sobre a construção do conhecimento, como preconizado por Vygotsky (1978), pode favorecer a emergência de espaços de aprendizagem dinâmicos, críticos e emancipatórios.

A presente investigação avança em relação às revisões anteriores ao propor uma análise integrada que articula três dimensões raramente exploradas em conjunto na literatura sobre dificuldades de aprendizagem: a crítica à medicalização e patologização, a dimensão socioemocional dos estudantes e a perspectiva decolonial na compreensão do fracasso escolar. Enquanto a maior parte dos estudos enfatiza a descrição dos transtornos de aprendizagem ou a repercussão destes no desempenho escolar, este trabalho amplia o debate ao problematizar as estruturas institucionais e epistemológicas que sustentam tais concepções, demonstrando que a dificuldade de aprendizagem não pode ser reduzida a uma questão clínica ou individual.

Outro avanço reside na articulação entre os aportes da psicopedagogia crítica, da pedagogia freiriana e da perspectiva decolonial. Essa interlocução permite tensionar a tendência histórica de responsabilização exclusiva do estudante e de sua

família, deslocando o foco para os modos como a escola organiza seus currículos, suas práticas avaliativas e suas formas de lidar com a diversidade. Tal abordagem oferece uma chave interpretativa inovadora ao revelar que a dificuldade de aprendizagem é também produto das relações de poder secularmente perpetuadas e das escolhas pedagógicas intencionais, e não apenas reflexo de déficits cognitivos.

Ademais, o estudo contribui ao sistematizar convergências e divergências entre pesquisas brasileiras realizadas nas últimas décadas, evidenciando como, apesar da pluralidade de enfoques, persiste uma linha comum: a denúncia das práticas escolares homogeneizadoras. A diferença metodológica e analítica desta pesquisa está na produção de um panorama comparativo interpretativo, que possibilita ao leitor identificar com clareza os pontos de consenso e de tensão, promovendo uma visão panorâmica e crítica do campo.

A originalidade do estudo também se expressa no destaque da percepção da necessidade de oferecer aos estudantes condições efetivas de escuta, compreendendo que são sujeitos produtores de narrativas importantes para a construção de saberes plurais que valorizem as diversas identidades e formas de ser, estar e pensar sobre o mundo. Ao defender a ampliação do espaço de escuta, propõe-se um redimensionamento das políticas e práticas educacionais, orientando-as para uma perspectiva ética e decolonial comprometida com o reconhecimento das múltiplas formas de existência e aprendizagem. A análise evidencia o modo como a autopercepção e a construção da identidade escolar são atravessadas pelas práticas pedagógicas. Essa inclusão da perspectiva dos aprendentes confere densidade ao debate e propõe um redimensionamento das políticas e práticas educacionais.

Por fim, espera-se que este Estado do Conhecimento sirva de base para investigações futuras e ações concretas, contribuindo para o redesenho de práticas e currículos menos hierarquizados. Ao romper as amarras coloniais, abre-se caminho para uma educação que promova realmente a equidade, a diversidade e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roselaine Pontes de *et al.* Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 611-630, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216632>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ALVES, Débora Cristina; CASELLA, Erasmo Barbante; FERRARO, Alexandre Arcanjo. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **CoDAS**, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, p. 123-131, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/9pNs8jkcHQT9zTxb3k3KnsF/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ANTUNES, Marcia Elisa da Silva. **Dificuldades de aprendizagem**: Implicações da família e da escola. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ARAÚJO, Priscila Fernandes Correa de. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. 70 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

BÍSCARO, Iára Castagnaro. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem?** um estudo de caso. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Centro das Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BORDA, Orlando Fals *et al.* **Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acción participativa**. Centro de Investigación y Educación Popular, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CASTRO, Ana Beatriz; PINTO, Nádia Regina. Práticas pedagógicas e inclusão: desafios para o currículo contemporâneo. **Educação em Debate**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 97-120, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate>. Acesso em: 08 maio 2023.

DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4884>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 25-42.

GOULART, Bruna; CHIARI, Brasília. Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 810-816, maio/jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201424912>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/yc8DC6bNqTMZ4mHKDQdfq6Q/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2023.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

KOHL-SANTOS, Patrícia; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, [S. l.], v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 03 abr. 2023.

KEIRALLA, Dayse Maria Borges. **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem x sistema escolar com dificuldades de ensino**. 1994. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina**. Tradução Sérgio C. de Goés. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 07 mar. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/b9097c8d-831c-4668-83d5-03c0b753d341>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OSTI, Andreia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**: construção, concepções e expectativas. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREIRA, Vanessa Alves; JESUS, Diana Silva de; CATARINO, Elisângela Maura; PEREIRA, Thauane Cristine Branquinho. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 2, p. 27-36, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares?** um estudo sobre a visão dos professores. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10768>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, Janaína Borba Garbo; GONÇALVES, Thaís dos Santos; LIMA, Ricardo Franco de; CRENITTE, Patrícia de Abreu Pinheiro. Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 854-863, jul./ago., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618420915>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/9hF7PCFfnZbz8zL5kBVCJMR/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, Júlio Cesar da. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Keli Prata. **O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, Nathane Sanches Marques; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção. **CoDAS**, [S. l.], v. 28, n. 5, p. 517-525, set./out. 2016. DOI: [10.1590/2317-1782/20162015274](https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015274). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015274>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. São Paulo: Autêntica, 2013.

ZULOCOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2001. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

---

Recebido em outubro 2025 | Aprovado em fevereiro 2025

#### **MINI BIOGRAFIA**

##### **Júnia Tuelher Fraga**

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, com formação em Letras e Pedagogia. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE).

E-mail: [junia.fraga@educacao.mg.gov.br](mailto:junia.fraga@educacao.mg.gov.br)

##### **Tiago Zanquêta de Souza**

Pós-doutor em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí e doutor pela Universidade Federal de São Carlos. Professor e pesquisador em programas de pós-graduação da Universidade de Uberaba e da Universidade Católica de Brasília. Líder e integrante de diversos grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais.

E-mail: [tiago.zanqueta@uniube.br](mailto:tiago.zanqueta@uniube.br)