ALÉM DOS RÓTULOS:

O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



Nazare da Penha Coelho
Tassiane Michely de Oliveira Santos
Joaquina Jenifer Soares Gomes
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angelica Bispo de Souza
Tissiana Carla de Almeida Machado
Sara de Jesus
Urya Regina Novaes Silva
Mônica de Melo Balbuena
Flavia Francielli Aguiar de Lima Marques
Maxilane Alves Rosa
Sidval Alves Gonçalo

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

NAZARE DA PENHA COELHO
TASSIANE MICHELY DE OLIVEIRA SANTOS
JOAQUINA JENIFER SOARES GOMES
VANESSA VIEIRA GOMES BORGES
ANGELICA BISPO DE SOUZA
TISSIANA CARLA DE ALMEIDA MACHADO
SARA DE JESUS
URYA REGINA NOVAES SILVA
MÔNICA DE MELO BALBUENA
FLAVIA FRANCIELLI AGUIAR DE LIMA MARQUES

Além dos Rótulos: O Papel da Escola na Identificação e Intervenção das Dificuldades de Aprendizagem

1ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

COELHO, NAZARE DA PENHA
C714A Além dos Rótulos: O Papel da Escola na Identificação e Intervenção das Dificuldades de Aprendizagem

/ NAZARE DA PENHA COELHO. TASSIANE MICHELY DE OLIVEIRA SANTOS. JOAQUINA JENIFER SOARES GOMES. VANESSA VIEIRA GOMES BORGES. ANGELICA BISPO DE SOUZA. TISSIANA CARLA DE ALMEIDA MACHADO. SARA DE JESUS. URYA REGINA NOVAES SILVA. MÔNICA DE MELO BALBUENA. FLAVIA FRANCIELLI AGUIAR DE LIMA MARQUES. MAXILANE ALVES ROSA. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

64 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1318
ISBN: 978-65-5367-803-3
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. educação-inclusiva 2. aprendizagem 3. educação I. COELHO, NAZARE DA PENHA II. SANTOS, TASSIANE MICHELY DE OLIVEIRA III. GOMES, JOAQUINA JENIFER SOARES IV. BORGES, VANESSA VIEIRA GOMES V. SOUZA, ANGELICA BISPO DE VI. MACHADO, TISSIANA CARLA DE ALMEIDA VII. JESUS, SARA DE VIII. SILVA, URYA REGINA NOVAES IX. BALBUENA, MÔNICA DE MELO X. MARQUES, FLAVIA FRANCIELLI AGUIAR DE LIMA XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1318

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

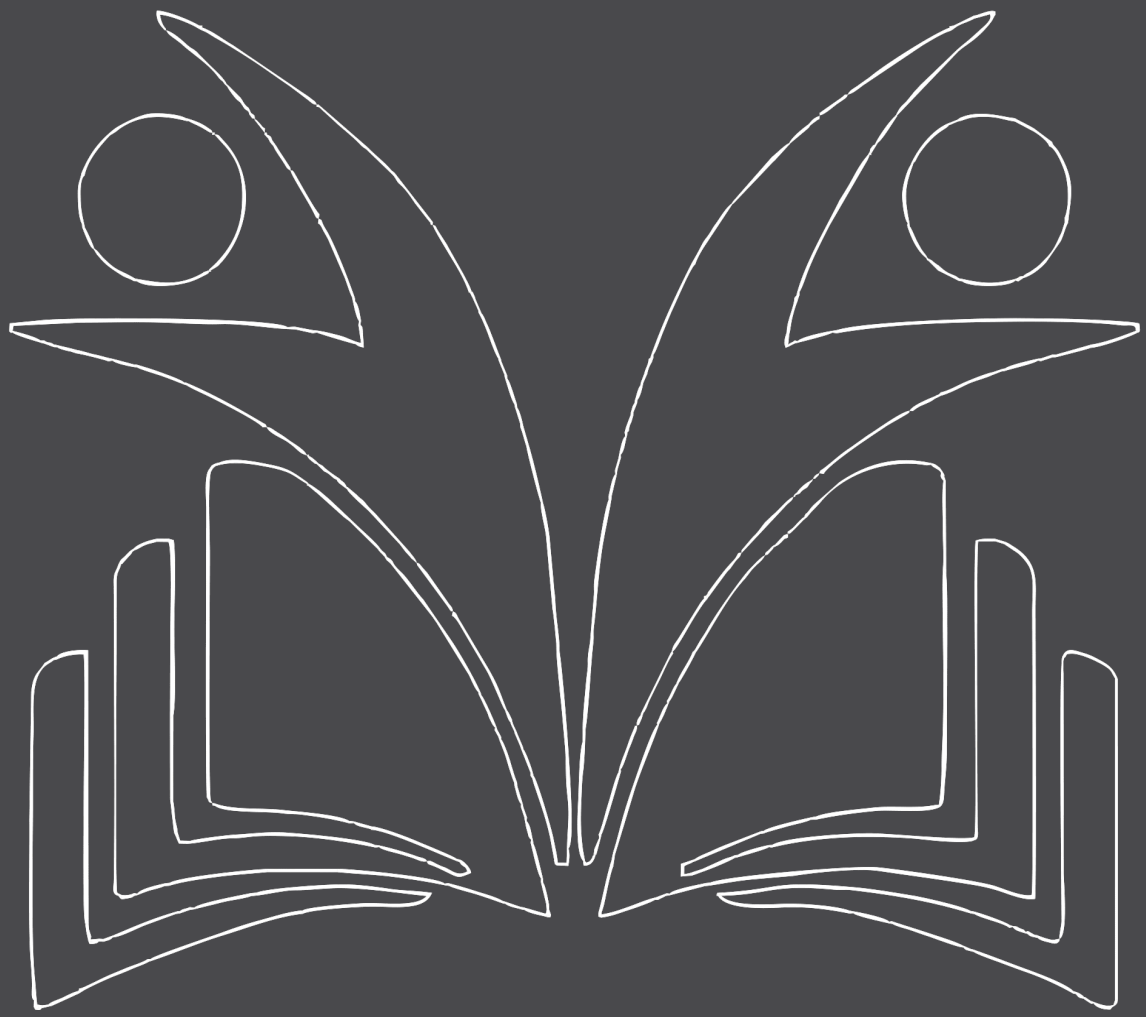
Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

Além dos Rótulos: O Papel da Escola na Identificação e Intervenção das Dificuldades de Aprendizagem

10.37423/2026.edcl1318



PREFÁCIO DOS AUTORES

De professor para professor

Este livro nasceu de uma inquietação comum a muitos educadores: o que fazer quando uma criança está presente todos os dias, participa das aulas, recebe explicações e, ainda assim, não aprende como esperávamos?

Na realidade de uma sala de aula cheia, essa pergunta raramente aparece sozinha. Ela vem acompanhada da necessidade de cumprir o planejamento, registrar avaliações, mediar conflitos, conversar com famílias, atender diferentes ritmos e responder às demandas da escola. Enquanto tudo isso acontece, o professor percebe aquela criança que evita ler, demora para começar, esquece instruções, não compreende os números, movimenta-se constantemente ou permanece em silêncio diante do caderno.

É nesse momento que surgem dúvidas, inseguranças e, algumas vezes, sentimentos de impotência. O professor pode se perguntar se deixou de fazer algo, se a dificuldade decorre de falta de estímulo, se existe um transtorno ou se é preciso esperar mais um pouco. Nem sempre há profissionais especializados disponíveis, turmas reduzidas ou tempo suficiente para realizar atendimentos individuais. Mesmo assim, as decisões pedagógicas precisam ser tomadas todos os dias.

Este livro não foi escrito para oferecer diagnósticos rápidos nem receitas que funcionem igualmente para todas as crianças. Também não pretende acrescentar mais uma cobrança à rotina docente. Seu propósito é oferecer referências para observar com maior precisão, intervir com intencionalidade e construir caminhos possíveis dentro das condições reais da escola.

Ao longo dos capítulos, discutiremos a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a identificação precoce das dificuldades, o manejo de sinais relacionados ao TDAH, à dislexia e à discalculia, os efeitos emocionais do não-aprender, a parceria com as famílias e o papel do professor no enfrentamento dos rótulos. Em cada tema, a teoria será aproximada da prática, porque o conhecimento científico só se torna verdadeiramente útil quando ajuda o professor a compreender o que vê e a decidir o que fazer.

A criança que apresenta dificuldade não precisa de um adulto que ignore seus limites, mas também não pode ser reduzida a eles. Precisa encontrar um professor que observe antes de concluir, ensine

antes de culpabilizar, registre antes de encaminhar e continue oferecendo apoio mesmo quando uma avaliação especializada for necessária.

Reconhecer a importância do professor não significa responsabilizá-lo sozinho por todos os resultados. A aprendizagem é uma construção coletiva, que envolve escola, família, gestão, coordenação e rede de apoio. Entretanto, o olhar docente possui um valor insubstituível. Muitas trajetórias escolares podem mudar quando alguém percebe cedo, intervém de maneira adequada e impede que uma dificuldade se transforme em identidade.

Que estas páginas sejam utilizadas como instrumento de estudo, planejamento e reflexão. Mais do que oferecer respostas prontas, esperamos que ajudem você a formular perguntas melhores aquelas que não buscam descobrir rapidamente “o que há de errado com a criança”, mas compreender de que apoio ela precisa para continuar aprendendo.

RESUMO

Este livro aborda o papel da escola e dos profissionais da educação na identificação, compreensão e intervenção diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças nos anos iniciais da escolarização. A obra discute conceitos fundamentais relacionados ao desenvolvimento infantil, aos processos de alfabetização, ao pensamento matemático, às funções executivas, aos aspectos emocionais e comportamentais envolvidos na aprendizagem, bem como à importância da observação pedagógica sistemática. Também analisa o papel da família, da equipe escolar e dos profissionais especializados na construção de estratégias de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Fundamentado em autores como Vygotsky, Freire, Wallon, Bandura, Mantoan, Perrenoud e Bronfenbrenner, o livro defende uma educação inclusiva baseada na mediação pedagógica, na valorização das potencialidades e na superação da cultura do rótulo. Destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, registros qualificados e intervenções fundamentadas que permitam compreender as dificuldades como parte do processo de aprendizagem e não como limitações definitivas. A obra propõe reflexões e estratégias que auxiliam professores, gestores e famílias na construção de percursos educacionais mais inclusivos, humanizados e comprometidos com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; desenvolvimento infantil; educação inclusiva; mediação pedagógica; dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This book discusses the role of schools and education professionals in identifying, understanding, and intervening in learning difficulties presented by children during the early years of schooling. The work addresses fundamental concepts related to child development, literacy processes, mathematical thinking, executive functions, and the emotional and behavioral aspects involved in learning. It also examines the importance of systematic pedagogical observation and the role of families, school teams, and specialized professionals in building support strategies that promote student development. Based on the contributions of authors such as Vygotsky, Freire, Wallon, Bandura, Mantoan, Perrenoud, and Bronfenbrenner, the book advocates an inclusive educational approach grounded in pedagogical mediation, recognition of students' potential, and the overcoming of labeling practices. It emphasizes the importance of intentional teaching practices, qualified records, and evidence-based interventions that view learning difficulties as part of the educational process rather than as definitive limitations. The work offers reflections and practical strategies to support teachers, school leaders, and families in building more inclusive, humanized, and development-oriented educational pathways.

Keywords: learning; child development; inclusive education; pedagogical mediation; learning difficulties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO 1 - O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL..... 15

Uma transição que exige mais do que trocar de sala 15

A criança não chega “pronta” para ser alfabetizada 15

O impacto emocional da entrada no Ensino Fundamental 16

O brincar não termina quando começa a alfabetização..... 17

Alfabetizar é mais do que ensinar letras..... 18

O que observar nas primeiras semanas 19

Estratégias possíveis em uma sala cheia..... 21

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA..... 22

CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO PRECOCE: RITMO INDIVIDUAL, FALTA DE ESTÍMULO OU SINAIS DE ALERTA?..... 23

Identificar cedo não significa diagnosticar cedo..... 23

Ritmos diferentes fazem parte do desenvolvimento 23

A expressão “falta de estímulo” exige cuidado 24

Antes de pensar em transtorno, observe o contexto 25

O que transforma uma dificuldade em sinal de alerta? 26

Sinais de alerta na alfabetização 27

Sinais relacionados à atenção e à organização 28

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA 30

CAPÍTULO 3 - O FATOR EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL: COMO A FRUSTRAÇÃO DO NÃO APRENDER SE TRANSFORMA EM INDISCIPLINA OU ISOLAMENTO 31

Quando o comportamento comunica uma dificuldade 31

A criança que se isola também precisa ser observada 35

O Professor também precisa de Apoio 36

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA 37

CAPÍTULO 4 - MEDIAÇÃO E PARCERIAS: FAMÍLIA, COORDENAÇÃO, GESTÃO E PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS 39

Nenhum professor deve conduzir um caso sozinho 39

A parceria entre família e escola como condição de apoio 40

O Professor Ativo 41

O papel da coordenação, da gestão escolar e dos profissionais especializados no acompanhamento dos estudantes 41

Reunião com a família e construção de estratégias de acompanhamento pedagógico 44

CAPÍTULO 5 - O PROFESSOR MEDIADOR CONTRA A CULTURA DO RÓTULO 48

A criança é maior do que sua dificuldade 48

As expectativas docentes e as oportunidades de aprendizagem. 49

O diagnóstico como instrumento de compreensão, e não de definição. 50

A mediação pedagógica como caminho para a autonomia 51

O erro como fonte de aprendizagem e a atuação do professor mediador 52

A inclusão como compromisso cotidiano da escola 53

Altas expectativas e apoios adequados para aprender.....54

A linguagem docente e a construção de expectativas.....55

O professor reflexivo e a análise da própria prática.....55

Uma Cultura de Possibilidades.....56

Protocolo de ação imediata para uma prática pedagógica inclusiva.....58

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....59

REFERÊNCIAS.....61

INTRODUÇÃO

Compreender como as crianças aprendem é um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Nas salas de aula, especialmente nos anos iniciais da escolarização, é comum que os professores encontrem estudantes que apresentam diferentes ritmos, formas de participação e modos particulares de construir conhecimentos. Enquanto algumas crianças avançam rapidamente em determinadas habilidades, outras necessitam de mais tempo, diferentes estratégias ou intervenções específicas para alcançar os objetivos propostos.

Historicamente, muitas dificuldades de aprendizagem foram interpretadas de forma simplificada, sendo atribuídas exclusivamente à falta de interesse, esforço insuficiente ou limitações individuais. Entretanto, as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação, Psicologia e Neurociências têm demonstrado que a aprendizagem é um processo complexo, influenciado por fatores cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Essa compreensão amplia o olhar sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes e reforça a necessidade de práticas educativas mais sensíveis às singularidades do desenvolvimento humano.

Este livro foi elaborado com o propósito de contribuir para a formação e a reflexão dos profissionais da educação que atuam diretamente com crianças em processo de aprendizagem. Ao longo dos capítulos, são discutidos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos sinais de alerta para possíveis dificuldades de aprendizagem, à observação pedagógica, à importância da intervenção precoce, ao papel da família e da equipe escolar, bem como à construção de práticas inclusivas capazes de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes.

A obra fundamenta-se em contribuições teóricas de importantes estudiosos da educação e do desenvolvimento humano, como Vygotsky, Freire, Wallon, Bandura, Bronfenbrenner, Perrenoud, Mantoan e outros autores que defendem uma educação comprometida com a inclusão, a mediação pedagógica e a valorização das potencialidades das crianças. Mais do que apresentar conceitos, busca oferecer subsídios para a prática cotidiana, aproximando teoria e ação pedagógica.

Ao defender que nenhuma criança deve ser reduzida às suas dificuldades, este livro propõe uma mudança de perspectiva: substituir a lógica da rotulação por uma cultura de possibilidades. Assim, pretende contribuir para que professores, gestores, famílias e demais profissionais envolvidos na

educação possam construir ambientes de aprendizagem mais acolhedores, equitativos e capazes de promover o desenvolvimento integral de cada estudante.

CAPÍTULO 1 - O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Uma transição que exige mais do que trocar de sala

A entrada no Ensino Fundamental representa uma mudança importante na vida da criança. Mudam os espaços, os horários, os materiais, as relações e, principalmente, as expectativas dos adultos. Na Educação Infantil, a criança costuma encontrar uma rotina marcada por brincadeiras, rodas de conversa, experiências corporais, contação de histórias e maior flexibilidade de tempo. Ao ingressar no Ensino Fundamental, muitas vezes passa a enfrentar períodos mais longos sentada, atividades registradas no caderno, maior cobrança por resultados e comparações mais frequentes entre os colegas.

Para o professor, essa transição também não é simples. Em uma sala numerosa, encontram-se crianças que já leem pequenas palavras, outras que reconhecem apenas algumas letras e aquelas que ainda estão compreendendo para que serve a escrita. Algumas dominam o lápis com segurança; outras se cansam rapidamente ao escrever o próprio nome. Há crianças que conseguem esperar, ouvir instruções e organizar seus materiais, enquanto outras ainda necessitam da presença constante do adulto para iniciar, manter e concluir uma atividade.

Essa diversidade não significa, por si só, que algumas crianças estejam atrasadas ou apresentem transtornos. Ela revela que as crianças chegam ao Ensino Fundamental com histórias, experiências e oportunidades diferentes.

O primeiro desafio do professor, portanto, não é fazer com que todos aprendam da mesma forma e no mesmo tempo. É descobrir o que cada criança já sabe, quais apoios ainda necessita e como organizar o ensino para que o grupo avance sem que ninguém seja abandonado.

A criança não chega "pronta" para ser alfabetizada

Durante muito tempo, difundiu-se a ideia de que a criança deveria chegar ao Ensino Fundamental com uma determinada "prontidão" para aprender a ler e escrever. Essa visão fazia parecer que o sucesso na alfabetização dependia principalmente da maturidade individual. Quando a criança não acompanhava, o problema era frequentemente atribuído à falta de interesse, à imaturidade ou à família.

Hoje sabemos que a aprendizagem resulta da interação entre desenvolvimento, experiências, ensino e mediação. Vygotsky (1998) demonstrou que a criança aprende nas relações que estabelece com outras pessoas e com os conhecimentos culturais. Isso significa que as habilidades não precisam estar completamente desenvolvidas antes do ensino. Elas também se desenvolvem enquanto a criança participa de situações significativas de aprendizagem.

A criança não precisa chegar lendo para estar preparada para aprender a ler. Ela precisa encontrar um ambiente em que possa:

- Ouvir histórias e conversar sobre elas;
- Brincar com palavras, sons, rimas e músicas;
- Observar diferentes usos da escrita;
- Formular hipóteses;
- Experimentar escrever;
- Errar sem ser ridicularizada;
- Receber intervenções adequadas às suas necessidades.

Ferreiro e Teberosky (1999) mostraram que a criança não aprende a escrita apenas copiando letras ou repetindo sílabas. Ela constrói ideias sobre o funcionamento do sistema de escrita. Por isso, algumas produções que parecem “erradas” revelam, na verdade, tentativas de compreender como a escrita representa a fala.

Quando uma criança escreve uma letra para cada sílaba ou utiliza letras conhecidas para representar uma palavra, ela não está necessariamente fazendo de qualquer maneira. Pode estar apresentando uma hipótese sobre a escrita. A tarefa do professor é observar essa hipótese e propor experiências que ajudem a criança a avançar.

O impacto emocional da entrada no Ensino Fundamental

A transição escolar não é apenas pedagógica. Ela também é emocional. A criança que chega ao Ensino Fundamental precisa lidar com novas regras, novos adultos, maior autonomia e expectativas que nem

sempre compreende. Algumas demonstram entusiasmo. Outras sentem medo de errar, vergonha de pedir ajuda ou insegurança diante de tarefas que parecem difíceis.

Quando a criança percebe que os colegas realizam uma atividade com facilidade e ela não consegue, pode começar a construir uma imagem negativa de si mesma. Expressões como “eu sou burro”, “eu não sei nada” ou “não quero fazer” precisam ser entendidas como sinais de sofrimento e não apenas como falta de vontade.

O estresse intenso e persistente pode prejudicar processos importantes para a aprendizagem, como atenção, memória de trabalho, controle dos impulsos e flexibilidade cognitiva. Essas capacidades, conhecidas como funções executivas, ainda estão em desenvolvimento durante a infância e são essenciais para seguir instruções, organizar materiais, esperar a vez e resolver problemas (Diamond, 2013).

Em sala de aula, o sofrimento diante do não-aprender pode aparecer de diferentes maneiras: choro antes ou durante as atividades; recusa para copiar, ler ou escrever; pedidos frequentes para sair da sala; agitação excessiva; brincadeiras em momentos inadequados; agressividade com colegas; silêncio e isolamento; tentativa de esconder ou rasgar a produção; queixas de dor de cabeça ou de barriga; dependência constante do professor.

Nem toda manifestação comportamental é causada por uma dificuldade de aprendizagem. No entanto, o professor precisa perguntar: o que aconteceu antes desse comportamento? Muitas vezes, a indisciplina surge exatamente no momento em que a criança é convidada a realizar uma tarefa que não compreende ou na qual já experimentou fracassos repetidos.

Compreender essa relação não significa permitir qualquer comportamento. Significa corrigir a conduta sem ignorar a necessidade que está por trás dela.

O brincar não termina quando começa a alfabetização

Um dos maiores equívocos na transição para o Ensino Fundamental é retirar rapidamente da rotina tudo o que se relaciona ao brincar. Algumas escolas passam a considerar jogos, movimento, desenho e faz de conta como atividades menos importantes, destinadas apenas aos momentos em que “sobra tempo”.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de continuidade entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, respeitando as características do desenvolvimento infantil (Brasil, 2018). Isso significa que a alfabetização não deve romper com as experiências vividas anteriormente.

Brincar e aprender não são atividades opostas. Jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades: jogos de rimas favorecem a percepção dos sons da fala; cantigas ajudam na memória, no ritmo e na ampliação do vocabulário; letras móveis permitem testar hipóteses sem o esforço motor da escrita; jogos de regras trabalham espera, atenção e controle dos impulsos; brincadeiras de mercado exploram leitura, escrita, números e situações do cotidiano; contação e dramatização de histórias desenvolvem oralidade e compreensão; jogos com dados, tampinhas e peças favorecem contagem e comparação de quantidades.

O ponto central é a intencionalidade. Não basta entregar um jogo e esperar que a aprendizagem aconteça automaticamente. O professor precisa definir o que pretende ensinar, observar as estratégias utilizadas pelas crianças e fazer perguntas que promovam reflexão.

Alfabetizar é mais do que ensinar letras

Magda Soares (2020) defende que a alfabetização deve ocorrer articulada ao letramento. A criança precisa compreender o funcionamento do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, participar de situações reais em que a leitura e a escrita tenham sentido.

Isso exige mais do que preencher linhas, copiar o alfabeto ou repetir famílias silábicas. A criança precisa encontrar motivos para ler e escrever.

Em uma turma de alfabetização, mesmo as crianças que ainda não leem convencionalmente podem participar de práticas como: localizar o próprio nome na lista; acompanhar a leitura de uma história; escolher livros; escrever um bilhete com ajuda; produzir coletivamente uma regra para a turma; identificar informações em um convite; organizar uma lista de materiais; ler palavras conhecidas em embalagens; ditar um texto para o professor registrar.

Essas experiências mostram que a escrita comunica, organiza, registra e aproxima pessoas. Ao compreender sua função, a criança tende a se envolver mais com a aprendizagem do sistema alfabético.

Isso não elimina a necessidade do ensino explícito. O professor também precisa ensinar, de maneira planejada, as relações entre os sons da fala e as letras. A alfabetização exige intencionalidade, continuidade e progressão. O problema não está em realizar atividades sistemáticas, mas em reduzi-las a exercícios repetitivos sem significado.

O que observar nas primeiras semanas

Antes de concluir que uma criança apresenta uma dificuldade, é necessário conhecê-la. As primeiras semanas devem ser utilizadas para acolher, observar e levantar informações que orientarão o planejamento.

O professor pode observar:

- Na linguagem oral
- A criança compreende perguntas e instruções?
- Consegue relatar acontecimentos?
- Participa de conversas?
- Seu vocabulário permite expressar necessidades e ideias?
- Consegue recontar partes de uma história?
- Na leitura e na escrita
- Reconhece o próprio nome?
- Identifica algumas letras?
- Percebe palavras que começam com o mesmo som?
- Diferencia desenho, número e escrita?
- Arrisca escrever mesmo sem saber convencionalmente?
- Demonstra interesse por livros e textos?

- No pensamento matemático
- Conta objetos estabelecendo correspondência?
- Reconhece pequenas quantidades?
- Compara onde há mais ou menos?
- Identifica alguns números?
- Compreende sequências simples?
- Utiliza estratégias para resolver problemas cotidianos?
- Na dimensão motora e organizacional
- Segura o lápis com conforto?
- Consegue recortar, encaixar e manipular objetos?
- Organiza seus materiais?
- Mantém-se na atividade por algum tempo?
- Solicita ajuda quando necessário?
- Na dimensão emocional e social
- Como reage ao erro?
- Aceita orientações?
- Relaciona-se com os colegas?
- Participa de atividades coletivas?
- Demonstra medo, ansiedade ou irritação diante de determinadas tarefas?
- Essas observações não devem ser utilizadas para classificar as crianças entre “fortes” e “fracas”.

Servem para identificar o ponto de partida de cada uma e organizar intervenções possíveis.

Estratégias possíveis em uma sala cheia

Em turmas numerosas, o professor nem sempre consegue realizar atendimentos individuais prolongados. Ainda assim, pequenas mudanças na organização podem ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Algumas estratégias viáveis são: formar grupos temporários de acordo com a habilidade trabalhada; propor estações com atividades diferentes; utilizar duplas produtivas, evitando que uma criança faça pelo colega; oferecer uma instrução por vez; demonstrar a atividade antes de solicitar sua realização; manter a rotina visível no quadro; alternar momentos de escuta, registro, movimento e interação; disponibilizar letras móveis, alfabeto de apoio e linha numérica; reduzir a quantidade de exercícios quando o objetivo puder ser alcançado com menos itens; circular pela sala observando estratégias, e não apenas respostas corretas; registrar rapidamente quais crianças necessitaram de mais ajuda.

Também é importante evitar atividades excessivamente longas. Uma criança de seis anos pode não conseguir permanecer durante muito tempo copiando do quadro, ainda que conheça as letras. Nesse caso, o cansaço motor e a sobrecarga de atenção podem ser confundidos com desinteresse.

Dividir uma tarefa extensa em etapas torna o objetivo mais alcançável. Em vez de entregar uma folha cheia de exercícios, o professor pode apresentar uma parte, acompanhar a realização e só depois seguir para a próxima.

Avaliar para planejar, não para rotular

A avaliação inicial deve ajudar o professor a responder três perguntas:

- O que esta criança já sabe?
- O que ela está começando a compreender?
- Qual intervenção pode ajudá-la a avançar?

Comparar uma criança apenas com os colegas pode esconder informações importantes. O acompanhamento precisa considerar o próprio percurso da criança. Uma estudante que reconhecia duas letras e, após algumas semanas, passou a reconhecer dez apresentou avanço, mesmo que ainda não esteja no mesmo nível de outros colegas.

Portfólios, registros de observação, produções datadas e anotações sobre as intervenções oferecem uma visão mais justa do desenvolvimento. Também ajudam nas conversas com a coordenação e com a família, pois substituem afirmações genéricas por evidências concretas.

Em vez de dizer “ele não aprende”, o professor pode registrar: “Nas últimas três atividades, reconheceu as letras do próprio nome, mas ainda necessitou de apoio para relacionar outras letras aos sons correspondentes”.

Essa mudança de linguagem transforma o olhar. A dificuldade deixa de ser uma característica fixa da criança e passa a ser compreendida como uma necessidade específica de aprendizagem.

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA

1. Observe uma habilidade por vez

Escolha uma habilidade prioritária, como reconhecer o próprio nome, identificar sons iniciais, contar objetos ou seguir uma instrução de duas etapas. Evite tentar avaliar tudo ao mesmo tempo.

2. Registre evidências concretas

Anote o que a criança conseguiu fazer, qual ajuda recebeu e como reagiu.

Utilize frases descritivas, sem rótulos ou diagnósticos.

3. Faça uma intervenção curta

Planeje uma atividade de 10 a 15 minutos para um pequeno grupo. Utilize jogos, letras móveis, imagens, objetos concretos ou leitura compartilhada.

4. Verifique a resposta da criança

Observe se ela avançou com a ajuda oferecida, se precisa de outra estratégia ou se a dificuldade continua aparecendo com frequência.

5. Ajuste a rotina antes de aumentar a cobrança

Reduza tarefas muito extensas, divida as instruções, alterne momentos de movimento e concentração e garanta que a criança tenha oportunidades reais de experimentar, errar e tentar novamente.

CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO PRECOCE: RITMO INDIVIDUAL, FALTA DE ESTÍMULO OU SINAIS DE ALERTA?

Identificar cedo não significa diagnosticar cedo

Quando uma criança não acompanha determinada atividade, a preocupação costuma surgir rapidamente. O professor observa que ela demora mais para copiar, esquece letras já trabalhadas, não reconhece quantidades ou precisa ouvir várias vezes a mesma orientação. Em uma turma numerosa, na qual o planejamento precisa avançar, é natural perguntar: trata-se apenas de um ritmo diferente? Faltaram oportunidades anteriores de aprendizagem? Existe alguma dificuldade mais persistente?

Essas perguntas são legítimas. O problema surge quando a busca por respostas leva a conclusões precipitadas. Uma criança que troca letras não pode ser automaticamente considerada disléxica. Uma criança agitada não necessariamente apresenta TDAH. Da mesma forma, dificuldades com números não são suficientes para afirmar que existe discalculia.

O diagnóstico de um transtorno depende de avaliação especializada e não é responsabilidade do professor. Entretanto, isso não reduz a importância do olhar docente. Ao contrário: o professor acompanha a criança em situações reais de aprendizagem, observa sua resposta às intervenções e consegue perceber mudanças que talvez não apareçam em uma consulta breve.

A função da identificação precoce é reconhecer necessidades e oferecer apoio antes que a dificuldade se transforme em fracasso acumulado, sofrimento emocional ou exclusão. O objetivo não é descobrir rapidamente “o que a criança tem”, mas compreender o que ela ainda não consegue fazer, em quais condições aprende melhor e quais intervenções podem ajudá-la.

Ritmos diferentes fazem parte do desenvolvimento

Crianças da mesma idade não aprendem exatamente no mesmo tempo. Algumas começam a ler palavras antes de dominar a escrita convencional. Outras se expressam muito bem oralmente, mas apresentam dificuldade para registrar as ideias no papel. Há crianças que compreendem problemas matemáticos quando utilizam objetos, embora ainda não consigam representar o raciocínio por meio de números.

Essas diferenças fazem parte do desenvolvimento. O percurso não é uniforme, e uma mesma criança pode apresentar avanços rápidos em determinada área e precisar de mais tempo em outra.

Respeitar o ritmo individual, porém, não significa apenas esperar. Quando o professor percebe que uma habilidade ainda não foi construída, precisa ensinar de outra maneira, oferecer apoio e acompanhar a resposta da criança. O respeito ao tempo não pode se transformar em abandono pedagógico.

É necessário encontrar equilíbrio entre duas atitudes igualmente inadequadas: exigir que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo; considerar que qualquer dificuldade desaparecerá sozinha com o tempo.

Uma diferença de ritmo tende a apresentar avanços quando a criança recebe ensino adequado, oportunidades frequentes e mediação. Mesmo que o progresso seja gradual, é possível perceber mudanças. Quando a dificuldade permanece praticamente inalterada, apesar de intervenções planejadas, o sinal merece maior atenção.

A expressão "falta de estímulo" exige cuidado

Na escola, é comum atribuir dificuldades à "falta de estímulo em casa". A expressão pode parecer simples, mas muitas vezes produz culpabilização da família e impede uma análise mais ampla.

As crianças chegam à escola com diferentes experiências. Algumas cresceram cercadas por livros, jogos e adultos disponíveis para acompanhar tarefas. Outras convivem com familiares que trabalham durante muitas horas, tiveram pouco acesso à escolarização ou enfrentam dificuldades sociais e econômicas. Existem ainda crianças que participam de ricas experiências culturais e comunitárias, embora essas experiências não sejam reconhecidas pela escola como conhecimentos relevantes.

Por isso, é mais adequado falar em diferenças nas oportunidades de contato com determinadas práticas escolares. Uma criança pode não conhecer livros infantis, mas apresentar excelente memória para histórias contadas oralmente. Pode não dominar jogos pedagógicos, mas saber organizar brincadeiras, cuidar de irmãos ou realizar cálculos em situações cotidianas.

Antes de concluir que faltou estímulo, o professor deve investigar se a criança frequentou regularmente a Educação Infantil? Houve muitas faltas ou mudanças de escola? Ela teve contato com

histórias, músicas, desenhos e conversas? Sua língua materna é a mesma utilizada na escola? As instruções estão sendo apresentadas de modo compreensível? Os conhecimentos culturais da criança estão sendo considerados? O ensino oferecido foi suficientemente explícito e frequente? E se houve tempo e oportunidade para praticar a habilidade?

A escola não controla todas as experiências anteriores da criança, mas é responsável por criar, no presente, condições efetivas para que ela aprenda. Quando uma habilidade não foi desenvolvida por falta de oportunidade, uma intervenção bem organizada costuma produzir avanços importantes.

Antes de pensar em transtorno, observe o contexto

Uma dificuldade escolar pode ter diferentes causas. Por isso, nenhum sinal deve ser analisado isoladamente. Problemas de sono, alterações emocionais, faltas frequentes, mudanças familiares e dificuldades sensoriais podem interferir diretamente no desempenho.

Entre os fatores que precisam ser considerados estão:

- Frequência irregular à escola;
- Mudanças sucessivas de turma ou de instituição;
- Pouca continuidade no ensino;
- Problemas de visão ou audição;
- Sono insuficiente e cansaço;
- Alimentação inadequada;
- Uso excessivo de telas, especialmente próximo ao horário de dormir;
- Ansiedade e medo de errar;
- Conflitos familiares ou situações de vulnerabilidade;
- Barreiras linguísticas e culturais;
- Metodologias pouco adequadas à necessidade da criança;

- Tarefas extensas e instruções confusas;
- Ausência de intervenções específicas.

Imagine uma criança que não copia corretamente o que está no quadro. A primeira interpretação pode ser falta de atenção. No entanto, ela pode não enxergar bem à distância, ter dificuldade para localizar a linha no caderno, cansar-se com o esforço motor ou não compreender o que está copiando.

Da mesma maneira, uma criança que não conclui atividades pode estar distraída, mas também pode ter recebido uma instrução longa demais, não saber como começar ou sentir medo de expor suas dificuldades.

Investigar o contexto não significa negar a possibilidade de um transtorno. Significa evitar que outras causas sejam ignoradas e garantir que o encaminhamento, quando necessário, seja feito com informações consistentes.

O que transforma uma dificuldade em sinal de alerta?

Todo estudante apresenta dificuldades em algum momento. Um sinal de alerta se torna mais relevante quando reúne três características: persistência, frequência e intensidade. Persistência: A dificuldade permanece durante semanas ou meses, mesmo após explicações, práticas e intervenções específicas. Frequência: O problema aparece repetidamente, e não apenas em uma atividade isolada ou em um dia de cansaço. Intensidade: A dificuldade interfere de forma significativa na aprendizagem, na participação, na autonomia ou no bem-estar emocional da criança.

Também é importante verificar se o sinal aparece em diferentes situações. Uma criança pode não participar de uma leitura coletiva por timidez, mas ler com mais segurança individualmente. Outra pode resolver cálculos com materiais concretos, porém se perder quando a atividade contém apenas símbolos.

Essas diferenças ajudam o professor a compreender se a dificuldade está relacionada à habilidade ensinada, ao formato da tarefa, ao ambiente ou à exposição diante dos colegas.

Sinais de alerta na alfabetização

Nos primeiros anos, alguns comportamentos merecem observação cuidadosa, especialmente quando persistem após intervenções adequadas:

Dificuldade acentuada para reconhecer o próprio nome;

- Pouco avanço no conhecimento das letras;
- Dificuldade persistente para perceber ou manipular os sons das palavras;
- Incapacidade de identificar palavras que rimam;
- Grande esforço para relacionar letras e sons;
- Esquecimento frequente de correspondências já ensinadas;
- Leitura muito lenta, hesitante e com pouca precisão;
- Dificuldade para juntar sons e formar palavras;
- Diferença significativa entre a boa expressão oral e a produção escrita;
- Recusa intensa diante de atividades de leitura e escrita.

É importante evitar interpretações baseadas em um único sinal. Escrever letras espelhadas, por exemplo, pode ocorrer durante o processo inicial de alfabetização e, isoladamente, não confirma dislexia. O professor precisa observar o conjunto das habilidades, a idade, as oportunidades de ensino e a evolução ao longo do tempo.

No desenvolvimento do pensamento matemático, alguns sinais merecem atenção quando se apresentam de forma persistente e continuam ocorrendo mesmo após intervenções pedagógicas adequadas. Entre eles estão a dificuldade para relacionar o número à quantidade correspondente, realizar a contagem estabelecendo correspondência entre os objetos e a sequência numérica, perceber pequenas quantidades e diferenciar números. Também podem ser observadas dificuldades na compreensão de conceitos básicos, como mais, menos, maior e menor, na organização de sequências e na resolução de situações-problema simples do cotidiano.

Outro aspecto que pode indicar necessidade de acompanhamento é a dependência excessiva dos dedos para realizar cálculos, sem que haja evolução para outras estratégias, além do esquecimento frequente de procedimentos já trabalhados e da manifestação de ansiedade intensa diante de atividades matemáticas.

É importante destacar que o uso dos dedos não deve ser considerado, por si só, um problema, pois constitui uma estratégia natural e legítima no processo de aprendizagem. O sinal de alerta surge quando a criança não consegue ampliar seus recursos de resolução, mesmo após vivências diversificadas com materiais concretos, jogos, desenhos e diferentes formas de explicação.

Sinais relacionados à atenção e à organização

A atenção e a organização são habilidades que ainda estão em desenvolvimento na infância e podem variar de acordo com fatores como interesse, cansaço, ambiente e complexidade das atividades propostas. Por essa razão, não é esperado que crianças pequenas permaneçam concentradas por longos períodos em tarefas repetitivas ou pouco significativas. No entanto, alguns comportamentos podem indicar a necessidade de acompanhamento mais atento, especialmente quando ocorrem de forma frequente e em diferentes contextos.

Entre os sinais que merecem observação estão a dificuldade para iniciar atividades, o abandono constante das tarefas antes de sua conclusão, o esquecimento frequente de instruções simples, a perda recorrente de materiais escolares, a necessidade de supervisão quase contínua para manter o engajamento e comportamentos impulsivos que prejudicam a participação nas propostas. Também podem ser observadas dificuldades para esperar a vez durante brincadeiras e interações, movimentação excessiva em diferentes ambientes e aparente desatenção mesmo em atividades curtas e significativas.

Antes de associar tais comportamentos a transtornos como o TDAH, é fundamental que o professor observe se eles se manifestam em diferentes situações e propostas pedagógicas. Uma criança que apresenta dispersão apenas durante atividades de cópia prolongada, mas consegue manter a atenção em jogos, histórias e experiências práticas, pode estar reagindo ao formato da tarefa, e não necessariamente apresentando uma dificuldade global de atenção.

Nesse contexto, a resposta da criança às intervenções pedagógicas constitui uma das informações mais importantes para a compreensão de suas dificuldades. Em vez de aguardar longos períodos esperando que determinada habilidade amadureça espontaneamente, o professor pode planejar intervenções intencionais, sistemáticas e de curta duração, acompanhando os resultados obtidos. Esse processo envolve identificar uma habilidade específica, verificar o que a criança já consegue realizar de forma autônoma, oferecer ensino explícito e frequente, registrar os apoios utilizados, avaliar os avanços alcançados e ajustar as estratégias sempre que necessário.

Quando se afirma, por exemplo, que uma criança apresenta dificuldade na alfabetização, é necessário detalhar exatamente em qual aspecto essa dificuldade se manifesta. É importante identificar se ela não reconhece letras, se possui dificuldades para perceber sons iniciais das palavras, se não consegue realizar a junção de sílabas ou se encontra obstáculos na compreensão do texto lido. Quanto mais específica for a observação realizada pelo professor, maiores serão as possibilidades de planejar intervenções adequadas e eficazes.

Mesmo em turmas numerosas, é possível organizar pequenos grupos de trabalho durante períodos de dez a quinze minutos, algumas vezes por semana, com foco em habilidades específicas. Após determinado período, a comparação entre produções e registros permite verificar se houve progresso e quais estratégias demonstraram melhores resultados. Quando a criança apresenta avanços com esse apoio direcionado, é provável que necessitasse apenas de ensino mais explícito, mais tempo ou oportunidades adicionais de prática. Entretanto, quando há pouca resposta às intervenções, apesar da consistência do trabalho pedagógico, a equipe escolar pode considerar a necessidade de acompanhamento mais intensivo ou de avaliação especializada.

Os registros realizados pelo professor também desempenham papel fundamental nesse processo. Registros de qualidade descrevem fatos observáveis e evitam interpretações ou julgamentos precipitados. Expressões como “não quer aprender”, “é preguiçoso”, “não presta atenção em nada”, “parece ter dislexia” ou “a família não estimula” tendem a rotular a criança e oferecem poucas informações úteis para a intervenção pedagógica. Em contrapartida, descrições objetivas permitem compreender melhor o processo de aprendizagem e orientar ações futuras. Registros como “reconheceu oito das vinte e seis letras apresentadas”, “identificou o som inicial de duas entre cinco palavras”, “manteve-se na atividade durante cinco minutos e concluiu com apoio”, “necessitou que a instrução fosse dividida em duas etapas” ou “resolveu o problema utilizando material concreto, mas

não conseguiu registrá-lo numericamente" fornecem dados relevantes para a análise do desenvolvimento.

Para realizar esse acompanhamento, o professor pode utilizar diferentes instrumentos, como portfólios com produções datadas, fichas de observação individual, registros de leitura, mapas de habilidades trabalhadas, diários de intervenção, anotações sobre os apoios oferecidos e comparações entre atividades realizadas em momentos distintos. Esses recursos contribuem para uma compreensão mais ampla do percurso de aprendizagem da criança e favorecem o diálogo entre professores, coordenação pedagógica e família, evitando que percepções subjetivas sejam confundidas com diagnósticos.

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA

1. Defina a dificuldade com precisão

Substitua afirmações amplas, como "não consegue aprender", por uma habilidade observável: reconhecer letras, relacionar sons e grafias, contar objetos ou compreender instruções.

2. Verifique o contexto

Observe frequência escolar, compreensão das orientações, condições emocionais, visão, audição, sono e experiências anteriores. Converse com a coordenação quando houver dúvidas.

3. Aplique uma intervenção curta e específica

Trabalhe a habilidade em um pequeno grupo durante 10 a 15 minutos, utilizando explicação direta, exemplos, jogos, imagens ou materiais concretos.

4. Registre a resposta da criança

Anote o que ela conseguiu realizar, qual ajuda foi necessária e se houve avanço. Repita a intervenção em outros dias para verificar a persistência da dificuldade.

5. Compartilhe sem rotular

Apresente os registros à coordenação e à família utilizando fatos concretos. Evite sugerir diagnósticos e mantenha os apoios pedagógicos enquanto o caso é acompanhado.

CAPÍTULO 3 - O FATOR EMOCIONAL E COMPORTAMENTAL: COMO A FRUSTRAÇÃO DO NÃO APRENDER SE TRANSFORMA EM INDISCIPLINA OU ISOLAMENTO

Quando o comportamento comunica uma dificuldade

Em uma sala de aula numerosa, o professor nem sempre consegue identificar imediatamente os fatores que estão por trás de determinados comportamentos apresentados pelas crianças. Aquele estudante que conversa durante as explicações pode ser visto como desinteressado, enquanto a criança que se recusa a escrever pode ser interpretada como desobediente. Da mesma forma, o aluno que permanece em silêncio e evita participar das atividades muitas vezes passa despercebido justamente por não gerar conflitos ou interrupções.

No entanto, muitos comportamentos observados nos primeiros anos da escolarização podem estar diretamente relacionados à forma como a criança vivencia seu processo de aprendizagem. Quando ela se esforça para realizar uma atividade, mas encontra dificuldades para acompanhar os colegas ou acumula sucessivas experiências de fracasso, é comum que desenvolva estratégias para evitar situações que a exponham a novas frustrações. Essas estratégias podem se manifestar de diferentes maneiras, como interromper a aula, fazer brincadeiras inadequadas, provocar colegas, levantar-se constantemente, recusar-se a realizar as atividades, esconder ou rasgar tarefas, copiar respostas de outros estudantes, permanecer em silêncio, evitar contato visual, afirmar que não sabe realizar uma atividade antes mesmo de tentar, solicitar frequentemente para sair da sala ou até mesmo faltar em dias de avaliação. Em alguns casos, podem surgir também queixas recorrentes de dores de cabeça ou dores de barriga, especialmente em situações que geram ansiedade ou insegurança.

É importante ressaltar que o comportamento, isoladamente, não deve ser considerado uma prova de que a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem. Entretanto, ele pode fornecer informações valiosas sobre aquilo que ela está vivenciando. Antes de concluir que um estudante não quer aprender ou não demonstra interesse pelas atividades, o professor precisa refletir sobre o que esse comportamento pode estar comunicando. Muitas vezes, a criança está tentando evitar uma situação que considera difícil, proteger-se de sentimentos de incapacidade ou expressar uma dificuldade que ainda não consegue verbalizar.

Compreender os possíveis significados dos comportamentos não implica ignorar atitudes inadequadas ou permitir situações de agressividade, desrespeito ou desorganização. Pelo contrário, significa realizar

intervenções educativas que contemplem tanto o comportamento apresentado quanto suas possíveis causas, buscando compreender o contexto em que ele ocorre.

Nesse processo, torna-se fundamental reconhecer que emoção e aprendizagem são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Durante muito tempo, os aspectos emocionais e cognitivos foram tratados como áreas independentes. Entretanto, pesquisas contemporâneas demonstram que a criança não consegue separar seus sentimentos das experiências de aprendizagem vividas na escola. Ao aprender a ler, escrever, resolver problemas matemáticos ou participar de atividades coletivas, ela mobiliza simultaneamente aspectos cognitivos e emocionais.

De acordo com Immordino-Yang e Damasio (2007), emoção e pensamento estão profundamente interligados, influenciando diretamente processos como atenção, memória, tomada de decisões e atribuição de significado às experiências. A aprendizagem tende a ocorrer de forma mais efetiva quando a criança se sente segura, compreende o que lhe é solicitado e acredita em sua capacidade de avançar. Nessa mesma perspectiva, Wallon (2007) destaca a afetividade como elemento central do desenvolvimento humano, defendendo que emoção, movimento, inteligência e relações sociais atuam de maneira integrada na formação da criança.

Essa compreensão permite reconhecer a importância do vínculo estabelecido entre professor e estudante, da forma como os erros são tratados e do clima emocional construído na sala de aula. Quando a criança sente medo de ser ridicularizada, pode evitar participar das atividades. Quando acredita que é vista como incapaz, tende a reduzir seus esforços e expectativas em relação à própria aprendizagem. Por outro lado, quando recebe apoio, incentivo e oportunidades de perceber seus avanços, aumenta significativamente sua disposição para persistir diante dos desafios.

Dessa forma, o acolhimento não deve ser entendido como oposição ao rigor pedagógico. Ao contrário, uma relação baseada na confiança e no respeito possibilita que o professor mantenha expectativas elevadas em relação ao desenvolvimento dos estudantes sem transformar suas dificuldades em situações de constrangimento ou humilhação.

Quando as dificuldades de aprendizagem não são compreendidas e enfrentadas adequadamente, pode se instalar um ciclo de frustração que tende a se fortalecer ao longo do tempo. Inicialmente, a criança tenta realizar uma atividade, mas não compreende o que deve fazer ou não consegue acompanhar o ritmo dos colegas. Em seguida, passa a comparar seu desempenho com o dos demais,

experimentando sentimentos de vergonha, ansiedade ou raiva. Como consequência, pode evitar a tarefa ou apresentar comportamentos de oposição. Muitas vezes, esses comportamentos resultam em repreensões ou punições, reduzindo ainda mais sua participação nas atividades escolares. Com menos oportunidades de aprendizagem, os avanços tornam-se mais lentos, fortalecendo a crença de incapacidade. Assim, tanto as dificuldades acadêmicas quanto os comportamentos problemáticos tendem a se intensificar, alimentando continuamente esse ciclo de fracasso e desmotivação.

A compreensão do ciclo de frustração escolar ajuda a explicar por que algumas crianças apresentam comportamentos de indisciplina apenas em determinadas situações. É comum observar estudantes que participam adequadamente de conversas, brincadeiras e jogos, mas demonstram agitação, resistência ou desorganização quando precisam realizar atividades de leitura, escrita ou matemática. Em muitos casos, esses comportamentos estão relacionados às dificuldades que a criança encontra em determinadas áreas da aprendizagem e não necessariamente à falta de interesse ou ao desejo de desafiar regras.

Por essa razão, a análise do comportamento infantil deve considerar não apenas a ação realizada pela criança, mas também os acontecimentos que ocorreram antes e depois dela. Observar o contexto permite compreender melhor a função que determinado comportamento desempenha. Em uma situação de leitura em voz alta, por exemplo, o professor pode solicitar que um estudante leia um trecho para a turma. Diante dessa solicitação, a criança faz uma brincadeira que provoca risos nos colegas e, como consequência, acaba sendo retirada da atividade. Nesse caso, o comportamento inadequado pode ter funcionado como uma estratégia para evitar uma tarefa que gerava medo, insegurança ou sentimento de incapacidade. Quando essa sequência se repete diversas vezes, a tendência é que o comportamento seja mantido, pois a criança percebe que consegue escapar da situação desconfortável.

Nessas circunstâncias, a intervenção pedagógica precisa ir além da punição. Exigir que a criança leia diante de toda a turma como forma de repreensão pode aumentar ainda mais sua ansiedade e resistência. Estratégias mais eficazes incluem combinar previamente pequenos trechos de leitura, organizar atividades em dupla, oferecer momentos de treino antes da exposição pública ou criar situações em que o estudante possa participar gradualmente, construindo confiança em suas próprias capacidades.

Essa discussão está diretamente relacionada à construção da crença de capacidade, conceito que Bandura (1997) denomina autoeficácia. Segundo o autor, a forma como uma pessoa percebe sua própria capacidade de realizar uma tarefa influencia significativamente seu esforço, sua persistência diante das dificuldades e suas reações aos erros e desafios. Uma criança que acredita que ainda não domina determinado conteúdo, mas que pode aprendê-lo com dedicação e prática, tende a persistir por mais tempo. Em contrapartida, aquela que acredita ser incapaz de aprender pode desistir antes mesmo de tentar, buscando proteger-se de novas experiências de fracasso.

A percepção de competência não surge espontaneamente, mas é construída a partir das experiências vividas ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, elogios genéricos costumam produzir menos impacto do que devolutivas específicas sobre os avanços alcançados. Quando o professor destaca que a criança conseguiu reconhecer uma letra que anteriormente não identificava, realizou uma atividade com maior autonomia, utilizou uma estratégia eficiente para resolver um problema ou percebeu sozinha um erro durante a leitura, está contribuindo para que ela compreenda que seu progresso resulta do esforço, das estratégias utilizadas e das oportunidades de aprendizagem oferecidas. Esse tipo de feedback fortalece a persistência e evita que os erros sejam interpretados como características permanentes da criança.

Outro aspecto importante refere-se à distinção entre comportamentos de indisciplina e dificuldades de autorregulação. Nem toda manifestação de indisciplina está relacionada a dificuldades acadêmicas. As crianças estão em processo de desenvolvimento e aprendizagem das regras de convivência social, frequentemente testando limites, buscando atenção e aprendendo a lidar com conflitos. Entretanto, quando determinados comportamentos persistem de forma intensa e frequente, pode haver dificuldades relacionadas à autorregulação.

Autorregular-se significa desenvolver a capacidade de controlar impulsos, esperar a própria vez, lidar com frustrações, modificar estratégias diante de desafios, manter a atenção em uma atividade, recordar instruções recebidas, expressar emoções de maneira socialmente adequada e retomar uma tarefa após cometer erros. Essas habilidades dependem do desenvolvimento das chamadas funções executivas, que continuam em processo de maturação ao longo da infância.

De acordo com Diamond (2013), fatores como estresse, ansiedade, tristeza, cansaço excessivo e privação de sono podem comprometer significativamente o funcionamento dessas capacidades. Isso significa que o comportamento apresentado pela criança nem sempre reflete apenas uma escolha

individual, mas pode estar relacionado às condições emocionais e cognitivas que influenciam seu desenvolvimento naquele momento. Por isso, compreender os processos de autorregulação é fundamental para que o professor realize intervenções mais sensíveis, eficazes e coerentes com as necessidades de cada estudante.

A criança que se isola também precisa ser observada

Os comportamentos externalizados, como gritos, agressividade, discussões e atitudes de oposição, costumam chamar rapidamente a atenção dos adultos no ambiente escolar. Entretanto, comportamentos mais silenciosos também podem indicar sofrimento emocional, insegurança ou dificuldades de aprendizagem igualmente significativas. Muitas vezes, a criança que não interrompe a aula ou não apresenta comportamentos considerados problemáticos passa despercebida, mesmo enfrentando importantes desafios em seu processo de desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos e pelos pares. Dessa forma, os comportamentos observados na escola não devem ser compreendidos apenas como características individuais da criança, mas também como manifestações relacionadas às experiências vividas em seu contexto de aprendizagem. Quando uma criança encontra dificuldades para participar das atividades ou compreender os conteúdos trabalhados, seus comportamentos podem representar tentativas de adaptação, comunicação ou proteção diante das situações que vivencia.

Nessa mesma direção, Wallon (2007) destaca que emoção, cognição e relações sociais constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, a afetividade exerce papel fundamental na construção da personalidade e influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com o conhecimento, com os colegas e com os professores. Assim, comportamentos aparentemente simples, como o isolamento, a timidez excessiva ou a recusa em participar de atividades, podem refletir sentimentos de insegurança, medo do erro ou dificuldades na construção da confiança em si mesma.

A construção de um ambiente seguro para o erro também encontra respaldo nas contribuições de Perrenoud (2000), ao defender que a avaliação deve servir como instrumento para compreender os processos de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, o erro deixa de

ser entendido como fracasso e passa a constituir uma fonte de informações importantes para o planejamento do ensino e para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

O Professor também precisa de Apoio

O trabalho docente envolve muito mais do que o planejamento e a condução das atividades pedagógicas. Diariamente, os professores lidam com desafios relacionados à aprendizagem, ao comportamento, às diferenças individuais e às demandas emocionais apresentadas pelos estudantes. Quando comportamentos difíceis ou dificuldades persistentes fazem parte da rotina escolar, é natural que o educador experimente sentimentos de frustração, insegurança, culpa ou até mesmo impotência, especialmente quando as estratégias adotadas não produzem resultados imediatos.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a responsabilidade pelo acompanhamento dos estudantes não deve recair exclusivamente sobre o professor. A educação é um processo coletivo, que exige a participação articulada de diferentes profissionais da instituição escolar. Conforme destaca Libâneo (2013), a qualidade do trabalho pedagógico depende da ação integrada entre professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, favorecendo a construção de estratégias compartilhadas para enfrentar os desafios cotidianos da escola.

A perspectiva da gestão democrática, defendida por autores como Lück (2009), reforça a importância da cooperação entre os diferentes atores da comunidade escolar. Diante de situações complexas, a coordenação pedagógica e a equipe gestora desempenham papel essencial ao auxiliar na análise de registros, na observação da criança em diferentes contextos, na elaboração de estratégias de intervenção comuns e no acompanhamento sistemático dos resultados alcançados. Além disso, cabe à equipe escolar promover o diálogo com as famílias, articular parcerias com serviços de apoio quando necessário e garantir a continuidade das ações planejadas.

Sob a ótica da educação inclusiva, Mantoan (2015) destaca que o atendimento às necessidades dos estudantes requer uma rede de apoio capaz de compartilhar responsabilidades e construir respostas coletivas às barreiras que surgem no processo educacional. Dessa forma, o professor não deve ser visto como único responsável pelo sucesso ou fracasso das intervenções realizadas, mas como parte de uma equipe que atua de maneira colaborativa em favor do desenvolvimento dos estudantes.

Também é importante considerar que a sobrecarga emocional e profissional pode comprometer a qualidade das intervenções pedagógicas e o bem-estar do próprio educador. Por isso, a escola precisa criar espaços de escuta, reflexão e apoio aos professores, reconhecendo os desafios inerentes à profissão e valorizando o trabalho desenvolvido em sala de aula. Freire (1996) já destacava que a prática educativa é um ato complexo, que exige reflexão constante, diálogo e compromisso coletivo.

Assim, solicitar ajuda, compartilhar dúvidas e buscar apoio profissional não deve ser interpretado como sinal de incapacidade ou fragilidade. Pelo contrário, representa uma atitude ética e responsável diante da complexidade do trabalho educativo. Reconhecer os próprios limites e construir soluções em parceria com outros profissionais fortalece a atuação docente e amplia as possibilidades de oferecer respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA

1. Observe o que acontece antes do comportamento

Amanhã, escolha uma situação recorrente e registre a atividade, a instrução apresentada e o momento exato em que a criança se desorganizou ou se isolou.

2. Reduza a exposição e a intensidade

Aproxime-se, fale de maneira breve e calma e evite discutir diante da turma. Em momentos de crise, ajude a criança a recuperar o controle antes de conversar sobre consequências.

3. Ofereça uma forma possível de retomar

Divida a tarefa, faça o primeiro passo junto, permita uma resposta oral inicial ou ofereça um apoio visual. A meta é evitar que o comportamento resulte sempre em fuga da aprendizagem.

4. Dê um feedback específico

Reconheça a ação realizada: “Você pediu ajuda sem rasgar a folha” ou “Depois da pausa, conseguiu voltar e terminar a primeira parte”.

5. Registre e compartilhe

Anote o que desencadeou o comportamento, a intervenção utilizada e a resposta da criança. Compartilhe padrões persistentes com a coordenação para construir um plano conjunto.

CAPÍTULO 4 - MEDIAÇÃO E PARCERIAS: FAMÍLIA, COORDENAÇÃO, GESTÃO E PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS

Nenhum professor deve conduzir um caso sozinho

Quando uma criança apresenta dificuldades persistentes para aprender, o professor regente costuma ser a primeira pessoa a perceber. É ele quem acompanha a realização das tarefas, observa as relações com os colegas, identifica mudanças de comportamento e verifica quais intervenções ajudam ou não produzem os resultados esperados.

Essa posição privilegiada, porém, não significa que o professor deva assumir sozinho a responsabilidade pelo caso. Dificuldades de aprendizagem podem envolver fatores pedagógicos, emocionais, familiares, sociais, linguísticos, sensoriais e relacionados ao desenvolvimento. Nenhum profissional, isoladamente, consegue compreender todas essas dimensões.

A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996) ajuda a entender que o desenvolvimento infantil ocorre na interação entre diferentes ambientes. A criança participa da família, da escola, da comunidade e de outros espaços, sendo influenciada pelas relações construídas entre eles. Quando família e escola trabalham de forma desconectada ou conflituosa, a criança pode receber mensagens contraditórias e ter seus apoios fragmentados.

A parceria precisa ser entendida como uma rede de corresponsabilidade. Cada participante possui conhecimentos e atribuições diferentes: O professor conhece a aprendizagem em situações escolares; A família conhece a história, os hábitos e as reações da criança fora da escola; A coordenação acompanha o currículo e apoia o planejamento; A gestão organiza recursos e articula serviços; Os profissionais especializados avaliam dimensões específicas; A própria criança oferece informações importantes sobre suas experiências.

Trabalhar em parceria não significa transferir responsabilidades. O professor não entrega o problema à família, a coordenação não apenas encaminha para a saúde e o especialista não substitui o trabalho pedagógico.

A parceria entre família e escola como condição de apoio

A relação entre família e escola constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de trajetórias escolares mais positivas. Estudos desenvolvidos por Epstein (2011) destacam que família, escola e comunidade formam esferas de influência que, quando articuladas, potencializam as oportunidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Essa parceria não se limita à participação dos responsáveis em reuniões, festividades ou eventos escolares, mas envolve a construção de um diálogo permanente baseado no respeito mútuo, na confiança e na definição de objetivos compartilhados.

Nesse sentido, a comunicação entre escola e família desempenha papel central. Entretanto, essa relação tende a se fragilizar quando os contatos ocorrem apenas para comunicar dificuldades, problemas de comportamento ou baixo desempenho escolar. Quando toda convocação da família está associada a reclamações, é comum que os responsáveis desenvolvam sentimentos de insegurança, culpa ou defensividade, dificultando a construção de uma parceria efetiva. Por essa razão, é importante que a comunicação também contemple os avanços observados, os interesses da criança, as situações em que ela demonstra maior envolvimento e as estratégias pedagógicas que têm favorecido sua aprendizagem.

Além disso, as dificuldades encontradas precisam ser apresentadas de maneira objetiva e fundamentada em observações concretas, evitando interpretações subjetivas ou julgamentos. A família deve receber informações claras sobre os apoios que estão sendo oferecidos pela escola, bem como orientações práticas que possam contribuir para o desenvolvimento da criança em casa. Nessa perspectiva, as propostas apresentadas aos responsáveis precisam considerar suas condições reais de tempo, escolaridade, rotina de trabalho e acesso a recursos. Solicitações genéricas, como pedir que a família “estude mais com a criança”, costumam produzir pouca efetividade e podem gerar sentimentos de culpa. Em contrapartida, orientações simples, específicas e viáveis tendem a favorecer uma participação mais significativa.

A literatura educacional também reforça que a família não deve ser compreendida como uma extensão da escola ou como responsável por reproduzir integralmente em casa as atividades desenvolvidas em sala de aula. Segundo Paro (2016), a parceria entre escola e família deve respeitar as atribuições de cada contexto, reconhecendo que ambos possuem responsabilidades distintas, mas complementares, no processo educativo. Enquanto a escola organiza intencionalmente as experiências de ensino e

aprendizagem, a família contribui oferecendo apoio emocional, incentivo e acompanhamento compatível com sua realidade.

O Professor Ativo

Dentro dessa rede de colaboração, torna-se igualmente importante compreender o papel dos diferentes profissionais envolvidos no acompanhamento das crianças. O professor regente ocupa posição estratégica nesse processo, pois é quem acompanha cotidianamente o estudante e observa suas interações, aprendizagens e desafios. Cabe a esse profissional realizar observações sistemáticas, registrar produções e comportamentos, identificar habilidades já consolidadas e necessidades que demandam maior atenção, além de planejar intervenções pedagógicas adequadas às características de cada estudante.

Conforme defendem Perrenoud (2000) e Libâneo (2013), a prática pedagógica eficaz exige acompanhamento contínuo, avaliação formativa e flexibilidade para adaptar estratégias de ensino de acordo com as necessidades observadas. Dessa forma, o professor não apenas ensina conteúdos, mas também monitora o desenvolvimento dos estudantes, analisa os resultados obtidos e comunica suas observações à coordenação pedagógica e às famílias. Mesmo quando há encaminhamentos para avaliações ou atendimentos especializados, o acompanhamento pedagógico deve permanecer sob responsabilidade da escola, garantindo continuidade às intervenções e evitando a transferência integral da responsabilidade para outros profissionais.

É importante destacar que o professor não possui atribuição para realizar diagnósticos clínicos ou afirmar que uma criança apresenta transtornos específicos, como TDAH, dislexia, discalculia ou outras condições do neurodesenvolvimento. Seu papel consiste em observar, registrar, descrever comportamentos e dificuldades de aprendizagem, além de fornecer informações que possam subsidiar avaliações realizadas por profissionais habilitados. Essa postura ética e profissional contribui para evitar rotulações precoces e garante que as decisões relacionadas à avaliação especializada sejam fundamentadas em evidências e conduzidas pelos profissionais competentes.

O papel da coordenação, da gestão escolar e dos profissionais especializados no acompanhamento

dos estudantes

O acompanhamento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais dos estudantes exige a participação articulada de diferentes profissionais da comunidade escolar. Nesse processo, a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental, que vai muito além do recebimento de reclamações, encaminhamentos ou resolução de problemas pontuais. Sua função é essencialmente pedagógica e está relacionada à organização, ao acompanhamento e ao fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas na instituição.

Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica constitui um importante espaço de mediação entre a gestão escolar, os professores e os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e para a busca de estratégias capazes de atender às necessidades dos estudantes. Dessa forma, cabe à coordenação analisar registros produzidos pelos professores, observar os estudantes em diferentes contextos escolares, revisar as estratégias já utilizadas e colaborar na elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Além disso, a coordenação tem a responsabilidade de promover momentos de estudo e discussão de casos, acompanhar o progresso dos estudantes, organizar reuniões com as famílias, favorecer a articulação entre os professores e orientar a construção de planos de acompanhamento que garantam maior continuidade às ações desenvolvidas. Esse trabalho colaborativo é especialmente importante diante de situações complexas, que não podem ser compreendidas ou solucionadas por um único profissional.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) destaca que o trabalho em equipe e a gestão da progressão das aprendizagens constituem competências essenciais para a atuação docente. Tal compreensão reforça a necessidade de que as dificuldades apresentadas pelos estudantes sejam discutidas coletivamente, evitando que desafios educacionais sejam interpretados como falhas individuais do professor. Quando a escola constrói espaços permanentes de reflexão e colaboração, amplia suas possibilidades de compreender as necessidades dos estudantes e de planejar intervenções mais eficazes.

A gestão escolar também exerce papel decisivo nesse processo, pois é responsável por criar as condições institucionais necessárias para que o acompanhamento pedagógico aconteça de forma sistemática e organizada. De acordo com Lück (2009), a gestão educacional deve promover condições que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, articulando recursos humanos, materiais e organizacionais em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, compete à equipe gestora garantir tempos e espaços destinados às reuniões pedagógicas, organizar fluxos claros de encaminhamento, articular parcerias com serviços da rede de apoio, assegurar a confidencialidade das informações referentes aos estudantes, oferecer suporte aos professores diante de situações desafiadoras e promover a continuidade do acompanhamento ao longo das diferentes etapas escolares. Também cabe à gestão escolar atuar na prevenção de práticas discriminatórias e na construção de uma cultura institucional comprometida com os princípios da inclusão e da equidade.

Quando não existe uma organização institucional consistente, o acompanhamento das dificuldades tende a depender exclusivamente da iniciativa individual de determinados professores, tornando-se vulnerável a interrupções sempre que ocorre mudança de turma, de profissional ou de etapa escolar. Por isso, a consolidação de procedimentos institucionais é fundamental para garantir a continuidade das ações e a efetividade das intervenções pedagógicas.

Além da atuação dos profissionais da escola, o acompanhamento dos estudantes pode contar com a contribuição de especialistas de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, neuropediatras e outros profissionais que integrem a rede de apoio. Cada área do conhecimento oferece perspectivas específicas sobre o desenvolvimento humano e pode contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades apresentadas pela criança.

Entretanto, é importante compreender que os pareceres e relatórios produzidos por esses profissionais não devem ser recebidos como prescrições automáticas a serem aplicadas na rotina escolar. Conforme destaca Mantoan (2015), a construção de práticas inclusivas exige que a escola interprete e adapte as orientações especializadas às situações concretas de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos estudantes. Assim, as recomendações recebidas precisam ser traduzidas em ações pedagógicas viáveis e contextualizadas.

Quando um profissional orienta, por exemplo, a redução de estímulos no ambiente escolar, essa recomendação precisa ser transformada em estratégias práticas, como organizar o estudante em um local mais adequado da sala, simplificar a apresentação visual das atividades, oferecer uma instrução de cada vez, utilizar recursos visuais para apoiar a compreensão das tarefas ou possibilitar a realização de determinadas atividades em espaços mais tranquilos. Dessa forma, o conhecimento especializado

torna-se efetivamente útil para a prática pedagógica e contribui para a construção de condições mais favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes.

A atuação integrada entre professores, coordenação pedagógica, gestão escolar, família e profissionais especializados fortalece a rede de apoio necessária para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Mais do que encaminhar dificuldades para outros setores ou profissionais, a escola precisa assumir seu papel como espaço de acolhimento, acompanhamento e promoção da aprendizagem, articulando saberes e responsabilidades em benefício do desenvolvimento integral de cada criança.

Reunião com a família e construção de estratégias de acompanhamento pedagógico

A parceria entre escola e família torna-se especialmente importante quando surgem preocupações relacionadas ao desenvolvimento, à aprendizagem ou ao comportamento da criança. Entretanto, para que esse diálogo seja realmente produtivo, a reunião com os responsáveis precisa ser cuidadosamente planejada. Antes do encontro, o professor deve organizar informações que permitam apresentar um panorama claro da situação, fundamentado em evidências e não em percepções subjetivas. Produções datadas, registros de leitura, escrita ou matemática, anotações sobre intervenções realizadas, observações sobre comportamentos recorrentes, avanços identificados e situações em que a criança demonstra maior facilidade para aprender constituem materiais importantes para subsidiar a conversa.

Conforme destaca Hoffmann (2018), os processos de avaliação e acompanhamento precisam estar baseados em observações sistemáticas e registros consistentes, capazes de revelar o percurso de aprendizagem do estudante. Dessa forma, afirmações genéricas, como dizer que uma criança “não acompanha a turma” ou “não tem interesse”, oferecem poucas informações para a compreensão das dificuldades. Em contrapartida, descrições objetivas permitem identificar necessidades específicas e orientar intervenções mais adequadas. Ao apresentar fatos concretos, o professor reduz julgamentos, fortalece a confiança da família e amplia as possibilidades de construção conjunta de estratégias de apoio.

A condução da reunião também exige sensibilidade e escuta qualificada. Freire (1996) compreende o diálogo como um encontro entre sujeitos que constroem conhecimento de forma compartilhada, e não como uma relação baseada na imposição de verdades. Aplicada ao contexto escolar, essa

perspectiva pressupõe que a família seja reconhecida como parceira no processo educativo, possuindo conhecimentos importantes sobre a criança e sua realidade.

Uma reunião produtiva costuma iniciar pelo reconhecimento das potencialidades do estudante. Esse momento não deve ser entendido como uma estratégia meramente diplomática, mas como o reconhecimento de que nenhuma criança pode ser definida apenas por suas dificuldades. Valorizar habilidades, interesses e conquistas ajuda a construir uma visão mais equilibrada e respeitosa do desenvolvimento infantil. Em seguida, o professor pode apresentar as observações realizadas, utilizando exemplos concretos e evitando comparações com colegas ou irmãos.

Outro aspecto importante consiste em explicar à família quais intervenções pedagógicas já foram implementadas pela escola. Segundo Perrenoud (2000), a identificação de dificuldades de aprendizagem deve estar acompanhada de ações pedagógicas intencionais e de avaliação contínua dos resultados obtidos. Por isso, os responsáveis precisam compreender quais estratégias foram utilizadas, quais avanços foram observados e quais desafios permanecem presentes.

A escuta da família constitui uma etapa igualmente essencial. Informações relacionadas à rotina da criança, hábitos de sono, mudanças recentes, comportamentos observados em outros ambientes e atividades realizadas com maior facilidade podem contribuir significativamente para a compreensão da situação. Bronfenbrenner (2011) destaca que o desenvolvimento humano é influenciado pelos diferentes contextos nos quais a criança participa. Assim, compreender as experiências vividas fora da escola possibilita uma análise mais ampla e contextualizada de suas necessidades.

Ao final da reunião, é recomendável construir acordos claros e possíveis de serem realizados tanto pela escola quanto pela família. Esses combinados devem considerar as condições reais dos responsáveis e prever formas de acompanhamento e reavaliação das ações planejadas. Quando existem objetivos compartilhados, a parceria tende a se fortalecer e as intervenções tornam-se mais consistentes.

Nem sempre, porém, a família recebe as informações apresentadas pela escola de maneira imediata e tranquila. Em algumas situações, podem surgir reações de negação, irritação, silêncio ou resistência diante das preocupações levantadas. É importante compreender que essas respostas nem sempre indicam negligência ou falta de interesse. Muitas vezes, refletem medo de um possível diagnóstico, receio de preconceitos, sentimentos de culpa, experiências escolares negativas vividas anteriormente ou dificuldades relacionadas ao acesso a serviços especializados.

Nesses momentos, a postura acolhedora da escola torna-se fundamental. O professor deve reconhecer os sentimentos expressos pela família sem deixar de comunicar suas observações e preocupações. O objetivo não é convencer os responsáveis de uma hipótese diagnóstica, mas compartilhar informações que possam contribuir para uma melhor compreensão das necessidades da criança. Também é importante evitar ameaças, pressões ou exigências inadequadas, como condicionar a permanência na escola ou o acesso a apoios pedagógicos à apresentação de laudos ou avaliações especializadas.

A linguagem utilizada durante esse processo possui grande impacto na qualidade da relação estabelecida. Expressões que rotulam a criança ou atribuem diagnósticos sem avaliação adequada tendem a gerar afastamento e resistência. Em contrapartida, descrições objetivas das dificuldades observadas, acompanhadas da apresentação das estratégias já utilizadas e da disposição da escola em continuar apoiando o estudante, favorecem uma comunicação mais respeitosa e colaborativa.

Quando a equipe escolar considera necessária uma avaliação especializada, o encaminhamento deve ser realizado de forma responsável e fundamentada. Conforme orientam as boas práticas educacionais, o documento precisa apresentar informações detalhadas sobre o motivo da solicitação, o tempo de acompanhamento, a frequência das dificuldades observadas, as habilidades preservadas, as intervenções realizadas e as respostas apresentadas pela criança. O foco deve estar na descrição das necessidades educacionais e não na formulação de diagnósticos. Dessa forma, o encaminhamento torna-se um instrumento de comunicação entre os diferentes profissionais envolvidos no acompanhamento da criança.

É igualmente importante compreender que a escola não deve interromper suas intervenções enquanto aguarda avaliações ou pareceres especializados. Em muitos contextos, o acesso a serviços de saúde e apoio pode levar meses, e suspender o acompanhamento durante esse período significa ampliar as dificuldades e o sofrimento da criança. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações e da mediação pedagógica. Portanto, independentemente da existência de um diagnóstico, a escola deve continuar oferecendo oportunidades de aprendizagem, adaptando estratégias, flexibilizando recursos e criando condições para que o estudante avance em seu processo de desenvolvimento.

Quando a criança já recebe acompanhamento de profissionais especializados, a comunicação entre os diferentes serviços pode favorecer a construção de estratégias mais eficazes. Essa troca, entretanto, deve respeitar princípios éticos e ocorrer com autorização da família. Informações relacionadas às

habilidades trabalhadas, às estratégias que apresentam melhores resultados, às dificuldades observadas e aos objetivos prioritários podem contribuir para um planejamento mais integrado.

Bronstein (2003) ressalta que a colaboração interdisciplinar exige diálogo, reflexão conjunta e compartilhamento de responsabilidades. Isso significa que os profissionais não devem atuar de forma isolada nem apenas transmitir orientações prontas. As recomendações precisam ser discutidas à luz da realidade escolar para que possam ser efetivamente incorporadas à prática pedagógica. Da mesma forma, os professores podem contribuir informando quais estratégias são viáveis dentro das condições concretas de sua rotina de trabalho.

Por fim, todas as informações obtidas durante esse processo devem ser transformadas em ações concretas por meio de um plano de acompanhamento pedagógico. Esse documento pode contemplar as potencialidades da criança, as habilidades prioritárias a serem desenvolvidas, os objetivos de curto prazo, as estratégias pedagógicas previstas, a frequência das intervenções, os responsáveis por sua execução, as formas de registro e os momentos destinados à reavaliação dos resultados. Mais do que registrar intenções, o plano de acompanhamento constitui um instrumento que organiza o trabalho pedagógico e fortalece a continuidade das ações voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem do estudante.

CAPÍTULO 5 - O PROFESSOR MEDIADOR CONTRA A CULTURA DO RÓTULO

A criança é maior do que sua dificuldade

A escola ocupa um papel fundamental na construção da identidade das crianças. É nesse espaço que elas desenvolvem conhecimentos, estabelecem relações sociais e constroem percepções sobre suas próprias capacidades. No entanto, durante esse processo, muitas crianças passam a ser identificadas por características que destacam suas dificuldades em vez de suas potencialidades. Termos como “lento”, “desatento”, “agitado”, “preguiçoso”, “imaturo” ou “fraco” acabam sendo incorporados ao cotidiano escolar e, frequentemente, passam a acompanhar o estudante antes mesmo que suas necessidades sejam efetivamente compreendidas. Em situações em que existe um diagnóstico, o risco pode ser ainda maior, pois a criança passa a ser reconhecida pela condição que apresenta, sendo reduzida a expressões como “o aluno com TDAH”, “a disléxica” ou “o aluno de inclusão”.

Embora pareçam apenas formas de descrição, essas nomenclaturas influenciam significativamente a maneira como os adultos percebem, ensinam e avaliam os estudantes. Conforme argumenta Goffman (1988), os rótulos sociais possuem o poder de produzir estigmas, afetando não apenas a forma como a pessoa é vista pelos outros, mas também a maneira como passa a perceber a si mesma. No contexto escolar, uma criança considerada “fraca” pode receber atividades excessivamente simplificadas, limitando suas oportunidades de aprendizagem. Da mesma forma, um estudante rotulado como “bagunceiro” pode ser repreendido antes mesmo que sua conduta seja compreendida, enquanto aquele identificado como “preguiçoso” pode deixar de receber intervenções adequadas porque se presume que suas dificuldades decorrem exclusivamente da falta de esforço.

O problema dos rótulos está justamente em transformar comportamentos, dificuldades ou condições específicas em definições permanentes da pessoa. Em vez de reconhecer que uma criança apresenta dificuldades na leitura de palavras ou necessita de apoio para organizar suas atividades, passa-se a afirmar que ela “não aprende”, “não consegue” ou “não tem interesse”. Essa perspectiva reduz a complexidade do desenvolvimento humano e limita as possibilidades de intervenção pedagógica.

O professor mediador rompe com essa lógica ao compreender que nenhuma criança pode ser definida apenas pelas dificuldades que apresenta. Sua atuação fundamenta-se em uma visão dinâmica do desenvolvimento, na qual as potencialidades possuem tanta importância quanto os desafios. Nesse sentido, seu olhar volta-se para questões como o que a criança já consegue realizar, em quais situações

aprende melhor, quais apoios ainda necessita, quais avanços demonstrou desde as últimas intervenções e de que forma pode participar mais ativamente do processo de aprendizagem. Essas perguntas deslocam o foco da incapacidade para as possibilidades de desenvolvimento, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

As expectativas docentes e as oportunidades de aprendizagem.

As expectativas construídas pelos professores também exercem influência significativa sobre as oportunidades oferecidas aos estudantes. Rosenthal e Jacobson (1968), ao investigarem o chamado efeito Pigmaleão, demonstraram que as crenças dos educadores sobre o potencial de seus alunos podem impactar a qualidade das interações pedagógicas estabelecidas em sala de aula. Quando o professor acredita que uma criança possui capacidade para aprender, tende a oferecer mais oportunidades de participação, dedicar mais tempo às explicações, valorizar seus progressos e estimular sua persistência diante das dificuldades. Por outro lado, quando as expectativas são reduzidas, pode ocorrer a diminuição dos desafios propostos, a interrupção precoce das tentativas ou a interpretação dos erros como evidências de incapacidade.

É importante destacar que as expectativas docentes não determinam isoladamente o sucesso ou o fracasso escolar. A aprendizagem resulta da interação entre fatores pedagógicos, sociais, emocionais, culturais e familiares. Entretanto, as expectativas influenciam diretamente as oportunidades que os estudantes recebem para aprender e se desenvolver.

Em salas de aula numerosas, esse processo pode ocorrer de maneira sutil e muitas vezes inconsciente. O professor pode dirigir perguntas com maior frequência aos alunos que respondem rapidamente, evitar solicitar a participação daqueles que apresentam dificuldades, fornecer respostas prontas para acelerar o andamento da aula ou oferecer atividades simplificadas sem objetivos pedagógicos claramente definidos. Também pode valorizar excessivamente a rapidez como indicador de aprendizagem ou interpretar erros persistentes como falta de interesse ou empenho.

O professor mediador procura evitar essas armadilhas. Sua prática baseia-se na manutenção de expectativas elevadas para todos os estudantes, sem confundir altas expectativas com cobranças desproporcionais. Isso significa acreditar que todos podem aprender, ainda que necessitem de tempos, estratégias e recursos diferentes para alcançar determinados objetivos. Como defendem Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a garantia de

oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos. Ensinar de maneira diferenciada, portanto, não significa ensinar menos, mas oferecer condições adequadas para que cada estudante avance em seu processo de desenvolvimento.

O diagnóstico como instrumento de compreensão, e não de definição.

O diagnóstico especializado pode desempenhar papel importante na compreensão de dificuldades persistentes, no acesso a direitos e na orientação de intervenções mais adequadas. Entretanto, sua utilização exige cuidado para que não se transforme em uma explicação única para todos os comportamentos apresentados pela criança.

Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva exige o reconhecimento da singularidade dos estudantes, evitando que suas identidades sejam reduzidas a laudos ou categorias diagnósticas. Uma criança com TDAH, por exemplo, pode apresentar momentos de desatenção relacionados ao cansaço, à ansiedade ou à falta de compreensão da atividade proposta. Da mesma forma, um estudante com dislexia pode demonstrar excelente capacidade de comunicação oral, criatividade e compreensão de histórias, enquanto uma criança com discalculia pode resolver situações do cotidiano utilizando estratégias que ainda não consegue representar formalmente.

O diagnóstico não deve servir para justificar a ausência de ensino, restringir permanentemente o currículo, excluir o estudante de experiências de aprendizagem, explicar qualquer comportamento ou prever rigidamente seu futuro escolar. Sua função é ampliar a compreensão das necessidades educacionais e contribuir para a construção de intervenções mais adequadas.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), que criticava abordagens centradas exclusivamente nas limitações da criança. Para o autor, a avaliação precisa considerar não apenas aquilo que o estudante consegue realizar de forma independente, mas também o que é capaz de fazer com apoio e mediação. Esse conceito, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal, evidencia que o potencial de aprendizagem não pode ser medido apenas pelo desempenho autônomo.

Assim, a observação pedagógica deve investigar quais tipos de ajuda favorecem o avanço da criança, quanto apoio é necessário, se ela consegue repetir determinada ação posteriormente e se é capaz de transferir a estratégia aprendida para novas situações. O professor mediador não se limita a perguntar

se a criança sabe ou não sabe realizar determinada tarefa; procura compreender quais condições favorecem sua aprendizagem e quais intervenções podem ampliar sua autonomia.

A mediação pedagógica como caminho para a autonomia.

A mediação pedagógica constitui um dos conceitos centrais da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998). Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da atuação de mediadores que auxiliam a criança na construção de conhecimentos e habilidades ainda não plenamente consolidados. Nesse contexto, o papel do professor não é realizar a tarefa pelo estudante, mas oferecer apoios temporários que possibilitem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Esses apoios podem assumir diferentes formas, como demonstrar o primeiro passo de uma atividade, modelar estratégias de resolução, utilizar recursos visuais, formular perguntas orientadoras, dividir tarefas em etapas menores, retomar conhecimentos prévios, empregar materiais concretos ou oferecer tempo adicional para a realização das atividades. A escolha da estratégia deve estar relacionada às necessidades específicas de cada estudante e aos objetivos pedagógicos pretendidos.

Entretanto, existe uma diferença fundamental entre mediar e substituir. Quando o adulto realiza constantemente a tarefa pela criança, fornece todas as respostas ou delega a atividade a outro colega, o resultado imediato pode ser a conclusão da tarefa, mas não o desenvolvimento da autonomia. A mediação eficaz exige que os apoios sejam gradualmente retirados à medida que o estudante demonstra maior domínio da habilidade trabalhada.

Bruner (1997) relaciona esse processo ao conceito de andaimagem pedagógica, segundo o qual o professor oferece uma estrutura de apoio temporária que sustenta a aprendizagem enquanto necessária. À medida que a criança desenvolve maior independência, esse suporte é reduzido, permitindo que ela assuma progressivamente o controle de suas ações. Assim como um andaime é retirado após a conclusão de uma construção, o apoio pedagógico deve ser ajustado e removido gradualmente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da confiança nas próprias capacidades.

Dessa forma, o professor mediador atua como alguém que acredita no potencial de desenvolvimento de cada estudante, rejeitando a cultura do rótulo e construindo práticas pedagógicas fundamentadas

na observação, na mediação e na valorização das possibilidades de aprendizagem. Sua atuação não ignora as dificuldades existentes, mas também não permite que elas se tornem barreiras definitivas para o desenvolvimento humano e educacional da criança.

O erro como fonte de aprendizagem e a atuação do professor mediador.

Em uma cultura educacional marcada pela rotulação e pela valorização excessiva dos resultados finais, o erro é frequentemente interpretado como evidência de incapacidade ou falta de competência. No entanto, sob uma perspectiva pedagógica, o erro representa uma importante fonte de informação sobre os processos de aprendizagem da criança, revelando como ela está pensando, quais estratégias utiliza e quais relações conceituais ainda necessita construir. Mais do que indicar aquilo que o estudante não sabe, o erro oferece pistas valiosas sobre o caminho percorrido até determinada resposta e sobre os apoios necessários para favorecer novos avanços.

Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compreensão de que o conhecimento é construído em um processo permanente de busca, reflexão e reconstrução. Nessa perspectiva, corrigir não significa punir ou humilhar, mas criar oportunidades para que o estudante compreenda seus equívocos, reflita sobre os procedimentos utilizados e descubra novas possibilidades de resolução. O erro deixa de ser tratado como fracasso e passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Diante de respostas incorretas ou incompletas, o professor mediador procura compreender o raciocínio da criança antes de apresentar soluções prontas. Perguntas que investigam como ela chegou a determinada resposta, quais dúvidas surgiram durante a realização da atividade ou quais estratégias poderiam ser utilizadas de forma diferente favorecem o desenvolvimento da reflexão sobre o próprio pensamento. Esse movimento contribui para a construção da metacognição, isto é, da capacidade de analisar, monitorar e regular os próprios processos de aprendizagem.

As contribuições de Dweck (2006) reforçam essa compreensão ao demonstrar que as crenças desenvolvidas sobre inteligência e capacidade influenciam diretamente a disposição dos estudantes para enfrentar desafios. Segundo a autora, crianças que acreditam que a inteligência é uma característica fixa tendem a evitar tarefas difíceis por receio de demonstrar incapacidade. Em contrapartida, aquelas que compreendem a aprendizagem como um processo de desenvolvimento costumam persistir diante dos desafios e interpretar os erros como oportunidades de crescimento.

Entretanto, reconhecer a importância do esforço não significa afirmar que a aprendizagem depende apenas da dedicação individual. O esforço, quando não acompanhado por orientações adequadas e estratégias eficazes, pode gerar frustração e desmotivação. Por isso, os feedbacks oferecidos pelo professor devem relacionar o progresso alcançado às estratégias utilizadas, aos apoios recebidos e às ações realizadas pelo estudante. Comentários que destacam como determinada estratégia favoreceu a resolução da atividade ajudam a criança a compreender que seu desenvolvimento resulta da interação entre ensino, prática, reflexão e persistência.

A inclusão como compromisso cotidiano da escola

A construção de uma educação inclusiva ultrapassa a simples garantia de matrícula ou de permanência física do estudante na sala de aula. Uma criança pode compartilhar o mesmo espaço que seus colegas e, ainda assim, permanecer excluída das oportunidades de participação, interação e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo que envolve o acesso efetivo ao conhecimento, o pertencimento ao grupo e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da vida escolar.

Mantoan (2003) argumenta que a educação inclusiva exige transformações na própria escola e não apenas adaptações realizadas pelo estudante. Isso implica revisar práticas pedagógicas, formas de avaliação, organização dos ambientes e concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem. A inclusão não ocorre quando a criança é obrigada a adaptar-se integralmente às exigências da instituição, mas quando a escola se organiza para responder à diversidade de necessidades presentes em seu contexto.

Essa compreensão também é defendida por Booth e Ainscow (2011), que identificam a inclusão como resultado da articulação entre culturas, políticas e práticas escolares. Segundo os autores, não basta a existência de documentos ou legislações favoráveis à inclusão se a cultura institucional permanece marcada por comparações, competições excessivas e responsabilização individual pelos fracassos escolares. Da mesma forma, intervenções pedagógicas isoladas tendem a produzir resultados limitados quando não existe planejamento coletivo e compromisso institucional com a aprendizagem de todos os estudantes.

Uma cultura escolar inclusiva é construída quando as diferenças são compreendidas como características naturais dos grupos humanos, quando as necessidades dos estudantes são discutidas

de forma ética e respeitosa, quando os professores planejam coletivamente e quando os registros pedagógicos acompanham a trajetória de desenvolvimento de cada criança. Também se fortalece quando as famílias são reconhecidas como parceiras do processo educativo, quando os estudantes recebem desafios compatíveis com suas possibilidades e quando o progresso é valorizado a partir de múltiplas evidências de aprendizagem.

Nesse processo, a coordenação pedagógica desempenha papel estratégico ao promover momentos de estudo, reflexão e planejamento coletivo, além de acompanhar as intervenções realizadas e contribuir para que nenhum estudante seja definido exclusivamente por suas dificuldades.

Altas expectativas e apoios adequados para aprender.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas consiste em encontrar equilíbrio entre a exigência excessiva e a superproteção. Quando as necessidades dos estudantes são ignoradas e todos são submetidos às mesmas exigências, no mesmo tempo e pelas mesmas estratégias, aumentam-se as possibilidades de fracasso e exclusão. Por outro lado, quando a criança recebe apenas atividades simplificadas e desafios reduzidos, suas oportunidades de desenvolvimento também são limitadas.

Vygotsky (1998) contribui para essa discussão ao afirmar que o ensino deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, naquela faixa de aprendizagem em que a criança ainda necessita de apoio para realizar determinada tarefa, mas possui condições de avançar com mediação adequada. Essa perspectiva reforça a importância de manter expectativas elevadas em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, oferecendo simultaneamente os recursos necessários para que possam alcançar os objetivos propostos.

Dessa forma, diferentes estudantes podem necessitar de tempos ampliados, instruções mais objetivas, materiais concretos, recursos visuais, acompanhamento em pequenos grupos, revisões frequentes ou formas diversificadas de demonstrar seus conhecimentos. Tais adaptações não significam redução das expectativas ou diminuição da qualidade do ensino, mas estratégias para garantir acesso efetivo à aprendizagem.

É importante destacar que os apoios oferecidos não devem se tornar permanentes sem necessidade. A mediação pedagógica precisa ser constantemente avaliada para verificar se a criança já desenvolveu maior autonomia e se determinadas estratégias podem ser gradualmente reduzidas. O objetivo do

apoio não é criar dependência, mas favorecer o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante atuar de forma cada vez mais independente.

A linguagem docente e a construção de expectativas

As palavras utilizadas pelos professores possuem forte impacto sobre a maneira como os estudantes são percebidos e sobre a construção de suas identidades escolares. Expressões que rotulam, generalizam ou atribuem características permanentes às crianças tendem a limitar as possibilidades de compreensão de suas necessidades e potencialidades.

Em contrapartida, descrições objetivas e fundamentadas em observações concretas favorecem intervenções mais eficazes e respeitosas. Ao afirmar que um estudante necessita de instruções divididas em etapas ou que apresenta melhor desempenho quando recebe apoio visual, o professor produz informações úteis para o planejamento pedagógico e evita transformar dificuldades específicas em características permanentes da criança.

Essa mudança na linguagem não representa apenas uma questão de sensibilidade ou cordialidade. Trata-se de uma postura profissional que contribui para a precisão das análises pedagógicas e para a construção de expectativas mais positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes. Enquanto os rótulos encerram a investigação, as descrições qualificadas apontam caminhos para novas intervenções.

O professor reflexivo e a análise da própria prática.

O enfrentamento da cultura do rótulo exige que o professor direcione seu olhar não apenas para os estudantes, mas também para as condições de ensino oferecidas. Conforme destaca Perrenoud (2000), a prática reflexiva constitui uma das competências fundamentais do trabalho docente, permitindo analisar continuamente as estratégias utilizadas e seus efeitos sobre a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se importante questionar se as atividades propostas estavam adequadas aos objetivos pretendidos, se as instruções foram suficientemente claras, se os estudantes tiveram oportunidades prévias de aprender os conteúdos avaliados e se o formato das avaliações favoreceu ou dificultou a participação. Também é necessário refletir sobre as expectativas construídas em relação aos estudantes e sobre a forma como o progresso tem sido reconhecido.

Assumir uma postura reflexiva não significa atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados educacionais, mas reconhecer seu papel ativo na organização das condições de aprendizagem. O professor mediador compreende que não possui respostas prontas para todas as situações, mas mantém o compromisso de observar, registrar, estudar, dialogar e experimentar diferentes estratégias com intencionalidade pedagógica. É essa atitude investigativa e comprometida que permite transformar dificuldades em possibilidades de desenvolvimento e construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Uma Cultura de Possibilidades

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige que a escola abandone práticas baseadas em rótulos e expectativas limitadas, substituindo-as por uma cultura fundamentada nas possibilidades de desenvolvimento de cada estudante. Combater os rótulos não significa negar a existência de dificuldades, transtornos, deficiências ou limitações reais. Significa, sobretudo, reconhecer que nenhuma dessas condições é capaz de definir integralmente uma criança ou determinar de forma absoluta suas oportunidades de aprendizagem e participação.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui significativamente para essa compreensão ao defender que o desenvolvimento humano não deve ser analisado apenas a partir das limitações já identificadas, mas também das potencialidades que podem emergir por meio da mediação adequada. Para o autor, aquilo que a criança consegue realizar com apoio revela possibilidades futuras de autonomia e aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco do trabalho pedagógico desloca-se daquilo que falta para aquilo que ainda pode ser construído.

O professor mediador sustenta diariamente uma mensagem essencial: a criança pode ainda não realizar determinada tarefa de forma independente, mas possui condições de avançar quando recebe apoio, oportunidades de aprendizagem e intervenções adequadas. Essa crença não se expressa apenas em discursos motivacionais, mas principalmente nas escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula.

É por meio de pequenas ações que essa cultura de possibilidades se concretiza. Quando o professor aguarda alguns segundos antes de responder por uma criança, oferece tempo para que ela organize seu pensamento e desenvolva autonomia. Quando fornece uma pista em vez da resposta pronta, favorece a construção do raciocínio e fortalece a confiança em suas próprias capacidades. Ao

reconhecer avanços, mesmo que discretos, ajuda o estudante a perceber seu progresso e amplia sua disposição para persistir diante dos desafios.

Da mesma forma, evitar comparações entre colegas, reorganizar atividades para reduzir barreiras desnecessárias, compartilhar estratégias com outros profissionais e comunicar às famílias os avanços alcançados são atitudes que contribuem para a construção de expectativas positivas e realistas sobre o desenvolvimento infantil. Essas práticas demonstram que a aprendizagem não depende exclusivamente das características individuais da criança, mas também das oportunidades que lhe são oferecidas.

Nessa perspectiva, o diagnóstico, quando existente, não deve se transformar em uma identidade ou em um apelido que acompanha o estudante durante toda sua trajetória escolar. Conforme argumenta Mantoan (2015), a educação inclusiva exige que a escola enxergue o sujeito para além de suas limitações, reconhecendo suas potencialidades, interesses e possibilidades de participação. O diagnóstico pode auxiliar na compreensão de determinadas necessidades, mas não deve limitar os desafios propostos nem reduzir as expectativas em relação à aprendizagem.

Manter objetivos pedagógicos significativos e, ao mesmo tempo, oferecer os apoios necessários constitui um dos principais compromissos do professor mediador. Essa postura demonstra que acreditar na capacidade de aprender não significa ignorar dificuldades, mas criar condições para que elas sejam enfrentadas de maneira respeitosa e eficaz.

É importante reconhecer que o professor não possui controle sobre todos os fatores que interferem na aprendizagem. Aspectos familiares, sociais, emocionais, econômicos e biológicos também influenciam o desenvolvimento das crianças. Contudo, conforme destaca Freire (1996), a prática educativa possui um papel transformador ao criar possibilidades para a construção do conhecimento e da autonomia. Assim, mesmo diante de desafios complexos, o educador pode garantir que a sala de aula não se transforme em mais um espaço de confirmação da incapacidade ou da exclusão.

Ao contrário, a escola pode constituir-se como um ambiente em que a criança encontra acolhimento, mediação qualificada, desafios adequados, segurança emocional e oportunidades reais de reconstruir sua relação com a aprendizagem. Quando isso acontece, a educação deixa de enfatizar limites e passa a investir nas possibilidades de desenvolvimento humano, fortalecendo trajetórias escolares mais positivas, inclusivas e significativas.

PROTOCOLO DE AÇÃO IMEDIATA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A construção de uma cultura de possibilidades também depende de ações concretas que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Uma primeira estratégia consiste em substituir rótulos por descrições objetivas. Em vez de definir uma criança como desatenta, lenta ou difícil, o professor pode registrar quais comportamentos são observados, em quais situações eles ocorrem e quais apoios favorecem sua participação. Essa mudança amplia a compreensão das necessidades educacionais e orienta intervenções mais precisas.

Outro passo importante é identificar potencialidades. Toda criança possui interesses, habilidades e contextos nos quais participa com maior segurança e envolvimento. Essas informações podem ser utilizadas como ponto de partida para aproximá-la dos conteúdos escolares e fortalecer sua participação nas atividades propostas.

A mediação também deve ocorrer de forma gradual e intencional. Em vez de oferecer imediatamente a resposta ou realizar a tarefa pela criança, o professor pode demonstrar o primeiro passo, fornecer pistas e permitir que ela experimente diferentes possibilidades de resolução. Esse processo favorece o desenvolvimento da autonomia e da confiança em suas capacidades.

Da mesma forma, é fundamental manter os objetivos pedagógicos, ajustando os caminhos necessários para alcançá-los. Muitas vezes, pequenas modificações, como simplificar instruções, reduzir excessos de cópia, reorganizar materiais ou ampliar o tempo disponível para realização das tarefas, são suficientes para remover barreiras que dificultam a aprendizagem.

Por fim, torna-se indispensável registrar os avanços observados e planejar os próximos passos. Acompanhamentos sistemáticos permitem identificar aquilo que a criança já realiza de forma independente, quais apoios ainda necessita e quais estratégias podem ser gradualmente reduzidas. Esse processo fortalece a intencionalidade pedagógica e transforma a observação cotidiana em uma ferramenta efetiva para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos escolares não podem ser compreendidas por meio de explicações simples. Uma criança pode não avançar por precisar de mais tempo, por ter vivido poucas oportunidades anteriores, por enfrentar barreiras emocionais, por não compreender a forma como o conteúdo foi apresentado ou por apresentar uma condição específica que exige acompanhamento especializado.

Ao longo deste livro, procuramos mostrar que identificar uma dificuldade não significa encontrar imediatamente um diagnóstico. Significa observar o desempenho, reconhecer os conhecimentos já construídos, definir a habilidade que precisa ser desenvolvida e planejar intervenções possíveis.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a alfabetização precisa preservar o vínculo, o movimento, a brincadeira e a curiosidade. A criança não chega pronta: desenvolve-se também por meio das experiências oferecidas pela escola. Ensinar exige continuidade, intencionalidade e respeito às características da infância.

Na identificação precoce, aprendemos que ritmo diferente não é sinônimo de transtorno. Persistência, frequência, intensidade e resposta às intervenções ajudam a distinguir dificuldades temporárias de sinais que merecem acompanhamento mais aprofundado. O professor não diagnostica, mas sua observação sistemática produz informações fundamentais.

No manejo da sala de aula, vimos que estratégias voltadas às dificuldades de atenção, leitura e matemática podem beneficiar toda a turma. Instruções curtas, rotinas visuais, ensino explícito das relações entre letras e sons, materiais concretos, linhas numéricas, tarefas divididas e diferentes formas de resposta não diminuem a aprendizagem. Elas retiram barreiras e ampliam a participação.

Também compreendemos que o comportamento comunica. A indisciplina, a recusa e o isolamento podem ser formas de proteção diante do medo de errar. Corrigir comportamentos continua sendo necessário, mas a intervenção precisa preservar o vínculo, ensinar autorregulação e permitir que a criança retome a aprendizagem.

A parceria com famílias, coordenação, gestão e profissionais especializados torna o acompanhamento mais consistente. Encaminhar não significa abandonar, assim como receber um laudo não substitui o

planejamento pedagógico. A escola deve continuar ensinando, adaptando, registrando e avaliando os avanços.

Por fim, o compromisso central do professor mediador é impedir que a dificuldade se transforme em rótulo. Uma criança não é preguiçosa, fraca, desatenta ou incapaz. Ela pode apresentar necessidades específicas, demandar outras estratégias e precisar de mais apoio em determinado momento.

O professor não controla todas as condições que interferem no desenvolvimento, mas pode decidir como olhar, falar, ensinar e intervir. Quando observa antes de julgar, oferece apoio sem substituir, mantém expectativas com flexibilidade e reconhece os pequenos avanços, transforma a sala de aula em um espaço de possibilidades.

Identificar cedo não é rotular cedo. Adaptar não é ensinar menos. Pedir apoio não é fracassar. E ensinar de outra maneira pode ser exatamente o que uma criança necessita para descobrir que também é capaz de aprender.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONSTEIN, Laura R. A model for interdisciplinary collaboration. Social Work, v. 48, n. 3, p. 297-306, 2003.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

DWECK, Carol S. Mindset: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2006.

EPSTEIN, Joyce L. School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2011.

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

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain and Education, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFERÊNCIAS E LEITURAS RECOMENDADAS

1. Base Nacional Comum Curricular

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

Documento essencial para compreender os direitos de aprendizagem, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e as competências previstas para os anos iniciais. Pode auxiliar o professor a planejar objetivos comuns, preservando diferentes formas de participação e aprendizagem.

2. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

A obra articula alfabetização e letramento, mostrando que a criança precisa aprender o sistema alfabético enquanto participa de práticas significativas de leitura e escrita. Apresenta fundamentos e orientações aplicáveis ao cotidiano escolar.

3. Funções executivas

DIAMOND, A. Executive functions. Annual Review of Psychology, [s. l.], v. 64, p. 135-168, 2013.

Artigo de referência para compreender atenção, controle dos impulsos, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Ajuda a interpretar comportamentos infantis e a planejar estratégias de organização, autorregulação e manejo da sala de aula.

4. Habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura

FOORMAN, B. et al. Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade. Washington, DC: Institute of Education Sciences, 2016.

Guia baseado em evidências sobre consciência dos sons da fala, relações entre letras e sons, leitura de palavras, fluência e compreensão. É especialmente relevante para professores que trabalham na alfabetização e acompanham crianças com dificuldades persistentes de leitura.

5. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.

Obra de referência para o estudo do TDAH e das dificuldades de autorregulação. Embora seja mais técnica, oferece bases importantes para compreender controle inibitório, memória de trabalho, organização, administração do tempo e persistência.

6. Intervenções matemáticas nos anos iniciais

FUCHS, L. S. et al. Assisting students struggling with mathematics: intervention in the elementary grades. Washington, DC: Institute of Education Sciences, 2021.

Guia voltado às intervenções com crianças que apresentam dificuldades matemáticas. Discute ensino sistemático, linguagem matemática, representações visuais, resolução de problemas, revisão frequente e acompanhamento do progresso.

ALÉM DOS RÓTULOS:

O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

Nazare da Penha Coelho
Tassiane Michely de Oliveira Santos
Joaquina Jenifer Soares Gomes
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angelica Bispo de Souza
Tissiana Carla de Almeida Machado
Sara de Jesus
Urya Regina Novaes Silva
Mônica de Melo Balbuena
Flavia Francielli Aguiar de Lima Marques
Maxilane Alves Rosa
Sidval Alves Gonçalo

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE