DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: FATORES, DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL E MARCOS LEGAIS

LEARNING DIFFICULTIES AND DISORDERS IN READING AND WRITING IN THE EARLY YEARS: FACTORS, DIFFERENTIAL DIAGNOSIS AND LEGAL FRAMEWORKS

Alessandra Francisca da Silva[1]
Jaqueline Aparecida de Sousa[2]
Edileuza Gomes de Souza[3]

RESUMO: Este artigo discute as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem, nos fatores que concorrem para o insucesso escolar e nos marcos legais que orientam a resposta das escolas e das redes de ensino. Trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, derivado de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, que articula a literatura sobre alfabetização e letramento, os referenciais diagnósticos da Associação Americana de Psiquiatria e a legislação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 14.254/2021. A análise evidencia que as dificuldades de aprendizagem resultam da confluência de fatores biológicos, psicológicos, socioculturais, familiares e institucionais e que, por terem caráter predominantemente transitório, tendem a regredir com adaptações pedagógicas, ao passo que os transtornos específicos de aprendizagem, de base neurobiológica e persistente, demandam acompanhamento especializado. O diagnóstico diferencial, a identificação precoce de sinais de alerta, a atuação multidisciplinar e a formação continuada dos professores despontam como condições para que o arcabouço legal se converta em práticas efetivas. Conclui-se que a superação do insucesso em leitura e escrita exige corresponsabilidade entre escola, família, saúde e assistência social, deslocando o foco da culpabilização individual para respostas coletivas e intersetoriais.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; transtornos de aprendizagem; leitura e escrita; diagnóstico diferencial; Lei nº 14.254/2021.

ABSTRACT: This article discusses learning difficulties in reading and writing in the early years of elementary school, with emphasis on the distinction between learning difficulties and learning disorders, on the factors that contribute to school failure, and on the legal frameworks that guide the response of schools and education systems. It is a theoretical, bibliographic and documentary study derived from a master's dissertation in Educational Sciences, which brings together the literature on literacy, the diagnostic references of the American Psychiatric Association and Brazilian legislation, especially the National Education Guidelines and Framework Law, the National Common Curricular Base and Law No. 14,254/2021. The analysis shows that learning difficulties result from the confluence of biological, psychological, sociocultural, family and institutional factors and that, being predominantly transitory, they tend to recede with pedagogical adjustments, whereas specific learning disorders, which have a persistent neurobiological basis, require specialized support. Differential diagnosis, early identification of warning signs, multidisciplinary work and continuing teacher education emerge as conditions for the legal framework to become effective practice. It is concluded that overcoming failure in reading and writing requires shared responsibility among school, family, health and social assistance services, shifting the focus from individual blame to collective and intersectoral responses.

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School.
[2] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School, França.
[3] Mestra pela Must University, Flórida (EUA). Doutoranda em Educação, CBS – Christian Business School, França.

Keywords: learning difficulties; learning disorders; reading and writing; differential diagnosis; Law No. 14,254/2021.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental figuram entre os desafios mais persistentes da educação básica brasileira. Apesar dos avanços no acesso à escola e das sucessivas políticas de alfabetização, parcela expressiva dos estudantes conclui essa etapa sem dominar plenamente a leitura e a escrita, o que repercute em todo o percurso escolar subsequente. O insucesso, nesse contexto, não se reduz a episódios isolados nem a falhas individuais: constitui fenômeno tecido por fatores biológicos, emocionais, familiares, institucionais e socioculturais (Domingos et al., 2022; Jesus; Farias, 2016).

Um dos pontos mais sensíveis desse debate é a distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. Quando as manifestações de um estudante que ainda não lê com fluência são interpretadas apressadamente como sinais de um transtorno, corre-se o risco de patologizar questões pedagógicas e sociais; quando, ao contrário, um transtorno é tratado como simples desinteresse ou imaturidade, retarda-se o acesso a direitos e a apoios especializados. Em ambos os casos, as consequências recaem sobre a criança e sobre sua relação com a escola (Martins, 2014).

A legislação brasileira recente reconheceu essa complexidade. A Lei nº 14.254/2021 instituiu o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, articulando educação, saúde e assistência social (Brasil, 2021). A efetivação desse direito, contudo, depende de que professores, gestores e famílias compreendam as diferenças entre os quadros e saibam identificar sinais de alerta precocemente.

Este artigo, derivado de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, tem como objetivo discutir os fatores que concorrem para as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais, a distinção entre dificuldades e transtornos e os marcos legais que orientam a resposta das escolas. Metodologicamente, trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, que articula a literatura sobre alfabetização e letramento, os referenciais diagnósticos da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2023) e a legislação educacional brasileira.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DO DOMÍNIO TÉCNICO À PRÁTICA SOCIAL

A trajetória da alfabetização no Brasil não seguiu um percurso linear. Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita esteve associado à decodificação, à repetição e à memorização, com ênfase quase exclusiva no domínio do código. Ansai et al. (2012) apontam a insuficiência desses métodos quando desvinculados do sentido que a leitura e a escrita assumem na vida do estudante: muitos alunos aprendem a reconhecer palavras, mas não conseguem compreender e produzir textos em situações reais de comunicação.

O deslocamento para abordagens fundamentadas no letramento ampliou essa compreensão. Ler e escrever passaram a ser entendidos como práticas sociais, que envolvem a participação do sujeito em situações mediadas pela linguagem e o contato com diferentes gêneros textuais e contextos de uso. Nessa perspectiva, a alfabetização permanece indispensável, mas articula-se ao letramento como condição para a participação cidadã e para o desenvolvimento de competências críticas e criativas (Domingos et al., 2022).

Essa concepção tem implicações diretas para o enfrentamento das dificuldades. Se a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo singular, em que cada criança avança em ritmo próprio e a partir de repertórios distintos, não há trilha única capaz de atender a todos. Martins (2014) destaca que a educação se constrói em meio a avanços e recuos, exigindo práticas flexíveis, escuta e respeito às diferenças. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao situar a alfabetização como foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e ao exigir trajetórias adaptadas às necessidades dos estudantes (Brasil, 2017).

3 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

A dificuldade de aprendizagem expressa uma resposta do estudante a fatores pedagógicos, ambientais, sociais ou emocionais, geralmente situados em contextos transitórios. Lacunas metodológicas, inadequações curriculares, frequência irregular, situações familiares adversas ou experiências escolares negativas podem comprometer temporariamente o desempenho, sem que haja qualquer alteração no neurodesenvolvimento. Por essa razão, as dificuldades tendem a regredir quando a escola promove adaptações curriculares, suporte pedagógico e fortalecimento do vínculo entre aluno e professor (Domingos et al., 2022; Paz, 2021).

Os transtornos específicos de aprendizagem, por sua vez, são condições do neurodesenvolvimento, de caráter persistente, que se mantêm mesmo diante de intervenções adequadas. O DSM-5-TR caracteriza-os por dificuldades duradouras na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, como a leitura de palavras, a compreensão leitora, a ortografia e a expressão escrita, com desempenho substancialmente abaixo do esperado para a idade, que não se explicam por deficiência intelectual, alterações sensoriais, adversidades psicossociais ou instrução inadequada (APA, 2023). A dislexia é o exemplo mais conhecido no campo da leitura e da escrita. O TDAH, embora não seja um transtorno de aprendizagem, frequentemente interfere nela, ao comprometer a atenção e a organização das atividades escolares (Borges et al., 2020; Maia; Confortin, 2015).

A distinção entre os dois quadros não é mero detalhe conceitual. O equívoco na identificação pode tanto limitar o acesso a direitos quanto produzir rótulos indevidos, com efeitos duradouros sobre a autoestima e a trajetória escolar da criança. O Quadro 1 sintetiza as principais diferenças discutidas na literatura.

Quadro 1 – Dificuldades e transtornos de aprendizagem: principais diferenças

Aspecto	**Dificuldade de aprendizagem**	**Transtorno específico de aprendizagem**
Origem	Fatores pedagógicos, emocionais, familiares ou socioculturais	Condição do neurodesenvolvimento, com base neurobiológica
Duração	Predominantemente transitória	Persistente ao longo da vida
Resposta à intervenção	Tende a regredir com adaptações pedagógicas e apoio	Persiste mesmo com ensino adequado; demanda acompanhamento especializado
Identificação	Observação pedagógica e avaliação formativa	Avaliação multidisciplinar e diagnóstico diferencial
Resposta prevista	Adaptações curriculares e suporte pedagógico	Acompanhamento integral previsto na Lei nº 14.254/2021

Fonte: elaborado pela autora com base em APA (2023), Domingos et al. (2022) e Brasil (2021).

4 FATORES QUE CONCORREM PARA AS DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA

A literatura converge na compreensão de que as dificuldades de aprendizagem raramente decorrem de uma causa única. No plano biológico e neurobiológico, processos maturacionais do sistema nervoso, alterações sensoriais não identificadas e condições do neurodesenvolvimento influenciam a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Paz

(2021) e Maia e Confortin (2015) alertam que tais condições, muitas vezes, permanecem encobertas por rótulos genéricos de “falta de interesse” ou “desatenção”, o que retarda a intervenção adequada.

No plano psicológico e emocional, a ansiedade, o medo do fracasso e as experiências repetidas de insucesso podem desencadear um ciclo de desengajamento. A criança que se percebe incapaz de ler diante dos colegas tende a evitar as atividades de leitura, o que reduz suas oportunidades de prática e aprofunda as dificuldades. O vínculo afetivo com o professor e um ambiente que acolhe o erro como parte do processo são, por isso, elementos pedagógicos e não apenas relacionais.

Os aspectos socioculturais e ambientais também exercem peso considerável. Situações de vulnerabilidade social, insegurança alimentar, acesso restrito a livros e a recursos digitais e rotinas familiares extenuantes repercutem direta e indiretamente sobre os resultados escolares (Paz, 2021; Santos et al., 2024). Jesus e Farias (2016) mostram como, em contextos adversos, como o da zona rural, as dificuldades de leitura e escrita se tornam “pedras no meio do caminho” de alunos e professores.

A família ocupa lugar central nesse quadro. É no ambiente doméstico que se estruturam as primeiras experiências com a linguagem e os hábitos de leitura, e a Constituição Federal atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever compartilhado de assegurar o direito à educação (Brasil, 1988). López (2002) e Calazans (2012) destacam que a participação dos pais no processo educativo está associada a melhores resultados na alfabetização, ao passo que sua ausência tende a ampliar as lacunas existentes.

Por fim, as barreiras institucionais e pedagógicas contribuem para a manutenção do insucesso. Currículos rígidos, metodologias pouco flexíveis, avaliações padronizadas, turmas numerosas e a escassez de recursos dificultam a identificação das reais necessidades dos alunos. Ansai et al. (2012) defendem que o ambiente escolar seja redesenhado a partir de uma lógica de acolhimento e flexibilidade, que viabilize adaptações curriculares, tempos diferenciados e recursos multissensoriais.

5 MARCOS LEGAIS: LDB, BNCC E LEI Nº 14.254/2021

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de concepções pedagógicas e a garantia de padrão de qualidade, além de prever o atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitem (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, assegura o sistema educacional inclusivo e as adaptações razoáveis necessárias à participação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). A Base Nacional Comum Curricular, ao definir as aprendizagens essenciais, compromete as redes com a superação das desigualdades e com a construção de percursos que respeitem as singularidades dos alunos (Brasil, 2017).

A Lei nº 14.254/2021 representa um avanço específico para o campo aqui discutido. Seu artigo 1º determina que o poder público desenvolva e mantenha programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, abrangendo a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino e o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021). A lei prevê, ainda, que os professores tenham acesso a informações e formação para identificar precocemente os sinais relacionados aos transtornos (Navas et al., 2023).

O mérito dessa legislação está em deslocar o foco da culpabilização individual para a corresponsabilidade coletiva. Ao convocar escola, família, saúde e assistência social a operar como rede, a lei reconhece que nenhum desses atores, isoladamente, dá conta da complexidade das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem. A distância entre a norma e sua materialização nas escolas, entretanto, ainda é significativa, sobretudo nas redes com menos recursos.

6 DIAGNÓSTICO PRECOCE, ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Hesitações diante de palavras simples, trocas persistentes de letras, resistência a ler em voz alta e incômodo visível diante de atividades escritas são manifestações frequentemente interpretadas como imaturidade ou desatenção. Contudo, quando recorrentes, constituem sinais de alerta que exigem observação sistemática. O professor alfabetizador, por estar em contato diário com a turma, ocupa posição privilegiada para registrar esses sinais e acionar a equipe pedagógica (Brasil, 2021; Lobato; Custódio, 2024).

A identificação precoce, porém, não se confunde com diagnóstico. O diagnóstico diferencial entre dificuldades e transtornos requer atuação multidisciplinar, envolvendo pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e, quando necessário, profissionais da área médica. Antes de qualquer encaminhamento, recomenda-se que a escola ofereça intervenções pedagógicas intensificadas e acompanhe a resposta do

estudante: a persistência das dificuldades, apesar do ensino adequado, é um dos critérios que orientam a hipótese de transtorno (APA, 2023).

Nesse processo, a formação continuada dos professores é condição indispensável. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa Mais Alfabetização, o Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada sinalizam a busca por inovação metodológica, mas sua implementação revela descontinuidades e dificuldades de chegar efetivamente às salas de aula. Formações contextualizadas, vinculadas à prática e organizadas em espaços colaborativos de estudo de casos tendem a produzir mudanças mais consistentes do que ações pontuais (Martins, 2014; Aranha, 2003).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de três eixos: os fatores que concorrem para o insucesso, a distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem e os marcos legais que orientam a resposta das escolas. Verificou-se que as dificuldades resultam da confluência de fatores biológicos, emocionais, socioculturais, familiares e institucionais, e que sua natureza predominantemente transitória as diferencia dos transtornos específicos de aprendizagem, persistentes e de base neurobiológica.

A distinção entre os quadros mostrou-se decisiva: dela depende tanto a adequação das intervenções pedagógicas quanto o acesso ao acompanhamento integral previsto na Lei nº 14.254/2021. O Brasil dispõe de arcabouço legal capaz de sustentar respostas consistentes, mas sua efetivação exige identificação precoce de sinais de alerta, atuação multidisciplinar, formação continuada dos professores e articulação entre escola, família, saúde e assistência social.

Como limite, reconhece-se o caráter teórico do estudo, que não contemplou dados empíricos sobre a implementação da legislação nas redes de ensino. Recomendam-se investigações que acompanhem a execução dos programas de acompanhamento integral nos municípios e avaliem seus efeitos sobre a aprendizagem. Superar o insucesso em leitura e escrita é, em última análise, condição para a efetivação do direito à educação e para a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANSAI, Rosana Beatriz et al. **Caderno pedagógico**: uma mão amiga nas dificuldades de aprendizagem. União da Vitória: Unespar, 2012.

ARANHA, M. S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003.

BORGES, Gabriela Pereira; DIAS, Maria Juliana; FARIA, Anna Flávia Alves; CASTRO, Sônia Helena de. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade infantil: avaliação e tratamento. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 5, n. 2, p. 49-65, jul./dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

CALAZANS, Maria do Socorro Lima de. O papel da família na alfabetização: uma abordagem qualitativa. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 107-126, 2012.

DOMINGOS, Carolina Oliveira et al. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/96435010. Acesso em: 19 jul. 2025.

JESUS, Elizabeth de Souza Lopes de; FARIAS, Tereza de Jesus Modesto de. **Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais**. Capanema: UFRA, 2016.

LOBATO, Valdinéia Amorim; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Leitura e escrita: as dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, n. 121, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.14880.

LÓPEZ, Nélida M. S. **Família, escola e comunidade**: uma parceria possível. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MARTINS, Maria das Graças Maia. **Dificuldade da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

NAVAS, Ana Luiza et al. **Dislexia e a lei**: os direitos garantidos pela Lei nº 14.254/21. São Paulo: Instituto ABCD, 2023.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento (org.). **Meu aluno está com dificuldade de aprendizagem**: e agora? Campina Grande: Amplla, 2021.

SANTOS, Maria Souza dos et al. Desafios externos no caminho da alfabetização: obstáculos para crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: **Educação em transformação**: perspectivas globais e inovações. 2. ed. [S. l.]: Favenì, 2024. p. 220-226.