

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA

**LÍVIA MARIA DE SOUZA SOARES**

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: desafios e  
construção de intervenções pedagógicas no contexto do ensino fundamental  
I pós-pandemia**

MARÍLIA

2023

LÍVIA MARIA DE SOUZA SOARES

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do ensino fundamental I pós-pandemia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Giachetto Saravali

Apoio financeiro: CNPq

MARÍLIA

2023

S676c

Soares, Livia Maria de Souza

CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: :  
desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do  
ensino fundamental I pós-pandemia / Livia Maria de Souza Soares. --  
Marília, 2023

88 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Eliane Giachetto Saravali

1. Educação. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Reforço escolar. 4.  
Ensino Fundamental I. 5. Pandemia COVID-19. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LÍVIA MARIA DE SOUZA SOARES

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E  
CONSTRUÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I PÓS PANDEMIA**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Universidade Estadual  
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali  
(FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA)

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Raul Aragão Martins  
(INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS – UNESP – CAMPUS  
DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Francismara Neves de Oliveira  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL)

**Marília, 29 de março de 2023**

Dedico este trabalho

Aos meus pais, José Luiz e Maria Alice, pelo amor e apoio integral e a todos que acreditaram na minha capacidade, nos meus sonhos e nos meus objetivos, tornando a caminhada mais leve e feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela benção da vida, do amor, da oportunidade e pela luz em meu caminho.

Aos meus pais, José Luiz Soares e Maria Alice Aparecida de Souza Soares, pelo amor incondicional, pela educação e suporte oferecidos ao longo de minha jornada.

Ao meu irmão, Renato de Souza, e à minha cunhada, Rosângela Janaína Pereira da Silva, pelas risadas, pelo apoio e motivação em seguir meus sonhos.

Aos meus sobrinhos, Yasmin Gabriel da Silva e Diogo Pereira de Souza, que alegram a minha vida com suas graciosidades.

À minha orientadora, Eliane Giachetto Saravali, pelo tempo dispensado a mim e a minha pesquisa, compartilhando seu conhecimento e me conduzindo da melhor maneira para a conclusão dessa etapa.

Aos meus alunos, inspirações dessa pesquisa e de minha vida, por toda alegria que conferem aos meus dias.

Aos meus amigos, Luiz Fernando, Délys Louise, Nathaly Martinez, Gabriela Disner, Beatriz Zamonel, Caroline Dodorico, João Victor Betoni, Willian Speçamillio e Amanda Coca, pelo suporte prestado no decorrer desses anos, partilhando da amizade que fortaleceu meu caminho.

Aos professores que participaram do meu percurso acadêmico, agradeço pelo afeto e por espalhar a crença de que a educação vale a pena, inspirando minha trilha profissional.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou a dedicação ao programa de pós-graduação e a realização do estudo.

Ao GEADDEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista), pelo conhecimento compartilhado e pelas boas trocas vivenciadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, pela propagação de seus conhecimentos durante o cumprimento do curso de Mestrado.

*“Um amigo, um professor, porto seguro  
sempre forte, honesto e paciente  
ao meu lado no passado e no presente  
me deixando preparado pro futuro  
me ensinou que o mundo era duro  
e que o meu não seria diferente  
porém, quando um pai no céu protege a gente  
e na Terra outro pai vive ao seu lado  
qualquer mal que se enfrente é derrotado  
pela força do amor que a gente sente [...]”*

*- Bráulio Bessa*

## RESUMO

A pandemia da covid-19 acarretou no fechamento das unidades escolares e na suspensão do ensino presencial durante todo o ano de 2022 e o primeiro semestre de 2021, ocasionando a necessidade de um ensino remoto emergencial para a continuidade do ano letivo. Mediante a mudança do cenário escolar para o cenário residencial, além da falta de acesso aos meios tecnológicos e o desconhecimento sobre o uso desses, a educação sofreu transformações que possivelmente foram agravantes das queixas de aprendizagem, como leitura, escrita e matemática, após o retorno ao ensino presencial. Nesse sentido, a presente pesquisa traz como problema as seguintes indagações: o que pode ser observado acerca das intervenções junto a alunos com dificuldade de aprendizagem no retorno às aulas presenciais, após o ensino emergencial ocasionado pela pandemia de covid-19? Como intervir junto aos professores na elaboração de intervenções pedagógicas com crianças com dificuldade de aprendizagem no contexto pós-pandêmico? Possui como objetivo analisar a perspectiva pedagógica trabalhada no reforço escolar, desenvolvido na intenção de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como construir com a equipe de professores formas de intervenções junto a crianças com queixas de dificuldades que sejam coerentes ao desenvolvimento infantil. O delineamento metodológico definido é o estudo de caso, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada, o roteiro de observação direta e o curso de formação continuada oferecido para os participantes. Participaram do estudo oito professores de uma escola pública de ensino fundamental I, localizada no município de São José do Rio Preto-SP. No primeiro momento, foi realizada a observação das aulas de reforço ministradas por eles e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada que abordou a prática pedagógica de cada docente, assim como as ideias que possuíam sobre o que é dificuldade de aprendizagem. Em seguida, os professores participaram da criação de um grupo de formação continuada que buscou discutir os desafios existentes no contexto pós-pandemia, bem como refletir e construir, juntamente com a equipe escolar, intervenções pedagógicas para os momentos de reforço junto a crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, do Ensino Fundamental I. Referentes aos resultados a partir das entrevistas destacam-se a confusão entre as terminologias “transtorno de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem-” e a culpabilização do aluno e de fatores externos ao ambiente escolar, colaborando para o encaminhamento desnecessário de alunos que possuem queixas escolares. Ao se depararem com uma criança com dificuldade para aprender, muitos participantes culpabilizam a criança, a família e possíveis problemas de saúde, desconsiderando a ação pedagógica no agravamento dessas queixas. Em relação às observações em sala de aula, as práticas indicavam desconhecimento na utilização de materiais concretos nas aulas de reforço de, assim como ainda é presente a concepção de professor como centro do ensino, uma vez que não há momentos de troca entre os alunos, tampouco situações de interação e experiência. O curso de formação continuada teve duração de 40 horas e abordou os seguintes conteúdos: concepções e conceitualização da terminologia dificuldade de aprendizagem, fatores de desenvolvimento segundo a teoria piagetiana, papel da experiência e da abstração reflexionante na construção do conhecimento, reflexão sobre a prática pedagógica e as intervenções mediante uma situação de dificuldade de aprendizagem e uso de materiais concretos nos momentos de reforço. Os resultados das observações das salas após o curso de formação continuada indicaram uma mudança inicial de postura na aplicação dos jogos trabalhados na formação (Salve e Feche a Caixa), indicando que é possível uma transformação da prática pedagógica mediante o conhecimento sobre jogos e, principalmente, ao considerar o aluno como sujeito ativo e construtor de seu conhecimento. Pretende-se, com esse estudo, demonstrar a importância da reflexão sobre a ação pedagógica como forma de refinamento, bem como fomentar pesquisas acerca das dificuldades de aprendizagem e o papel do reforço escolar na superação das situações de não aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Dificuldades de aprendizagem. Pandemia COVID-19. Ensino Fundamental  
I. Aulas de reforço.

## ABSTRACT

The covid-19 pandemic resulted in the closure of school units and the suspension of face-to-face teaching throughout 2022 and the first half of 2021, leading to the need for emergency remote teaching to continue the school year. Due to the change from the school scenario to the residential scenario, in addition to the lack of access to technological means and the lack of knowledge about their use, education underwent transformations that possibly aggravated learning complaints, such as reading, writing and mathematics, after the return to face-to-face teaching. In this sense, the present research poses the following questions as a problem: what can be observed about interventions with students with learning difficulties when returning to face-to-face classes after emergency teaching caused by the covid-19 pandemic? How to intervene with teachers in the development of pedagogical interventions with children with learning difficulties in the post-pandemic context?. It has as objective analyze the pedagogical perspective worked on in school tutoring, developed with the intention of solving the difficulties presented by the students, as well as building, with the team of teachers, forms of interventions with children with complaints of difficulties that are coherent to child development. The defined methodological design is the case study, using as instruments the semi-structured interview, the direct observation script and the continuing education course offered to the participants. Eight teachers from a public elementary school, located in the city of São José do Rio Preto-SP, participated in the study. At first, the reinforcement classes taught by them were observed and, later, a semi-structured interview was carried out that addressed the pedagogical practice of each teacher, as well as the ideas they had about what learning difficulties are. Then, the teachers participated in the creation of a continuing education group that sought to discuss the existing challenges in the post-pandemic context, as well as to reflect and build, together with the school team, pedagogical interventions for moments of reinforcement with children with complaints of learning difficulties, from Elementary School I. Regarding the results from the interviews, the confusion between the terminologies "learning disorder" and "learning difficulty-" and the blaming of the student and external factors to the school environment stand out, collaborating for the unnecessary referral of students who have school complaints. When faced with a child with learning difficulties, many participants blame the child, the family and possible health problems, disregarding the pedagogical action in aggravating these complaints. Regarding the observations in the classroom, the practices indicated a lack of knowledge in the use of concrete materials in the reinforcement classes, just as the concept of the teacher as the center of teaching is still present, since there are no moments of exchange between students, nor interaction situations and experience. The continuing education course lasted 40 hours and covered the following contents: conceptions and conceptualization of terminology learning difficulty, development factors according to Piagetian theory, role of experience and reflective abstraction in the construction of knowledge, reflection on pedagogical practice and interventions through a situation of learning difficulty and the use of concrete materials in moments of reinforcement. The results of the observation of the rooms after the continuing education course indicated an initial change of attitude in the application of the games worked on in the training (save, close the box), denoting that it is possible to transform the pedagogical practice through knowledge about games and, mainly, , by considering the student as an active subject and as the builder of his own knowledge. The aim of this study is to demonstrate the importance of reflection on pedagogical action as a form of refinement, as well as to encourage

research on learning difficulties and the role of tutoring in overcoming situations of poor learning.

**Keywords:** Learning difficulties. COVID-19 pandemic. Elementary School I. Reinforcement classes.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pergunta 2: “Como você qualifica sua prática docente?” .....	41
Tabela 2 – Pergunta 6: “Qual o seu planejamento pedagógico para sanar tais dificuldades?” .....	44
Tabela 3 – Pergunta 10: “Na sua opinião, o que é primordial para que um aluno aprenda?” .....	46

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Conteúdos abordados no curso de formação continuada .....	32
Quadro 2 – Organização da oficina de jogos .....	54

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Fracasso escolar .....	14
1.2 Dificuldade de aprendizagem .....	16
1.3 Dificuldade de aprendizagem na escola .....	18
1.4 As subjetividades do não aprender .....	20
<b>2 CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>23</b>
2.1 Contexto educacional brasileiro na pandemia do Covid-19 .....	23
2.2 Contexto Municipal .....	24
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>28</b>
3.1 O problema .....	28
3.2. Objetivos .....	28
3.3 Método .....	28
3.4 Participantes .....	29
3.4.1 Unidade escolar.....	29
3.5 Instrumentos .....	30
3.6 Procedimentos .....	33
3.7 Análise de dados .....	34
3.8 Questões éticas .....	34
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>35</b>
4.1. Resultados das observações .....	36
4.2 Resultados das Entrevistas .....	39
4.3 O curso de formação continuada .....	47
4.4 Resultados das observações pós curso de formação continuada .....	57
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Local .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO B – Roteiro de observação direta (Queroli, 2016) .....</b>	<b>78</b>

<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE C– Jogos utilizados no curso de formação continuada: “Salve!”, “Feche a caixa” e “Pega Varetas” .....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

Crianças são sonhos. Sob a sua mansa aparência infantil se esconde o segredo de nossa felicidade perdida. Pois não é verdade que alguma coisa se perdeu quando deixamos de ser crianças? (ALVES, 1994, p. 61)

As dificuldades causadas pela pandemia da Covid-19 refletem-se em variados aspectos da sociedade, entre eles, os relacionados à educação escolar. Por consequência do contexto pandêmico, foi instalada uma nova realidade, como o isolamento social como medida sanitária preventiva e a transformação do ensino presencial em um ensino remoto emergencial.

O cenário pandêmico propiciou o afastamento dos alunos do ambiente escolar passando para o ensino remoto emergencial e destacou ainda mais as vulnerabilidades presentes na escola, como falta de acesso e garantia dos estudantes aos meios tecnológicos, ausência das tecnologias na escola, despreparo profissional para o uso delas, entre outras. As dificuldades de aprendizagem ganharam ainda mais evidência, visto que muitos não tiveram acesso garantido às aulas online por fragilidades socioeconômicas, acarretando o crescimento das desigualdades na garantia de acesso a uma educação de qualidade.

A concepção de educação homogênea ainda é fortemente presente no sistema educacional brasileiro. A ideia de que os estudantes aprendem de forma igual, seriados e que a educação consiste na transmissão de informações faz com que se arquitecte um ideal imaginário sobre esses alunos e suas expectativas. Todavia, essa perspectiva descarta o educando como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, que vivencia experiências e passível de vulnerabilidades.

A motivação para o estudo surgiu de observações em aulas particulares dadas no período pandêmico em que as escolas estavam fechadas fisicamente, quando notei muitas defasagens no aprendizado e a dificuldade na aquisição do conhecimento devido à falta de pré-requisitos que não foram consolidados por conta do distanciamento do ensino presencial. Era perceptível a incompatibilidade da idade da criança com os conhecimentos adquiridos, os quais ficavam aquém do ano letivo cursado. O ano letivo atípico contribuiu para que muitas lacunas na aprendizagem fossem manifestadas.

Dessa forma, tive como interesse investigar quais seriam os desafios da escola por ocasião do retorno às aulas presenciais após quase dois anos de ensino remoto, bem como analisar e compreender quais intervenções pedagógicas seriam pertinentes para a superação dessas dificuldades que perpassam os anos escolares do Ensino Fundamental I.

Após quase dois anos de afastamento do ensino presencial, os alunos retornaram à instituição escolar trazendo a experiência de um ensino remoto emergencial e mal elaborado devido à inabilidade do tempo em construí-lo, bem como concepções pedagógicas arcaicas que são anteriores a situação pandêmica. Com isso, pressupõe-se que o retorno presencial às aulas esteve acompanhado de defasagens educacionais, relativas a métodos, experiências e interações, que ocorreram nesse período. O distanciamento social possivelmente deixou sequelas perceptíveis no comportamento social e na aprendizagem.

A pandemia do coronavírus destacou a fragilidade do sistema educacional brasileiro, o qual carece de modificações nas concepções e práticas educacionais. A educação está intrinsecamente relacionada às questões sociais e a transformação da sociedade, expondo os danos causados pelo isolamento no desenvolvimento das crianças. Segundo Lima e Sousa (2021, p. 832),

Por isso, tanto as discussões como a efetivação de estratégias devem ser intensificados com todos os envolvidos no processo de aprendizagem. É necessário empatia e ações colaborativas, além de políticas públicas que ampliem a formação continuada de professores, que disponibilizem meios de acesso às novas tecnologias e proporcione um mínimo de equidade na inserção das classes menos favorecidas.

Nesse sentido, é indispensável, num primeiro momento, compreender as consequências da pandemia e os desafios a serem enfrentados pela educação e, posteriormente, buscar respostas para o restabelecimento da aprendizagem de maneira alternativa e diversificada, pautado nas especificidades de cada território (LIMA E SOUSA, 2021).

O afastamento dos alunos do ambiente escolar promoveu modificações nas formas de solicitações às quais foram submetidos, ocasionando especificidades no ensino (remoto, familiar etc.) o que pôde agravar quadros de queixas de dificuldades. Para além, não houve divulgação de mudanças no currículo, tampouco no sistema educacional brasileiro, apontando-se que o retorno presencial exigiria todas as habilidades presentes no ano em que a criança está matriculada.

Tomando por referência o currículo paulista e o contexto educacional, este estudo pretende refletir sobre os desafios na construção de intervenções adequadas e sua importância para a superação das dificuldades de aprendizagem. O princípio norteador é o da inclusão, de modo que a escola compreenda os diferentes tipos e ritmos de aprendizagem.

Assim, não cabe a essa pesquisa determinar um método ou uma técnica solucionadora de problemas, mas estudar e refletir, conjuntamente com a docência, estratégias e intervenções que colaborem para a aprendizagem no retorno presencial.

Nessa perspectiva, o que pode ser observado acerca das intervenções junto a alunos com dificuldade de aprendizagem no retorno as aulas presenciais após o ensino emergencial ocasionado pela pandemia de covid-19? Como intervir junto aos professores na elaboração de intervenções pedagógicas com crianças com dificuldade de aprendizagem no contexto pós-pandêmico?

Em termos estruturais da dissertação, o Capítulo 1 traz o referencial teórico da pesquisa, diferenciando as terminologias “transtorno de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem” e destacando qual o significado da terminologia que será utilizada nesse estudo. Discorre também sobre o fracasso escolar e a idealização da escola sobre os sujeitos que a frequentam, ocasionando as dificuldades para aprender, subitem 1.3 desse capítulo, que versa sobre a legislação e os aspectos pedagógicos da D.A. O último subitem, “as subjetividades do não aprender”, fundamenta a subjetividade do aluno, a necessidade de oportunidades adequadas para o desenvolvimento individual, bem como a postura do professor como facilitador da aprendizagem e destaca a ação do aluno como centro do aprender.

O Capítulo 2 apresenta o contexto educacional, primeiramente em nível nacional, trazendo os dados do impacto da pandemia do covid-19 sobre a educação. Em seguida, disserta sobre o contexto municipal, apresentando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2021, o histórico de atendimento para o público com dificuldade de aprendizagem e contextualiza a situação educacional no período pandêmico.

O Capítulo 3 traz a metodologia utilizada nesta pesquisa, desde o problema central, os objetivos, o método, os participantes, os instrumentos e procedimentos, e a análise de dados. O Capítulo 4 dá continuidade, por meio da análise de dados dos instrumentos utilizados: observação direta, entrevista semiestruturada e curso de formação continuada. Por fim, o Capítulo 5, considerações finais, constitui-se como a última parte desta dissertação.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade. (MANTOAN, 2003, p. 6)

Abordar as questões envolvendo as dificuldades de aprendizagem (DA) provoca inquietações no âmbito escolar devido à complexidade na definição e heterogeneidade de causas. Ao definir o que são dificuldades de aprendizagem, encontra-se um vasto acervo de concepções, demonstrando a complexidade do assunto, uma vez que as terminologias acerca do tema nem sempre possuem delimitações claras, confundindo-se, muitas vezes, com transtornos específicos de aprendizagem.

Para isso, o presente estudo pauta-se em documentos– como o DSM-V (APA, 2014) - que pontuam as diferenças entre os transtornos de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, assim como estudiosos do assunto para esclarecer as dúvidas ainda tão presentes no âmbito escolar. Cabe a essa pesquisa discutir também acerca da legislação educacional e seus efeitos sobre a criança com dificuldade de aprendizagem.

O presente capítulo é formado por quatro subseções, a primeira expando sobre o fracasso escolar e a responsabilidade do educador perante essa situação, seguido da categorização sobre a terminologia “dificuldade de aprendizagem”, caminhando para a dificuldade de aprendizagem na escola e, por fim, as subjetividades envolvendo o não aprender.

### 1.1 Fracasso escolar

O fracasso escolar apresenta-se no âmbito educacional há tempos, destacando a sua gravidade e o impacto causado na vida escolar de muitos educandos. Historicamente, segundo Cordié (1996), o fracasso escolar ocupou seu espaço a partir da instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX. De acordo com a autora, “[...] a pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um [...]” (p. 17).

Segundo Bossa (2008), a escola possui o objetivo de desenvolver e melhorar as condições de vida dos estudantes, todavia continua a produzir a marginalização e insucesso de tantos sujeitos. Nesse sentido, a autora discorre que a idealização presente no ambiente escolar faz com que a escola conceba o fracasso como parte dela.

Diversos fatores estão relacionados ao fracasso escolar e Collares (1992) discorre acerca de dois fundamentais: os extraescolares e os intraescolares. Conforme a autora, os extraescolares concernem às más condições de existência (ou subsistência) da população brasileira. Logo, a calamidade econômica e social que resulta em privações alimentares, de moradia e de saúde afetam a vida escolar. Referente aos elementos intraescolares, destacam-se o currículo, o trabalho pedagógico, as avaliações de desempenho que se tornam mecanismos de seletividade na educação, visto que contribuem para o crescimento da desigualdade e afetam as crianças em situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Patto (1999) expõe três causas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos, sendo: 1) condições de vida da criança; 2) falta de capacitação da escola pública em lidar com esses alunos; e 3) a ausência de sensibilidade do docente sobre a realidade vivida pelos alunos, demonstrando o distanciamento cultural entre eles, um dos fatores dificultadores da aprendizagem. Segundo a autora, a escola se apropria do discurso idealístico de “educação igualitária” e acaba por depositar o fracasso escolar sobre o aluno e sua inadequação ao sistema educacional ou sobre fatores externos.

Nesse sentido, Patto (1999) traz a necessidade do questionamento sobre a culpabilização do aluno ou da família sobre o fracasso escolar. A autora indaga sobre a proporção dos fatores institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, eminentemente maiores que problemas de origem emocional, orgânica e neurológica. Desse modo, a reflexão da escola sobre qual sua responsabilidade perante a dificuldade de aprendizagem de um aluno deve vir a frente de quaisquer aspectos de outra ordem.

Estudos atuais, como de Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), discutem acerca de fatores que desencadeiam o fracasso escolar. Segundo as autoras, ainda é majoritária a culpabilização dos alunos que, por inúmeros motivos, não correspondem ao desempenho esperado pela escola. A seguir, encontra-se a responsabilização da família e por último culpa-se o sistema de ensino.

As autoras acrescentam que o termo “fracasso escolar” possui um estigma no âmbito da escola, uma vez que rotula os estudantes que não obtém desempenho estabelecido pelo sistema de ensino. A reputação dos alunos estigmatizados resulta em baixa autoestima e evasão escolar.

Nessa perspectiva, Barros e Carvalho (2018) apontam que “quando diagnosticada, formalmente ou não, a criança se torna responsável pelo seu fracasso escolar, ficando estigmatizada, e a desconstrução de que ela não aprende por ter uma patologia tem

consequências diretas na formação do seu autoconceito e da sua autoestima [...]” (p. 3). A rotulação gerada em torno da criança, colocando-a como incapaz de aprender é assimilada e internalizada, ocasionando em bloqueios psicológicos e no aumento na dificuldade de aprendizagem.

Neves e Marinho-Araujo (2006) esclarecem sobre o impacto psicológico nas crianças com dificuldades para aprender, uma vez que:

Muitas crianças, nessas condições, acabam se convencendo que não aprenderão apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o arsenal de expectativas de desenvolvimento do “eu” podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança. (p. 163)

De acordo com Soares e Guimarães (2017, p.176) “é papel da escola organizar e adequar a metodologia de trabalho de modo a atender às necessidades do aluno, inseri-lo na comunidade escolar, eliminando rótulos independentemente de suas dificuldades ou problemas[...]”.

Nesse sentido, Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) apontam a importância do educador no processo de ensino e de aprendizagem, visto que “[...] a maior atenção do professor às diversidades dos alunos e a adequação dos métodos de ensino e de avaliação, podem fazer muita diferença” (p. 393). Dessa forma, ressalta-se o papel da escola e do professor na promoção de intervenções adequadas segundo as especificidades de cada aluno.

## **1.2 Dificuldades de aprendizagem**

Segundo o DSM-V (APA, 2014), transtorno específico de aprendizagem caracteriza-se por déficits particulares na capacidade de processamento de informações de maneira eficiente e precisa, apresentando dificuldades persistentes nas habilidades acadêmicas – como matemática, escrita e leitura. Manifesta-se durante os anos escolares e os indivíduos possuem níveis de desempenho abaixo da média para a faixa etária. Evidencia-se a possibilidade do transtorno após a persistência dos sintomas durante seis meses, apesar de intervenções pedagógicas dirigidas ao problema. No Manual consta ainda a seguinte explicação:

O transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (APA, 2014, p. 68).

Nesse sentido, compreende-se que a terminologia “transtorno específico de aprendizagem” corresponde a questões neurobiológicas, acarretando prejuízos duradouros nas habilidades acadêmicas básicas, de modo que perturbam o padrão de aprendizagem. Assim, não são resultantes de falta de oportunidade escolar ou de aprendizagem inadequada, embora essas situações possam agravar estes casos. Exemplos de transtornos específicos de aprendizagem são a discalculia e a dislexia. Ressalta-se que, conforme o DSM-V (APA, 2014, p. 67) “Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia[...]” e que “[...] Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.” Desse modo, os transtornos específicos de aprendizagem, segundo o documento citado acima, são dificuldades que persistem por pelo menos 6 meses, apesar das intervenções adequadas realizadas nos sujeitos.

Por outro lado, a dificuldade de aprendizagem apresenta uma pluricausalidade, isto é, crianças que demonstram dificuldade de aprendizagem não necessariamente apresentam distúrbios neurobiológicos. Os problemas identificados possuem caráter transitório, isto é, mediante intervenções adequadas realizadas sobre as dificuldades elas podem ser sanadas, e os fatores surgem de variadas dimensões, como problemas sociais, pedagógicos, psicoafetivos, psicocognitivos, orgânicos (CRUZ, 2014).

Cunha, Martins e Capellini (2017) elucidam que o termo dificuldades de aprendizagem é genérico e abrangente, englobando as causas relacionadas ao sujeito que aprende, ao sujeito que ensina, aos métodos de ensino, aos conteúdos trabalhados e ao ambiente físico e social da escola, além de questões socioeconômicas desfavoráveis. Logo, remete, igualmente, a aspectos exteriores ao sujeito que influenciam diretamente sua aprendizagem e que resultam no fracasso escolar.

A confusão entre os termos “transtorno de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem” está presente na literatura acadêmica. Muitos artigos divulgados compõem o título “dificuldade de aprendizagem” e no seu desenvolvimento abordam os transtornos específicos da aprendizagem. Essa desordem na terminologia contribui, juntamente com a culpabilização do discente sobre o problema, para encaminhamentos médicos desnecessários, visto que o transtorno específico de aprendizagem acarreta o acompanhamento intersetorial do

aluno, enquanto o outro termo trata de aspectos que englobam ordem pedagógica que podem ser solucionados no ambiente escolar.

Nesse sentido, para esclarecimento e melhor compreensão da leitura, amparada no referencial teórico apresentado, a presente pesquisa adota a terminologia dificuldades de aprendizagem como referente às dificuldades escolares que englobam questões pedagógicas e fatores externos ao sujeito também.

De acordo com Szymanski (2012), existem três condições que dificultam a aprendizagem: 1) condições sociais – são considerados os conflitos familiares, os aspectos socioeconômicos, a violência familiar e o ambiente conflituoso; 2) condições escolares – a falta de professores, a docência desmotivada, estruturas inadequadas; 3) condições referentes à criança – como as doenças, a agitação excessiva, a violência escolar, o desinteresse e a falta de estímulos. Logo, é notório as múltiplas causas envolvendo a questão das dificuldades de aprendizagem.

### **1.3 Dificuldades de aprendizagem na escola**

Os escolares pertencentes a esse grupo, constantemente, não conseguem acompanhar as atividades escolares básicas, entretanto, ao serem realizadas intervenções adequadas, há boas respostas, demonstrando como característica a transitoriedade, como afirmam teóricos do assunto, entre eles Smith e Strick (2001), Saravali e Guimarães (2009), Cunha, Martins e Capellini (2017). Assim, identifica-se como função do trabalho docente a atenção ao desenvolvimento dos alunos, promovendo intervenções preventivas como meio de oportunizar uma aprendizagem qualitativa e suprimir quaisquer dificuldades no percurso do aluno.

No que se refere à legislação, esses alunos não possuem direito a atendimento legal nas Salas de Recursos Multifuncionais, visto que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que estabelece o Atendimento Educacional Especializado, não engloba os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, somente o público que apresenta superdotação, transtorno e/ou síndrome (BRASIL, 2011).

Segundo Soares e Guimarães (2017, p. 181), esses educandos “[...] estão à margem das leis na modalidade Educação Especial por não serem componentes legais desse grupo e experimentam o insucesso na vida acadêmica ano após ano [...]”. Assim, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem não possuem respaldo legal, o que torna ainda mais

difícil assegurar a organização de intervenções que possam auxiliá-los, uma vez que cabe somente ao professor da sala regular propiciar meios para superar os obstáculos enfrentados. Logo, a metodologia adequada e direcionada para superação das dificuldades, assim como o modo de organização da instituição para a resolução desse problema, é o que permitiria o êxito no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao compreender que a dificuldade de aprendizagem engloba a característica pedagógica e pode ser reparada em sala de aula regular, entende-se a dispensabilidade do atendimento legal nas Salas de Recursos Multifuncionais. Todavia, a culpabilização do aluno, a ambiguidade dos termos “transtorno” e “dificuldade”, bem como a ilusão de que a Sala de Recursos resolveria dificuldades pedagógicas, faz com que ocorram encaminhamentos desnecessários de alunos ao setor médico, prolongando as dificuldades apresentadas ao invés de saná-las.

No âmbito da saúde, Neto et al (2015) retratam o aumento de encaminhamentos de crianças com queixas escolares, demonstrando uma comunicação pouco eficiente entre os serviços de saúde e a escola. Como relatado pelos autores, muitos professores, ao se depararem com o baixo rendimento escolar e dificuldades para aprender, realizam encaminhamentos para a área da saúde infanto-juvenil, como pediatras, neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Esses encaminhamentos supõem que as defasagens apresentadas no ambiente escolar se devam a questões médicas, ignorando outros fatores, inclusive os de ordem pedagógica.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que as razões que determinam que a aprendizagem ocorra ou um quadro de dificuldades se instale, dependem de múltiplas variáveis e de aspectos intra e extraescolares, como citados por Neto et al (2015, p. 159)

[...] aspectos institucionais (métodos pedagógicos, capacitação e motivação dos professores e estrutura física), políticos (legislação, política de saúde), psicossociais, familiares (escolaridade e presença ativa dos pais na educação dos filhos), intrínsecos à criança, entre outros.

À vista disso, muitos encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem aos serviços médicos apontam sintomas multifatoriais e complexos que não são solucionados com exames, laudos médicos ou medicação infanto-juvenil.

A culpabilização sobre o discente ocorre por efeito do desconhecimento dos docentes acerca da identificação das dificuldades de aprendizagem, assim como a execução da sua prática nessa situação, resultando em frustração e desânimo escolar (GIMENEZ, 2005). Ao defrontar-se com a diversidade encontrada no ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, com ritmos

diferentes de aprendizagem, vários educadores encaminham alunos com dificuldade de aprendizagem para tratamento médico-psicológico por suporem a presença de algum transtorno como dislexia, discalculia e disgrafia, justificando comprometimento cognitivo e, conseqüentemente, problemas no rendimento escolar (SARAVALI; GUIMARÃES, 2009).

#### **1.4 As subjetividades do não aprender**

Direcionados às questões de intervenção e da postura docente, os autores Assunção e Freitas (2019) apontam a importância da subjetividade no processo de aprendizagem, de modo que faz parte do trabalho do educador compreender que cada aluno aprende e se adapta aos modos de aprendizagem de maneiras diferentes. Os autores esclarecem que o ambiente escolar deve ser visto como um ambiente de aprendizagem e deve se organizar conforme a necessidade dos educandos, de modo a promover uma aprendizagem significativa e que respeite o desenvolvimento singular.

Conforme esclarecido por Neves e Marinho-Araujo (2006, p.163)

Estudos comprovam que as crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus estilos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

Smith e Strick (2001) dissertam sobre a necessidade das oportunidades apropriadas de aprendizagem, afirmando a importância da flexibilização de métodos a partir das necessidades de cada aluno. As autoras provocam a reflexão acerca da exclusividade da culpa sobre a não aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos educandos são vítimas da incapacidade e inflexibilidade de seus professores sobre o processo de ensino que afeta o processo de aprendizagem.

Fonseca (1984) manifesta a responsabilidade do professor como facilitador da aprendizagem de todos os alunos, provendo meios para alcançar o êxito da aprendizagem a partir do respeito pela individualidade de cada um. Segundo o autor, “os professores terão de aceitar que não há métodos bons e métodos maus. Há sim, métodos que servem para umas crianças e não para outras. Não é porque uma criança não aprende por um método que se tem de concluir que ela não aprenderá [...]” (FONSECA, 1984, p. 95).

Cruz (2014) destaca que para favorecer o processo de aprendizagem do aluno, o docente deve se atentar-se para as seguintes questões: 1) interesse do aluno; 2) o processo de

desenvolvimento da escrita e 3) o processo de aprendizagem da matemática. Referente à primeira questão, segundo a autora, é fundamental considerar o interesse do aluno e propiciar atividades significativas e contextualizadas. Para além, ainda é palpável a falsa premissa de que a educação básica deve preparar o aluno para exames nacionais, gerando uma exaustividade no aluno.

No processo de desenvolvimento da escrita, assim como no processo de aprendizagem da matemática, deve ser indispensável a verificação das habilidades e das fragilidades do aluno, visto que esses aspectos estão relacionados ao desenvolvimento e à assimilação do conhecimento e possuem uma complexidade crescente que, se não sanada a dificuldade, perdura ao longo dos anos escolares. Como forma de enriquecimento, pode-se utilizar como estratégias o a) desenvolvimento de pequenos projetos; b) a acessibilidade de material didático; c) utilização de material concreto; d) diversificação de conteúdo e explicação; e) jogos e atividades lúdicas (CRUZ, 2014).

Dessa forma, a ação docente não deve assumir uma postura simplista, na qual o estudante senta-se na carteira como se absorvesse todas as informações transmitidas a ele, ignorando os fatores que compõem o processo de construção do conhecimento. Logo, o docente deve ter ciência desses aspectos e intervir de forma a corroborar para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Assunção e Freitas (2019) indicam a necessidade de considerar no planejamento pedagógico as formações continuadas, a partir das demandas apresentadas no cotidiano escolar. Logo, destaca-se o cuidado perante os planejamentos, utilizando-os como forma de melhorar as dificuldades percebidas dentro do ambiente educacional. A formação continuada pode contribuir para sanar as dúvidas e o desconhecimento dos profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem, de modo a não procederem a encaminhamentos desnecessários de alunos que possuem, por exemplo, problemas de natureza pedagógica apenas.

Mediante planejamentos bem estruturados e contextualizados com a situação escolar, é possível se organizar e traçar o caminho a percorrer para solucionar os problemas de aprendizagem que são apresentados pelo público. A organização permite executar projetos significativos e, conjuntamente com a formação continuada, objetivos e esclarecidos com a demanda apontada.

## 2 CONTEXTO EDUCACIONAL

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 16)

### 2.1 Contexto educacional brasileiro na pandemia do Covid-19

O decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, especialmente o art. 4º inciso I, promulgou a suspensão das aulas na educação básica e superior no estado de São Paulo. Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer 5/2020 a respeito da reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de realização de atividades não presenciais como cumprimento da carga horária mínima anual, em virtude da pandemia do coronavírus.

A educação brasileira foi diretamente afetada pela pandemia do coronavírus. O Inep, a partir dos dados coletados no Censo Escolar 2020, apresentou o levantamento sobre o impacto educacional causado pela pandemia. A pesquisa foi realizada entre fevereiro e maio de 2021 e contou com a resposta de 94% (168.739) de escolas da rede pública e privada. As estatísticas mostram que 97,5% das escolas municipais suspenderam as atividades presenciais. (ARAÚJO, 2021).

A troca do ambiente escolar para o virtual apresentou impactos para os alunos dos anos iniciais, segundo levantamento feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), no qual estudantes do 5º ano do ensino fundamental apresentaram altos índices que demonstram queda na aprendizagem – como em Matemática com 46 pontos a menos que no resultado do SAEB 2019 e Língua Portuguesa com 29 pontos a menos (ARAÚJO, 2021).

O despreparo tecnológico, tanto do sistema educacional pela ausência de dispositivos quanto dos profissionais da educação no uso deles, a falta de acesso ao meio digital pelos estudantes e a ausência de socialização acarretaram consequências na aprendizagem dos educandos, como aponta o estudo publicado em 2021 feito pelo CETIC.br no ano de 2020, em pleno cenário pandêmico. Conforme o documento, dentre as atividades pedagógicas ofertadas durante a pandemia do covid-19, 93% das escolas indicavam as dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares; 86% possuíam falta de dispositivos, como, por exemplo, computadores e celulares e acesso à Internet nos domicílios dos alunos; e 61% possuíam falta de habilidades dos professores da escola para utilizar recursos de tecnologia em atividades pedagógicas (TIC EDUCAÇÃO 2020, 2021). A emergencialidade

e a instabilidade da modalidade de ensino remoto não conseguiu proporcionar o acesso qualitativo e igualitário a toda comunidade escolar.

De acordo com a reportagem de maio de 2021, no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a partir de avaliação realizada pela SEDUC-SP, foi atestada certa regressão na aprendizagem durante a pandemia. Foram avaliados mais de 7 mil estudantes entre o 5º e 9º ano e comparada a proficiência dos estudantes com o ano de 2019. O teste incluía questões baseadas nas escalas de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (IBGE, 2021).

Segundo reportagem do G1, o estudo divulgado em 22 de julho de 2021, realizado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), aponta um crescimento na evasão escolar durante a pandemia, totalizando cerca de 670 mil alunos afastados das escolas no estado de São Paulo, em 2020. Destaca-se, como problema principal relacionado à evasão a falta de conectividade, uma vez que nem todos possuem acesso à internet. Problemas secundários como desmotivação e baixo empenho escolar, além da necessidade de complementação da renda familiar estão na lista dos motivos dos afastamentos dos alunos (EVASÃO..., 2021).

Dessa forma, era desejável que no retorno ao ensino presencial a ação docente considerasse as diferenças individuais, culturais e sociais de seus alunos, conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem de acordo com a demanda apresentada por eles.

## **2.2 Contexto Municipal**

A presente pesquisa foi realizada no município de São José do Rio Preto, no interior do Estado de São Paulo. Cabe, portanto, contextualizar os dados da educação municipal, seguidos do histórico do atendimento para crianças com dificuldades de aprendizagem e, por fim, mencionar a conjuntura educacional durante a pandemia no município.

O INEP traz os dados educacionais de São José do Rio Preto do ano de 2021 que apontam o total de 20.139 alunos matriculados na rede pública municipal nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nesse mesmo ano, foram identificadas 141 reprovações (0,7%), 20 abandonos (0,1%) e 19.978 aprovações (99,2%) (IBGE, 2021). Conforme os dados do IDEB apresentados pelo IBGE de 2021, o município apresenta nota 6,2 na rede pública de Ensino Fundamental I.

No tocante ao atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem, o site da Secretaria da Educação nada pontua acerca destes escolares. É possível encontrar atendimento direcionado às crianças com deficiência, que são público alvo da Educação Especial e possuem direito ao Atendimento Educacional Especializado, além de centros especializados, como por exemplo: Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista, que trabalha com escolares com Transtorno do Espectro Autista; Centro de Atendimento Educacional Especializado e Convivência, destinado a recreação e capacitação de pessoas com deficiência; Associação Pais Amigos Excepcionais (APAE), voltado às pessoas com Síndrome de Down e outras deficiências; Instituto Riopretense dos Cegos Trabalhadores, centro de reabilitação visual; Centro de Reabilitação Gato de Botas, que trabalha com crianças que possuem dislexia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros tipos de transtornos neurológicos; e Centro Estadual de Atenção Psicossocial e Infanto-Juvenil (CAPsi), destinado a saúde mental e psicológica dos encaminhados.

Dessa forma, o município não apresenta histórico de atendimentos e/ou ofertas de serviços destinados, especificamente, a crianças com dificuldades de aprendizagem. O único atendimento ofertado a esses sujeitos é a recuperação paralela que ocorre no período de uma hora, uma vez por semana, na própria unidade escolar que o aluno estuda. O reforço escolar é ofertado pelas docentes da escola, em que é destinado uma hora semanal como cumprimento da jornada de trabalho obrigatória do servidor. As aulas ocorrem nos espaços públicos da escola, e os horários geralmente são disponibilizados uma hora antes ou depois do dia letivo. Cada unidade escolar possui autonomia para a organização dos horários, dias da semana e forma de andamento do reforço, isto é, de modo individual – dado pelo professor da turma – ou em formato de agrupamentos – diversos docentes realizam o reforço com variadas turmas. Os alunos encaminhados para a recuperação paralela<sup>1</sup> são de indicação do próprio professor, sendo recomendado pela gestão a convocação de dois a seis alunos por bimestre para realização das aulas de reforço.

Ao delinear para o contexto alarmante da pandemia do covid-19 o município, mediante o decreto Nº 18.554 de 16 de março de 2020, determinou no art. 4º a suspensão de aulas a partir do dia 23 de março de 2020, sem previsão de retorno e deixando facultativo a oferta de atividades pedagógicas a distância através de diversas modalidades.

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa as expressões “recuperação paralela” e “reforço escolar” são utilizadas como sinônimos.

No dia 13 de abril de 2020, foi publicado no Diário Oficial a Resolução SME nº 04/2020, que regulamentava o Programa Rio Preto Educ Ação, de suporte aos estudos no período de suspensão das aulas mediante a prevenção de contágio pelo coronavírus. O documento, especificamente no art. 4º, traz as ferramentas de uso tecnológico que poderiam ser utilizadas com os alunos

Parágrafo Único: No apoio aos estudos dos alunos, os gestores, docentes e discentes, poderão utilizar as ferramentas digitais e comunicacionais gratuitas tais como, google drive, gmail corporativo, Google Sala de Aula, Google Sites, Youtube e demais redes sociais, respeitando a Lei de Acesso à Informação (LAI). (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2020)

O art. 5º esclarece sobre a garantia da distribuição de material de apoio aos estudos para os estudantes e suas respectivas famílias, de modo a promover a continuidade dos estudos e a aprendizagem, assim como do vínculo com a escola, promoção da equidade, evitar o agravamento da desigualdade existente e reduzir o abandono escolar. Inicialmente, o material a ser distribuído seria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e, posteriormente, os gestores e docentes encaminharam seus próprios materiais à Secretaria Municipal de Educação (SME).

O prolongamento dos períodos de isolamento foi ocasionado pela volatilidade no número de casos, que ora aumentavam, ora diminuía, e especialmente a ausência da vacinação infantil delinear as medidas tomadas pelo governo, que postergaram a volta do ensino presencial, optando pela volta segura das crianças às escolas. Em 23 de julho de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SME) comunicou a retomada das aulas presenciais com início em nove de agosto, priorizando alunos do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos – EJA com baixo rendimento, dificuldades de aprendizagens e que não apresentaram devolutivas regulares das atividades desenvolvidas durante o ensino remoto. O atendimento foi organizado de forma a atender 35% dos alunos de maneira individualizada ou por agrupamentos. Foi garantido o retorno de modo seguro, gradual e opcional (EDUCAÇÃO..., 2021).

Somente em 13 de outubro de 2021, o governador do Estado de São Paulo anunciou a retomada das aulas presenciais da rede estadual a partir de 18 de outubro para todas as crianças. Na região, a rede municipal de São José do Rio Preto, mediante o decreto nº 19.164 de 18 de março de 2022, tornou obrigatória a retomada das aulas presenciais, dois anos após o fechamento devido à pandemia.

Na perspectiva pedagógica, em dados divulgados no jornal local do município, a Secretaria Municipal de Educação informou que, aproximadamente 2%, isto é, 773 dos 38.668 estudantes matriculados na rede municipal não apresentaram as atividades pedidas pelos professores desde o início da pandemia até maio de 2021, data da reportagem. (CARVALHO, 2021). Destes, 29% são identificados como vulneráveis socioeconomicamente.

Em dezembro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação do município publicou um documento intitulado “Orientações para o Planejamento 2022” destinado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. As orientações foram divididas em quatro eixos: 1) Processos contínuos de escuta e acolhimento; 2) Organização do Trabalho Pedagógico; 3) Avaliação das ações da unidade escolar, aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes; e 4) Formação da Equipe Escolar quanto ao uso de tecnologias.

Ao fazer um recorte para o eixo 2, que corresponde à organização do trabalho pedagógico, somente foram indicados quatro vídeos do Youtube que tratavam sobre a melhoria da convivência no ambiente escolar, sobre a avaliação formativa, acerca das recuperações da aprendizagem em 2021 e sobre planejamento pedagógico, além de um texto sobre alfabetização.

O documento não traz direcionamentos claros e objetivos sobre a situação de retorno presencial às aulas, tampouco se preocupa em destinar um espaço atento às crianças com dificuldades de aprendizagem. Foi dado enfoque nas questões socioemocionais causadas pelas perdas que ocorreram com a covid-19, o que é assunto de extrema importância e necessidade, todavia a rede municipal de ensino esqueceu de direcionar orientações, reflexões e formações que correspondessem ao pedagógico, isto é, as possíveis defasagens em Língua Portuguesa e Matemática que seriam vivenciadas ao longo do ano letivo presencial. Dessa forma, nota-se a desvalorização do trabalho de recuperação com as crianças que apresentam queixas escolares.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados o delineamento e o planejamento metodológico do presente estudo.

#### 3.1 O problema

Considerando o exposto até o momento, o presente trabalho possui como problemática central as seguintes indagações: o que pode ser observado acerca das intervenções junto a alunos com dificuldade de aprendizagem no retorno às aulas presenciais após o ensino emergencial ocasionado pela pandemia de covid-19? Como intervir junto aos professores na elaboração de intervenções pedagógicas com crianças com dificuldade de aprendizagem no contexto pós-pandêmico?

#### 3.2 Objetivos

Geral

Compreender as intervenções organizadas pela escola junto a crianças com queixas de dificuldades, num contexto pós ensino remoto.

Objetivos Específicos:

- Analisar as ações que a instituição escolar organiza e proporciona às crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem;
- Promover formação continuada visando à capacitação dos professores a respeito do tema “dificuldades de aprendizagem” e possibilidades de intervenção;
- Avaliar os efeitos da formação continuada no planejamento e execução das intervenções realizadas no reforço escolar, oferecido pela escola.

#### 3.3 Método

A presente pesquisa foi desenvolvida mediante um estudo de caso, modalidade muito utilizada no campo educacional, contendo uma abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Yin (2001), a utilização desse método permite trabalhar com condições contextuais, assim como é vista como uma estratégia de pesquisa abrangente. O autor acrescenta que

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre

os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 20)

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, com professores do Ensino Fundamental I.

As etapas foram:

**1º etapa:** Diagnóstico inicial a partir da realização de entrevista com os docentes, a fim de identificar as ações efetuadas pela escola destinadas às crianças com dificuldades de aprendizagem, assim como a observação direta dos momentos de recuperação paralela fornecidos pelos sujeitos participantes. A observação direta objetivou analisar a ação pedagógica direcionada ao público que apresenta dificuldade de aprendizagem.

**2º etapa:** Nessa etapa foi oferecido um curso de formação continuada objetivando capacitar os docentes sobre a temática. A formação se realizou em momento oportuno para todos os participantes, tendo carga horária de 40 horas, e envolveu temas relacionados às dificuldades de aprendizagem, como conceitualização, causas e intervenções pedagógicas, entre outros. A pesquisadora promoveu momentos de sensibilização e reflexão sobre as práticas pedagógicas presentes nos momentos de reforço/apoio/acompanhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem, contemplando acerca de intervenções adequadas para esse tipo de trabalho, sobretudo após o tempo de ensino remoto em virtude da pandemia da covid-19.

**3º etapa:** Posteriormente ao curso, foi realizada nova observação da prática dos participantes, de modo a avaliar se ocorreram mudanças na organização das intervenções realizadas pela escola.

### **3.4 Participantes**

#### **3.4.1 Unidade escolar**

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental I no município de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo. A escola possui salas de primeiro ao quinto ano no período matutino (das 7h às 12h) e no período vespertino (12h30 às 17h30), totalizando 24 classes e 24 docentes.

A comunidade escolar é caracterizada pela vulnerabilidade socioeconômica, apresentando famílias desprovidas de estudo, assim como a presença do tráfico e do crime.

Dessa forma, a unidade escolar ocupa lugar de referência e de apoio à essas famílias e aos estudantes que buscam na educação uma esperança de melhoria em seu contexto.

A escolha das participantes foi feita a partir da livre adesão ao projeto de pesquisa que foi exposto no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), ou seja, constituiu-se amostra por conveniência. Onze professores se dispuseram a fazer parte da pesquisa, entretanto, três desistiram ao longo do percurso, restando oito participantes.

A prática pedagógica instaurada na unidade escolar (U.E.) é recheada por projetos institucionais de leitura e escrita, de consciência ambiental e de alimentação saudável. Para além do institucional, as docentes são direcionadas a trabalhar com sequências didáticas na espécie de miniprojetos, todos possuindo produtos finais (como murais, produção de material feito pela criança, entre outros). Há utilização de livros didáticos fornecidos pelo governo federal a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), recebidos a cada quatro anos e divididos em componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física, Arte e Projetos interdisciplinares). Todavia, o uso desses livros é controlado, pois não podem ser utilizados sequencialmente. As docentes precisam utilizar sequências didáticas produzidas por elas, não se limitando apenas aos livros.

Por consenso entre a equipe pedagógica e a gestão, foi determinado que a partir do 2º bimestre de 2022 seria utilizado o esquema de agrupamentos para realização da recuperação paralela na unidade escolar. A coordenadora pedagógica propôs a formação de dois grupos (A e B) por período (manhã e tarde) divididos em componentes de Língua Portuguesa e Matemática, de modo a proporcionar aos alunos encaminhados a vivência com outros tipos de didáticas e ações pedagógicas com diferentes professoras.

### **3.5 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: entrevista semiestruturada acerca das concepções sobre dificuldades de aprendizagem e a formação do professor participante, roteiro de observação direta das aulas de recuperação paralela já ofertadas pela escola, curso de formação continuada objetivando o esclarecimento sobre os conceitos teóricos relativos às dificuldades de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do reforço escolar.

A entrevista semiestruturada consistiu em questionamentos relacionados à formação inicial, a qualificação da própria prática docente, as habilidades e dificuldades de cada participante, as dificuldades apresentadas pelos alunos, ao planejamento pedagógico, à ação da escola sobre o aluno com queixa escolar e à concepção de como o aluno aprende.

O roteiro foi elaborado e testado mediante a realização de estudo piloto, junto a professoras de ensino fundamental I que não seriam participantes da pesquisa. O estudo piloto possibilitou a correção e reelaboração de algumas perguntas. Os questionamentos referidos buscavam compreender a perspectiva da participante acerca da dificuldade de aprendizagem, englobando sua formação sobre o assunto e promovendo desde o início a reflexão sobre sua prática junto a esse grupo de alunos. As perguntas permitiram conhecer o pensamento do docente, suas crenças pedagógicas e sua relação com a gestão escolar.

O roteiro de observação da recuperação paralela, baseado em Queroli (2016), estruturava-se de modo a observar a organização das carteiras, a realização das atividades propostas, as situações de interação entre os pares, a frequência da utilização de materiais concretos e adaptáveis, a utilização de livro didático, e principalmente, a conduta docente sobre os itens observados.

O curso de formação continuada foi planejado a partir dos dados obtidos na entrevista e nas observações realizadas. Procurou-se abordar aspectos teóricos e práticos como maneira de sanar as dúvidas presentes no ambiente escolar sobre a definição das dificuldades de aprendizagem, além de sensibilizar as participantes sobre seu papel fundamental na contribuição para a superação das DAs, uma vez que a escola deve focar nos aspectos pedagógicos e nas possibilidades de auxílio a esse aluno.

O quadro 1, a seguir, expõe os conteúdos trabalhados na formação continuada:

Quadro 1 – Conteúdos abordados no curso de formação continuada

<b>Tema do encontro</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Material utilizado</b>	<b>Discussões</b>
Concepções sobre dificuldades de aprendizagem	Investigar e compreender as perspectivas dos sujeitos participantes sobre o assunto.	Ferramenta do Google JamBoard;	Discursos sobre a trajetória escolar de cada sujeito, assim como a sensibilização do papel do professor frente às situações de não aprendizagem.

Conceitualização das dificuldades de aprendizagem	Esclarecimento a respeito da terminologia e dos aspectos pedagógicos.	Vídeo “Dificuldades para aprender” da Prof. Dra. Sylvia Maria Ciasca; Jogo online “Kahoot” – (consiste em um questionário online montado pela própria pesquisadora como forma de revisar o conteúdo sobre dificuldade de aprendizagem)	Destaque para o aspecto pedagógico da dificuldade de aprendizagem, assim como a não contemplação de questões médicas.
Fatores do desenvolvimento de acordo com a concepção piagetiana	Compreender os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento.	Texto: “Para onde vai a educação?” de Piaget (1973); Texto: “Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana” de Saravali e Guimarães (2009)	Discussões acerca da construção do pensamento e da ampliação das estruturas cognitivas a partir de uma boa prática pedagógica que instigue e desafie o estudante.
Papel da experiência, da abstração reflexionante e da equilíbrio na construção do conhecimento	Abordar sobre a fundamentalidade da experiência e da interação nas aulas de reforço escolar, bem como compreender sobre abstração reflexionante e equilíbrio nos processos cognitivos.	Texto: “Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional” de Becker (2014)	Abordagem e reflexão sobre os diversos fatores necessários para a construção do conhecimento. Os participantes discutiram sobre a importância da prática planejada para auxiliar na construção da aprendizagem, utilizando os conceitos de equilíbrio e abstração.
Reflexão sobre o papel do docente nas intervenções junto a quadros de dificuldades de aprendizagem	Refletir sobre o próprio exercício docente para a superação das dificuldades de aprendizagem.	Texto: “Dificuldade de aprendizagem (DA): Doença neurológica ou percalço pedagógico?” de Szymanski (2012)	Repensar a postura docente, mediante leitura do texto e diálogo entre as participantes e a pesquisadora, nas aulas de reforço e a forma de condução das atividades fornecidas.
Reflexão sobre as intervenções	Compreender quais práticas pedagógicas são	Ferramenta do Google JamBoard;	Discussões acerca de como a criança aprende e de que ela não aprende do zero, isto

realizadas na unidade escolar	exitosas no âmbito escolar e como elas funcionam.	Texto: “Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana” de Saravali e Guimarães (2009)	é, necessita de estruturas e habilidades prévias para desenvolver os objetivos almejados. A partir disso, contextualizar sobre o cotidiano da unidade escolar e como é realizada as intervenções, partindo de exemplos observados no roteiro da pesquisa.
Uso de materiais concretos na aprendizagem e nos momentos de reforço escolar	Compreensão de que o uso de materiais concretos auxilia na aprendizagem quando utilizados com boas intervenções.	Texto: “Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana” de Saravali e Guimarães (2009)	Indagação sobre quais materiais concretos fazem parte da prática pedagógica das participantes a partir de diálogo estabelecido no encontro.
Oficina de jogos (prática)	Conhecer jogos de raciocínio e compreender seus usos como intervenções nas aulas.	Jogos “Salve!” e “Feche a caixa”.	Inicialmente a exploração dos jogos sem a regra e posteriormente a inclusão das regras para compreensão das possibilidades de uso nas aulas.

Fonte: autora da pesquisa.

Os encontros formativos foram realizados via Google Meet, visto que facilitou a participação de todas as participantes pela praticidade do estudo na modalidade remoto. Entretanto, para a produção de materiais pedagógicos e compreensão do uso de jogos nas aulas foi fundamental encontros presenciais para manuseio e estímulo dos materiais.

### 3.6 Procedimentos

A coleta de dados teve início no mês de junho de 2022, com a observação direta das aulas de recuperação paralela fornecidas pelas participantes, contemplando 25 horas de observações. Posteriormente, em julho, durante o período de recesso escolar, foram realizadas as entrevistas com as docentes via Google Meet. Em meados de agosto, foi dado início ao curso de formação continuada após recolhimento das informações necessárias (entrevista e observação). As reuniões formativas foram concluídas em novembro com 10 encontros, totalizando 40 horas.

### 3.7 Análise de dados

A análise de dados seguiu parâmetros qualitativos e quantitativos, de acordo com Souza e Kerbauy (2017). Conforme destacam as autoras:

[...] a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado. A integração, combinando dados qualitativos e quantitativos, pode se efetivar, mediante três formas: por convergência, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise os dados; por conexão, no qual a análise de um tipo de dado demanda um segundo tipo de dado; e por acoplamento que, por sua vez, resulta da introdução de um tipo tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo. (p. 38-39)

Nesse sentido, o presente estudo buscou reunir os dados de forma quantitativa das respostas das participantes nas entrevistas, como faixa etária, tempo de atuação profissional, atuação por ciclo do Ensino Fundamental I, entre outras. No roteiro de observação direta, foram agrupadas em forma de porcentagem as dinâmicas presenciadas no espaço do reforço.

De maneira qualitativa foram analisadas as concepções de cada participante acerca das questões indagadas na entrevista, bem como os diálogos ocorridos e as mudanças de comportamento presenciadas durante o curso de formação continuada.

### **3.8 Aspectos éticos**

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, campus de Marília-SP, sendo aprovado mediante o parecer n<sup>o</sup>: 5.252.821 de 21 de fevereiro de 2022 (ANEXO A). O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foi fornecido e assinado pelos sujeitos interessados em participar da pesquisa.

## **4 RESULTADOS**

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. (ALVES, 2010, p. 17)

Neste capítulo, iniciaremos a apresentação dos dados coletados e analisados. Todavia, é fundamental abordar acerca do aluno encaminhado para a recuperação paralela. Quem são esses alunos? Como informado pelos docentes nas entrevistas e nas reuniões pedagógicas, o aluno encaminhado para o reforço é aquele que não possui capacidade de acompanhar as atividades em sala de aula, apresentando baixo rendimento. Muitos dos alunos encaminhados nesse ano letivo ainda estavam em processo de consolidação da alfabetização, apresentando hipóteses de escrita pré-silábica, silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), além daqueles que ainda não tinham construído o sistema numérico. Alunos com defasagem em produção textual ou conteúdos matemáticos para além do sistema de compreensão numérica não foram público-alvo do reforço nesse ano letivo, uma vez que nas reuniões de Planejamento Pedagógico as docentes, juntamente com a gestão escolar, destacavam a urgência da alfabetização e que os conteúdos para além disso poderiam ser recuperados ao longo dos demais anos.

No que se refere aos momentos de recuperação paralela, inicialmente, cada professor atendia seus alunos uma vez por semana no período de uma hora em horário oposto ao da aula regular. Todavia, o contexto da unidade escolar apresentava uma demanda alta referente a alfabetização, apontando casos críticos de fragilidade do sistema de escrita e na alfabetização matemática, delineando quem seriam os alunos enviados para a recuperação. A criticidade descrita anteriormente corresponde a falta de oportunidade, isto é, de acesso as aulas online e aos materiais pedagógicos no período da pandemia, resultando na estagnação do processo de alfabetização.

Dessa forma, posteriormente a coordenadora pedagógica, na metade do 2º bimestre, propôs a mudança de dinâmica do reforço escolar: o novo sistema funcionaria por meio de agrupamentos, divididos em dois grupos, nos períodos matutino e vespertino. O grupo A seria responsável por alunos do segundo e terceiro ano, e o grupo B seria responsável pelos alunos do quarto e quinto ano. Cada grupo consistiria em três (grupo A) e duas (grupo B) professoras que iriam dirigir os momentos do reforço escolar.

#### **4.1. Resultados das observações**

A observação direta das aulas de reforço escolar foi feita às segundas, terças e quartas-feiras durante o período de cinco semanas, de 30/05/22 a 29/06/22, totalizando 25 aulas contempladas e 25 horas de observação. A dinâmica da recuperação paralela da escola era dividida em agrupamentos, sendo grupos A e B, em que três professoras eram responsáveis por cada grupo. Foram separados em dois dias para os alunos, sendo um dia de reforço destinado ao componente de Língua Portuguesa e no outro dia destinado ao componente de Matemática, computando duas horas semanais de recuperação para os alunos encaminhados.

No princípio, a mudança de dinâmica da recuperação paralela visava propiciar uma maior troca entre os estudantes e os professores, visto que estariam em contato com didáticas diferentes e, em grupos maiores, poderiam realizar trocas cooperativas com os colegas de outras turmas.

Entretanto, ao observar as aulas de reforço escolar, esses momentos pareciam repetir a didática trazendo as mesmas dinâmicas e ações pedagógicas utilizadas na aula regular, como uso de atividades impressas desprendidas de contextos e finalidades intencionais, por vezes o uso de livro didático e, especialmente, a postura passiva de aprendizagem dos alunos atendidos. Pouco foi visto sobre o uso diversificado de materiais concretos para facilitar a compreensão das noções do sistema de escrita e matemático, sendo muito comum apenas o uso do material dourado e do alfabeto móvel. As docentes apresentavam uma postura indiferente quanto ao reforço, visto que, apesar de indicarem na entrevista o encaminhamento para o reforço como solução para a superação das dificuldades, não seguiam o planejamento solicitado pela coordenadora, deixando-o registrado apenas no papel e tornando o documento burocrático. Por vezes, a postura docente não indicava intencionalidade nas atividades propostas, tampouco intervenções adequadas para as queixas dos alunos. Os momentos de reforço escolar eram permeados da ação “fazer por fazer”, isto é, atividades que não contribuíram para o aprendizado dos educandos, permanecendo estacionados sobre as dificuldades.

Nos momentos de observação direta das aulas de recuperação paralela, foram analisadas questões de organização do espaço físico, tipos de materiais utilizados, uso de materiais concretos bem como as intervenções realizadas nesse período. Procedeu-se a análise quantitativa concernente aos aspectos do roteiro.

Referente à organização das carteiras, o reforço escolar ocorre em espaços físicos coletivos, como a sala de jogos, sala de reunião, sala de reforço e sala de informática. Nesse sentido, a distribuição e organização das carteiras se dá 48% em pequenos grupos e 52% em

grandes grupos, ora enfileirados, ora em círculos. No aspecto de realização das atividades, as mesmas ocorrem 44% coletivamente e 56% individualmente, expondo que as situações de aprendizagem não possibilitam a interação entre os pares, visto que o aluno é colocado em situação de postura passiva, focalizando apenas no professor como detentor do processo de construção do conhecimento. Logo, apesar de estarem reunidos em grandes grupos, não interagem entre si devido a forma como é proposta a realização das atividades.

Concernente a utilização de materiais concretos, foram observados o uso do material dourado em 36% das aulas e do alfabeto móvel em 40% das situações. Jogos e outros tipos de materiais concretos não foram observados.

A conduta do docente nas situações de manipulação de materiais concretos apresentava direcionamento único em 100% das aulas: o aluno não explorava os materiais (alfabeto móvel e material dourado) ou a atividade, apenas o docente direcionava para o conteúdo trabalhado no dia, explicando a atividade a ser executada, como formação de sílabas, palavras ou formação de dezenas e unidades. A professora era responsável por conduzir e manusear o material concreto utilizado na aula, não havendo interação entre o objeto e o aluno.

No que diz respeito à utilização de materiais adaptáveis, é necessário destacar o significado da palavra adaptável. Dessa forma, o dicionário Míni Aurélio Século XXI Escolar traz o significado de adaptar como “[...] 2. Adequar. 4. Adequar-se.” (FERREIRA, 2001, p. 15). Foram produzidas apostilas de Língua Portuguesa direcionadas à alfabetização, isto é, voltadas para a compreensão do sistema alfabético, dando enfoque ao reconhecimento das consoantes, vogais e formação de sílabas e palavras. Considerando o significado de adaptável, o material produzido não foi adaptado para as necessidades dos alunos encaminhados para o reforço, dado que entende-se como material adaptável aquele que é planejado a partir da demanda apresentada e corrobora para a aprendizagem do aluno com intencionalidade de sanar as queixas trazidas por eles. O material fornecido nas aulas de recuperação paralela pelas professoras foi produzido antes mesmo de saber quem seria o público do reforço escolar e quais seriam as dificuldades apresentadas por eles, totalizando 100% do tempo de observação. Foi utilizado 16% de livros didáticos e 20% de atividades fora do planejamento (impressas na hora da aula de reforço sem previsão anterior).

Portanto, não há materiais adaptados para as dificuldades apresentadas pelos alunos, e as atividades oferecidas são inflexíveis, uma vez que a professora determina a atividade, guia a

ação e o aluno muitas vezes executa de forma individual, não havendo interação entre os pares, apesar de estarem em grupos. Não são propostos momentos de reflexão sobre o que se deve fazer na atividade, de quais formas podem ser feitas. Geralmente a atividade desenvolvida é retirada de sites da internet e a própria docente não sabe outras formas de realizá-la, guiando o aluno a somente uma forma de resolução e tornando os momentos monótonos.

Foi presenciada a utilização de livro didático para os estudantes de Ciclo II no reforço de Matemática, buscando algumas atividades em exemplares utilizados nos anos anteriores, como forma de consolidação dos conteúdos de sequência numérica, quantidade e valor posicional de dezena e unidade. Eram selecionadas algumas páginas dos livros didáticos do 1º e do 2º ano e cada aluno realizava uma atividade destinada a ele com a intervenção das professoras.

Nesse contexto, as observações diretas trouxeram a ação pedagógica com características ainda tradicionais, em que o livro didático e produção de apostila são o centro como intervenção pedagógica. O uso habitual do material dourado e do alfabeto móvel demonstra o desconhecimento das participantes de outros tipos de materiais concretos, como jogos, que contribuem para uma aprendizagem efetiva. Ademais, não há uso de outros materiais concretos para além dos citados anteriormente.

O roteiro de observação direta foi essencial para analisar as ações pedagógicas direcionadas ao reforço escolar, apontando a postura e a concepção trazida pelo docente nas aulas. A partir da observação foi possível detectar práticas exitosas e intervenções que necessitavam de melhorias, bem como orientar melhor as participantes na próxima etapa do estudo: a formação continuada.

Assim, apesar da proposta pedagógica de agrupamento ter como objetivo incentivar as situações de troca, a aprendizagem ativa e o aluno como centro do processo de construção do conhecimento, a realidade transpareceu outra: o reforço tornava-se a extensão da sala de aula sem o uso de materiais concretos, sem exploração de hipóteses e com atividades maçantes. Logo, não houve avanços significativos dos alunos participantes, como relatado por todas as docentes no Conselho de Ciclo ao final do segundo bimestre.

## **4.2 Resultados das Entrevistas**

Como já mencionado, foram entrevistados oito participantes do sexo feminino, sendo sete participantes entre a faixa etária de 36 a 45 anos e uma participante com faixa etária de 26 a 35 anos. Concernente à formação profissional das participantes, 90% são licenciadas em Pedagogia, enquanto uma não possui formação superior, apenas o magistério.

Referente à atuação por ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, temos os seguintes dados: seis professoras atuam no Ciclo I (2° e 3° ano) e duas professoras atuam no Ciclo II (4° e 5° ano). Portanto, é predominante a participação de docentes do Ciclo I (75%) no estudo em questão, pontuando apenas duas professoras (25%) do Ciclo II.

No que diz respeito ao tempo de atuação no Ensino Fundamental I dos sujeitos entrevistados, metade das entrevistadas possuem um tempo de atuação de 2 a 5 anos, relativamente curto. Três possuem um tempo um pouco maior, de 6 até 10 anos de trabalho, e apenas uma possui tempo acima de 11 anos.

Na pergunta “Como você qualifica sua prática docente?”, muitas trouxeram a palavra “diversificada” referindo-se à adaptação da didática conforme as necessidades do aluno. À vista disso, foram reunidas em categorias as respostas dos participantes. A categoria “didática” se refere a todos os sujeitos que classificaram sua prática como diversificada, adequada e significativa. A categoria “Em desenvolvimento” relaciona-se aos participantes que classificaram sua prática como contínua, isto é, estão sempre em busca de melhorias para aperfeiçoar seu trabalho pedagógico. A seguir, a tabela 1 apresenta as respostas obtidas:

Tabela 1 – Pergunta 2: “Como você qualifica sua prática docente?”

<b>Qualificação da prática docente</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Didática	5	62,5%
Em desenvolvimento	3	37,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A participante DM (40 anos, 4 anos de experiência) disse: “Bom, eu ainda tenho muito que aprender, claro que já aprendi bastante nesses 5 anos, mas cada vez mais a gente vai se atualizando, vai se melhorando, pra sempre levar o melhor aprendizado para os alunos.”

A professora FV (42 anos, 8 anos de experiência) pontuou que:

Nesse momento eu estou usufruindo de uma boa experiência, de uma boa bagagem, só que como eu vejo que eu evolui durante todos esses anos, eu vejo o quanto eu ainda posso evoluir cada vez mais, apesar de estar hoje mais segura com as práticas pedagógicas que eu utilizo dentro da sala de aula.

A participante AM (40 anos, 4 anos de experiência) afirma que “Eu sempre procuro aprender, sempre acho que não to pronta, sempre faço cursos de extensão, sempre tem alguma semana relacionada a pedagogia eu participo, porque eu sou bem exigente comigo mesmo”. Já a docente FD (41 anos, 11 anos de experiência) discorre que “É diversificada, porque cada aluno é de um jeito, então eu tento ser mais diversificada possível, atendendo a especificidade de cada um.”

Todavia, ao presenciar as aulas de recuperação não era perceptível essa atitude, visto que era presente a perspectiva de transmissão do conhecimento, de modo que o professor é o obtentor e as crianças centralizavam sua atenção apenas nele. A forma que falam do seu agir como professora não foi visto quando observado as atividades nos momentos de reforço. Os materiais e as atividades não eram explorados e eram utilizados conforme direcionamento do professor.

Por vezes, a prática pedagógica dos participantes não parecia adequada para suprir as necessidades apresentadas pelos alunos, tampouco didática para a compreensão dos conteúdos abordados. Não havia diversidade no ensino, uma vez que a explicação era coletiva e todos realizavam a mesma atividade. Logo, a postura pedagógica observada no reforço contradiz as falas trazidas pelos sujeitos participantes nas entrevistas realizadas.

Ao serem indagadas sobre suas maiores dificuldades e maiores habilidades, as docentes apontavam as dificuldades referentes ao contexto da sala de aula, sempre indicando certa culpabilização aos alunos como: dificuldade de atenção, dificuldades comportamentais, dificuldades de organização do material, entre outras. Ao citarem as maiores habilidades, muitas destacaram a sensibilidade que possuem para detectar as fragilidades do aluno.

Nesse sentido, foram agrupadas em categorias as respostas semelhantes. A pergunta “Quais são suas maiores dificuldades e maiores habilidades?” foi dividida em duas partes: a primeira diz respeito às dificuldades e a segunda refere-se às habilidades.

Concernente às dificuldades, as respostas foram divididas em duas categorias: a categoria “Pedagógica” inclui as respostas relacionadas a falta de didática para alfabetizar, ao trabalhar com o lúdico e compreender a necessidade do aluno. A categoria “Comportamento e

Suporte”, refere-se às respostas que envolvem o comportamento dos alunos, a falta de apoio da família e a ausência de suporte para alunos com deficiência. Ambas as categorias apresentaram 50% de respostas.

Relativo às habilidades, as respostas receberam duas categorias: o “Educativo” corresponde às respostas direcionadas ao alfabetizar, à didática, à identificação da necessidade da criança e as habilidades matemáticas; e a categoria “Comportamento” que engloba as respostas referentes a paciência e acolhimento da criança. A primeira categoria obteve cinco (62,5%) respostas e a segunda obteve três (37,5%).

As falas explicitam a concepção de dificuldade relacionada aos alunos e habilidades relacionadas ao professor. Como informado por FV (42 anos, 8 anos de experiência) “A maior dificuldade é conseguir conciliar a Educação Especial... com os diferentes conhecimentos prévios de cada aluno com as dificuldades que agravaram depois da pandemia. Agora as habilidades, eu tenho habilidade em alfabetizar”.

A participante FD (41 anos, 11 anos de experiência) discorre que

Minha maior dificuldade é que os alunos vêm pra escola não sabendo os valores básicos de educação, então isso dificulta muito. A falta de parceria da família também é um ponto alto. A minha maior habilidade é perceber a dificuldade do aluno, eu consigo ver bem claramente os pontos que eu preciso trabalhar.

Nas questões que abordavam sobre dificuldades de aprendizagem, como “Nesse ano, você possui alunos com dificuldades para aprender?” e “Quais dificuldades são apresentadas por esses alunos?”, todos os participantes afirmaram que possuem alunos com dificuldades e ao citá-las, muitas destacaram deficiências, como deficiência intelectual e múltipla, e transtornos globais do desenvolvimento como TEA. A pesquisadora interveio sobre a questão e perguntou sobre os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, independente de aspectos médicos, sendo possível identificar vários alunos que possuem queixas de aprendizagem e não possuem deficiência ou transtornos diagnosticados.

A docente RS (45 anos, 4 anos de experiência), ao ser questionada sobre possuir alunos com dificuldade de aprendizagem discorre que “T tecnicamente não, não tenho nenhum de AEE”, esse discurso demonstra a falta de clareza nas terminologias entre transtorno e dificuldade, assim como relaciona-se com alunos com deficiência que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

As dificuldades apontadas pelas participantes eram de leitura, escrita, matemática, raciocínio lógico e comportamentais, assim como problemas de estrutura familiar. Para organizar, foram categorizadas as respostas em duas vertentes: Pedagógico e Comportamental/Ambiental. A primeira engloba as respostas relacionadas à leitura, escrita, matemática e raciocínio lógico e foi indicada por cinco (62,5%) participantes, enquanto a segunda expõe respostas referentes a problemas comportamentais e organizacionais, assim como problemas de estrutura familiar, sendo apontada por três (12,5%) professoras.

A fala da participante MB (36 anos, 4 anos de experiência), traz a concepção sobre dificuldade:

A dificuldade principal que encontrei neles é eles entenderem a função da escola, o que eles estão fazendo ali. Eles estão bem crus, bem imaturos, muitos frequentaram muito o infantil então esperam muita brincadeira, não tem interesse, então a maior dificuldade é essa, é o que dá essa defasagem na alfabetização.

A professora KA (41 anos, 6 anos de experiência) aponta que têm alunos que apresentam várias formas de dificuldades diferentes: “Eu tenho aluno que tem falta de interesse mesmo, alguns que não conseguem assimilar o conteúdo trabalhado, alunos que apresentam muitas faltas, alunos que não tiveram sequência no processo de alfabetização, de ensino e aprendizagem, acho que seria isso.”

Logo, são predominantes os problemas de cunho pedagógico, relacionados às dificuldades escolares como leitura, escrita e matemática. Entretanto, essas dificuldades não parecem ser assimiladas pelos sujeitos participantes como parte do ambiente escolar, visto que respostas anteriores apontam fatores externos à escola, como a estrutura familiar e o comportamento do aluno.

O questionamento sobre o planejamento pedagógico para sanar as dificuldades de aprendizagem trouxe respostas como encaminhamentos para o reforço, atendimento aos responsáveis, atividades adaptadas em sala de aula e encaminhamentos para área médica. Todas as participantes responderam duas alternativas ao se tratar do planejamento pedagógico, logo o total de frequência absoluta de oito (total de participantes) sobe para 16 (total de respostas obtidas). A tabela 2 elucida quantitativamente os dados extraídos:

Tabela 2 – Pergunta 6: “Qual o seu planejamento pedagógico para sanar tais dificuldades?”

<b>Planejamento pedagógico</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
--------------------------------	----------------------------	--------------------------------

Encaminhamento para o reforço	8	50%
Atendimento aos responsáveis	3	18,75%
Encaminhamento médico	3	18,75%
Atividades adaptadas	2	12,5%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A fala da docente FD ilustra esse pensamento:

Bom, primeiro eu pensei agora no retorno do recesso fazer um atendimento com essas famílias, fazer uma orientação para eles estarem ciente do que está acontecendo, atividades pontuais em sala de aula. Esses alunos estão no reforço, estão na recuperação paralela, então continuar com a recuperação e tentar uma ação com profissionais fora da escola, como psicólogos por exemplo, para ver se eles tem um outro olhar com esses alunos. (FD, 41 anos, 11 anos de experiência)

A participante AD (40 anos, 4 anos de experiência) expõe um planejamento voltado para os aspectos pedagógicos, correspondentes a ação do professor tanto em sala de aula quanto nos horários de reforço escolar: “Trabalhar bastante as habilidades do ano anterior com eles e trazendo muita atividade diferenciada, não ficando só em livro didático, com muito material de apoio manipulável”.

O encaminhamento para o reforço é o cerne da ação docente ao se deparar com alunos com dificuldade de aprendizagem, dando a entender que apenas nos momentos de reforço é que ocorre a possibilidade de superação das queixas escolares, evidenciando a não compreensão sobre a continuidade do trabalho em sala de aula com esse aluno. Em segundo lugar, encontra-se o atendimento a pais juntamente com o encaminhamento médico, o que releva a cultura médica presente na unidade escolar, visto que se insinua algum transtorno àquele aluno que não aprende. Por último, com 12,5% das respostas, tem-se as atividades adaptadas conforme a necessidade da criança. Logo, a prática pedagógica cotidiana (em sala de aula) encontra-se por último na resolução dos problemas para aprender.

No que concerne acerca das hipóteses sobre a manifestação dessas dificuldades, as respostas foram variadas, citando como causas a estrutura familiar, problemas socioeconômicos, assim como o contexto pandêmico, entre outras. Cerca de três (37,5%) sujeitos apontaram a pandemia como hipótese da manifestação das dificuldades, dois (25%) responderam que a estrutura familiar que propiciava o surgimento das DAs, e houve uma

resposta para cada hipótese, como: problemas socioeconômicos, lacuna na educação infantil, transtornos neurológicos.

Segue alguns excertos obtidos nas entrevistas:

Eu não acredito que seja só pela pandemia. Eu acho que existe uma lacuna grande na parte da educação infantil. Eu trabalhei na educação infantil, na primeira e segunda etapa, e existe algumas resistências quanto a trabalhar conteúdos de alfabetização com essas crianças, mesmo que seja na parte do lúdico, né, tem alguns professores que resistem, falam que tem tempo pra se alfabetizar, tempo pra criança aprender, leva tudo na brincadeira, no desenho, então eu acredito que vem anterior a pandemia e que muitos estão falando que é a pandemia, mas não creio que seja só isso não, que antes da pandemia já tinha essa defasagem sim. (KA, 41 anos, 6 anos de experiência)

Ah, com certeza a primeira é óbvia, é a pandemia, porque infelizmente nós vimos que nem todas as crianças tiveram apoio em casa, apoio pedagógico, foram algumas, então infelizmente muitas ficaram perdidas, paradas no tempo e não tiveram continuidade em casa, não tiveram incentivo, então do jeito que elas saíram da escola lá em 2019 elas estão chegando em 2022 no presencial. Por isso acho que foi o maior caos para as crianças estarem com essa dificuldade hoje. (DM, 40 anos, 4 anos de experiência)

Tem dois motivos na minha sala: tem a questão social, é bastante clara, e a questão de saúde, como transtornos neurológicos. (FV, 42 anos, 8 anos de experiência)

Principalmente ambiental, eu acho que em casa eles não são estimulados igual nós éramos por exemplo, a família terceirizou a educação para a escola, é tudo responsabilidade nossa, então eles não participam da vida da criança em si. Então coisas que se aprenderiam em casa, como respeito, ficou tudo para a escola, então essas crianças não são estimuladas, não tem a disciplina que tem que chegar na escola e aprender, que tem que respeitar o professor. Eles acham que estão ali só para cumprir horário, então acho que esse fator ambiental é o que está pegando mais nesse momento. (FD, 41 anos, 11 anos de experiência)

Estrutura familiar, política social... a escola em si, o ouvir e entender a criança porque ainda mais ali, falando da região, as famílias são mais carentes, tem mais dificuldade, não tem noção do quão importante é a educação. (MB, 36 anos, 4 anos de experiência)

Apesar da distinção de perspectivas, não houve hipótese acerca da ação docente que pudesse suscitar ou agravar dificuldades de aprendizagem, ou seja, não houve reflexão sobre o agir em sala de aula. O pedagógico não foi mencionado, ainda que a dificuldade para aprender esteja relacionada aos aspectos educacionais, isto é, que dizem respeito a escola e a didática do professor. A concepção de que a dificuldade escolar é referente a questões médicas contribui para o julgamento de que a escola não possui responsabilidades sobre a dificuldade apontada.

No tocante às respostas sobre as ações da escola para a recuperação dos problemas de aprendizagem e a avaliação sobre essas práticas, todas as participantes citaram a recuperação paralela como ação principal da unidade escolar e recuperação em sala de aula com materiais diferenciados.

Novamente, destaca-se que a recuperação paralela é a única ação concebida tanto pelos sujeitos participantes quanto pela gestão da unidade escolar como solucionadora dos problemas de aprendizagem.

Referente a avaliação dos sujeitos participantes em relação às ações da escola para o público com dificuldades para aprender, as respostas avaliam como positivas, entretanto poderia haver melhorias.

Todos os sujeitos participantes destacaram que as ações escolares para solucionar as queixas escolares, isto é, o reforço escolar, são positivas e válidas, entretanto a quantidade de horas semanais não supre a grande defasagem apresentada pelos alunos encaminhados. Semanalmente, as crianças convocadas participam duas horas da recuperação paralela, sendo uma hora por dia. Para as entrevistadas, a carga horária deveria aumentar ao longo da semana.

A tabela 3 ilustra a última questão, em que foi realizada uma pergunta reflexiva sobre o que o sujeito participante entende como primordial para que um aluno aprenda.

Tabela 3 – Pergunta 10: “Na sua opinião, o que é primordial para que um aluno aprenda?”

<b>Primordial para aprendizagem</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Interesse/vontade	3	37,5%
Afeto	2	25%
Comprometimento do professor	1	12,5%
Boa formação acadêmica do docente	1	12,5%
Parceria entre escola e família	1	12,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, alguns excertos demonstram a variedade de concepções sobre o aprender:

Acho que afeto, empatia, acho que barriga cheia, banho tomado, estrutura familiar..., mas, acho que a gente tem que ter afeto, empatia, compaixão. Temos que entender nossos alunos, né. A criança que passa fome, por exemplo, em casa, o pensamento dela é ir na escola para comer, então eu acho que a gente tem que ter mais empatia. (MB, 36 anos, 4 anos de experiência)

Primordial eu acho que é o comprometimento do professor para que eu ofereça realmente atividades significativas, fornecer também um ambiente em que ele pode se sentir confortável. Acho que a primeira parte é o professor: tenho que forçar

atividades, ambiente, ser amiga, que ele não tenha medo de chegar até mim. Acho que a primeira coisa depende de mim, do professor. (RS, 45 anos, 4 anos de experiência)

Eu acho que primeiro ele precisa ter vontade, porque sem vontade, por mais que o professor se esforce ele não vai conseguir... se o aluno não demonstrar interesse, vontade, ele não vai conseguir efetivar a aprendizagem dele. E eu acredito que a família é o alicerce da vida do aluno, então se ela participar, mostrar que a educação é importante, vai estimular e vai despertar o interesse nele. (FD, 41 anos, 11 anos de experiência)

As entrevistas apontam a heterogeneidade de perspectivas sobre a aprendizagem e o não aprender, além de concepções sobre a terminologia “dificuldade de aprendizagem” que dificulta o reconhecimento desses alunos e a promoção de intervenções adequadas para a superação dessas dificuldades.

Conforme Patto (1999), a ideia de que fatores externos à escola são mais influentes que o próprio ambiente escolar e a prática docente corrobora para o fracasso das propostas realizadas na unidade escolar, como a recuperação paralela. Paralelamente, Osti e Brenelli (2013, p. 422) afirmam que

[...] a dificuldade configura um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia e a relação professor x aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela. Uma dificuldade não é uma doença, portanto, não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor analisar suas representações.

Nesse sentido, as autoras Zaia e Saravali (2011) refletem sobre o papel do professor na questão do “não aprender” e da “dificuldade de aprendizagem”

Se para Piaget a aprendizagem deve necessariamente fazer apelo aos instrumentos cognitivos e individuais do aluno, caminhando, como já dissemos, muito além da emissão de respostas certas, ao professor caberia um papel essencial. Seu papel é o de desencadeador dos processos cognitivos (mencionados no início deste artigo), de provocador de ações, de solicitador de explicações e reflexões, de criador de perturbações. É o docente, sem dúvida, que abre ou fecha as possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprendizagem para os seus discentes. Portanto, é um papel fundamental e bastante diferente de uma passividade latente que é preconizada por aqueles que não compreendem o significado da teoria construtivista piagetiana. (p. 183)

Assim, destaca-se a fundamentalidade do papel do docente na construção da aprendizagem dos alunos e na sua responsabilidade sobre a não aprendizagem. Não se deve sobrepor a questão familiar, a vulnerabilidade socioeconômica e demais fatores que fogem do controle da escola. É necessário que o docente reflita sobre sua passividade perante as queixas escolares e modifique o quadro.

### 4.3 O curso de formação continuada

O curso de formação continuada teve início no dia 25 de agosto de 2022, via ferramenta Google Meet. Foram utilizados alguns aplicativos para realização de dinâmicas como o JamBoard do Google e o Kahoot.

O primeiro encontro foi direcionado a sensibilização das participantes sobre o processo de aprendizagem e o papel da escola e do professor, indagando novamente sobre o que elas compreendiam sobre dificuldade de aprendizagem e lembrando sobre a época de estudante e as memórias negativas e positivas da trajetória escolar, registrados no JamBoard.

Nesse primeiro encontro, todas as participantes se envolveram ao exporem suas trajetórias escolares, muitas vezes marcadas de forma negativa por alguma fala de professor ou por uma atitude grosseira. Confessaram que carregam consigo essas marcas e muitas desenvolveram ou agravaram as dificuldades em determinados conteúdos – como Matemática – devido a forma como o docente lidou com a situação na época. Apontaram as memórias afetivas em que seus professores as encorajavam a superar os obstáculos que apresentavam.

Na ferramenta virtual JamBoard, todas as participantes expuseram de forma anônima suas concepções e algumas apresentaram conceitos equivocados sobre a terminologia “dificuldades de aprendizagem”. A seguir, temos o registro feito pelas participantes sobre suas ideias acerca da pergunta “Na minha opinião, dificuldade de aprendizagem é...”:

Ao meu ver dificuldade de aprendizagem é quando um aluno possui dificuldade para aprender o conteúdo, seja por questões emocionais ou devido a metodologia aplicada pelo professor.

Na minha opinião a dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue desenvolver o uso das capacidades de escrita, raciocínio lógico e leitura da mesma forma que o restante da turma.

Dificuldade de aprendizagem é quando, no decorrer do percurso deste processo, identificamos no educando bloqueios, fragilidades diante de algumas habilidades propostas. Ele não consegue consolidar.

Crianças com dificuldade de aprendizagem em diversas situações são aquelas que sofrem com faltas de políticas sociais e famílias desestruturadas, muitas vezes não se encontram ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando tentamos intervenções diferentes, de formas diferenciadas e mesmo assim continua com muita dificuldade.

Dificuldade de aprendizagem é quando o aluno tem um obstáculo, uma barreira que interfere no seu processo de assimilar o que está sendo transmitido.

Dificuldade de aprendizagem em meu ver é quando determinado aluno, não consegue acompanhar o mesmo conteúdo que os demais e precisam de uma atenção maior.

Dessa forma, é perceptível que os sujeitos participantes possuem uma ideia genérica sobre o que seja dificuldade de aprendizagem, semelhante às falas obtidas nas entrevistas realizadas com eles. Acredita-se que a dificuldade de aprendizagem corresponda ao baixo rendimento de determinado aluno, entretanto não aponta causas ou motivações para tal situação. Em uma das respostas, destaca-se a “família desestruturada” como fator causador da dificuldade de aprendizagem, elencando as ideias apresentadas anteriormente de que tudo que é externo à escola – família, estrutura socioeconômica, transtornos cognitivos e psicológicos, motivação – são os pilares para o desenvolvimento da dificuldade.

No segundo encontro, o conteúdo foi encaminhado para a conceitualização da terminologia de dificuldade de aprendizagem, sendo ilustrado didaticamente pelo vídeo da autora Sylvia Maria Ciasca (2011) e pelo texto da autora Szymanski (2012). Logo após, foi advertido sobre a importância do professor focar nas possibilidades que cabem ao âmbito escolar, ou seja, se atentar ao aspecto pedagógico e não se apegar a questões da saúde ou laudos médicos.

As participantes se pronunciavam de modo a desconstruir a cultura médica ainda presente no ambiente escolar. Muitas citavam que achavam pertinente realizar encaminhamentos de crianças que apresentavam queixas escolares como forma de não postergar o tratamento. Todavia, por meio do diálogo, foi se esclarecendo o mito de que uma criança com baixo rendimento é uma criança com transtorno e/ou deficiência e que o docente deve realizar o movimento oposto ao que estão acostumados: o de primeiro olhar a queixa como problema de ordem pedagógica e, somente após diversas tentativas de intervenções adequadas para a situação, é que se deve encaminhar a criança.

Nesse sentido, foi indagado aos sujeitos qual o papel do professor frente a dificuldade de aprendizagem e quais aspectos pedagógicos podem agravar as dificuldades de aprendizagem.

Como resposta a essas indagações, as professoras apontaram o reforço como forma de superação dessas dificuldades e como agravamento o enriquecimento da didática. Em conversa, discutiu-se sobre a forma como é explorado o reforço escolar, de modo que as participantes pudessem refletir sobre a própria conduta nas aulas de reforço.

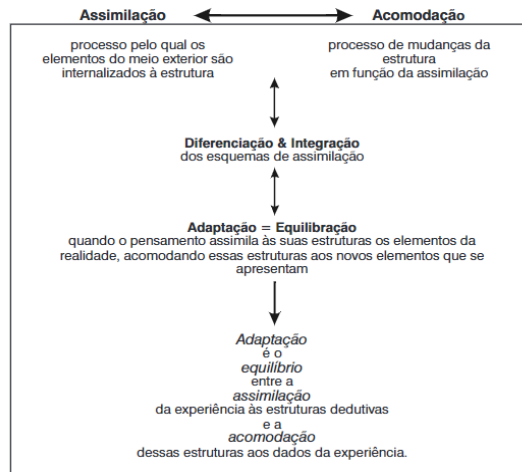
O tipo de organização da recuperação paralela – por grupos – tem como intuito promover uma mistura de alunos e professores e, conseqüentemente, de didáticas e formas de conduzir as aulas. Todavia, na realidade essa dinâmica propiciou um desconhecimento do professor sobre as necessidades dos educandos encaminhados, dado que por vezes o aluno tinha aula com professores diferentes e que, por falta de avaliações diagnósticas, não sabiam quais eram as lacunas apresentadas por cada discente, dando atividades desconexas e inviáveis para a dificuldade de aprendizagem em questão, o que poderia acarretar no agravamento das dificuldades ou no estacionamento do aluno, não permitindo o desenvolvimento e tampouco a construção do conhecimento e superação da dificuldade.

Como forma de colocar em prática as reflexões até o momento, foi utilizado um jogo de perguntas no site do Kahoot, como forma de sugerir às professoras a utilização dele nas aulas. O jogo consistia em perguntas de fixação sobre a definição de dificuldades de aprendizagem e as ações da escola para a superação das queixas escolares. As perguntas eram respondidas por verdadeiro ou falso, ou por múltipla escolha.

No terceiro e quarto encontro foi exposto sobre os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, pontuando quatro fatores essenciais para o desenvolvimento intelectual abordados por Piaget: Maturação interna, Experiência física, Transmissão social e Equilibração (SARAVALI; GUIMARÃES, 2009).

Foi destacado que o papel da experiência, conforme comprovado por Piaget (1999), estimula o processo de equilíbrio, apontando que “o papel da experiência não consiste, em uma primeira fase, senão em desmentir as previsões muito simples fundadas em operações de que dispunha o sujeito e o forçar a procurar previsões mais adequadas” (p.85).

Ferracioli (1999) traz um resumo esquemático acerca do processo de desenvolvimento cognitivo:



Fonte: Ferracioli, 1999, p. 10.

Nesse sentido, o autor aponta que,

[...] o indivíduo, diante de uma realidade que provoca um desequilíbrio em sua estrutura cognitiva, sempre procura a coerência no sentido de assimilá-la e acomodá-la, na busca de sucessivas formas de equilíbrio, pelo processo de equilibração. Essas formas de equilíbrio são atingidas somente em caráter provisório, não representando um estado definitivo e são estabelecidas de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual do indivíduo. (FERRACIOLI, 1999, p. 13)

Logo, o processo de equilibração diz respeito à passagem gradativa de estados de menor equilíbrio para os de maior equilíbrio, provocado por perturbações que se tornam reequilbrações e propiciam o desenvolvimento do conhecimento. Esse processo é contínuo e o equilíbrio é alcançado momentaneamente, visto que surgem novas perturbações constantemente.

Segundo Becker (2014), a abstração reflexiva, assunto também abordado no curso, deriva das ações do sujeito com os objetivos e centra-se nas operações e ações gerais do sujeito. Possui dois aspectos inseparáveis, o “reflexionamento” que diz respeito à projeção – com sentido de espelhar -, evoluindo de um patamar superior ao que foi tirado de um patamar inferior, e a “reflexão”, como reconstrução e reorganização das estruturas para um grau superior. Como esclarece o autor:

A passagem de uma coordenação, ou de muitas coordenações sintetizadas numa operação, a uma coordenação ou operação mais complexa faz-se por abstração reflexionante – que implica equilibração, por assimilações e acomodações, retirando qualidades dessas coordenações ou operações, constituindo, assim, novidades. Uma nova operação, composta de muitas coordenações de ações, mais capaz que a anterior e de maior abrangência. (BECKER, 2014, p. 107)

Conjuntamente com a abstração reflexiva, o mecanismo de generalização é fundamental para a elaboração do conhecimento, visto que mediante a tomada de consciência o sujeito reflete e projeta em um novo patamar, de maneira a generalizar e superar os esquemas anteriores. O processo de generalização acompanha a abstração reflexiva e promove a aprendizagem.

Os conceitos de equilíbrio, abstração, generalização, estruturas, entre outros termos utilizados pela teoria piagetiana, causaram dúvidas para os participantes. Foi necessário alguns encontros para que iniciasse o processo de compreensão sobre o assunto, todavia nem todos foram capazes de entender. Desse modo, ao término do curso, a pesquisadora organizou uma oficina de jogos para demonstrar na prática esses conceitos.

No quinto e sexto encontro foram elaboradas algumas reflexões sobre as intervenções pedagógicas realizadas no contexto da unidade escolar, questionando as participantes qual a concepção delas acerca das perguntas “Como a criança aprende? O que ela precisa para aprender?”.

Dessa maneira, foi trazido os textos da autora Szymanski (2012) e das autoras Saravali e Guimarães (2009) discorrendo sobre o processo de construção do conhecimento, em que a criança aprende mediante a necessidade e a interação a partir de intervenções adequadas, como a elaboração de atividades pertinentes, a utilização de jogos e a criação de situações de trocas cooperativas, proporcionando experiências ao grupo escolar. Após, foi abordado sobre quais práticas pedagógicas exitosas são utilizadas pelas participantes em um contexto geral, seja sala de aula ou reforço escolar, e como elas funcionam.

No sétimo e oitavo encontro, os sujeitos da pesquisa demonstraram compreender sobre a necessidade de materiais concretos para aprendizagem desenvolvimento e a aprendizagem, entretanto, ainda apresentam falhas ao identificar o que são materiais concretos, visto que informaram o uso de sequências didáticas como material concreto, colocando o papel sulfite como material concreto por ser palpável, além de se pautarem apenas no alfabeto móvel e de material dourado como materiais.

Desse modo, a discussão se estendeu devido a necessidade de pontuar materiais para além dos fornecidos pela escola como possibilidades de utilização, indicando aos participantes que não há necessidade de manusear apenas um tipo de material concreto dentro da aula, sendo possível diversificar para enriquecer os momentos. Destaca-se que ainda havia ideias sobre a orientação engessada do professor sobre o uso de determinado material, entretanto, após as

reflexões, os sujeitos começaram a compreender a importância do experimentar sem instruções, como forma de descoberta, no processo de construção do conhecimento.

Embora algumas dúvidas permeassem os sujeitos da pesquisa, foi perceptível mudanças positivas em relação ao trabalho exercido no curso de formação continuada e a prática pedagógica. No cotidiano, as participantes puderam selecionar com maior critério as crianças que realmente apresentavam dificuldade de aprendizagem, não convocando para o reforço alunos com deficiência ou público alvo da Educação Especial. Logo, foi notório a mudança e introdução de alunos na recuperação paralela do segundo para o terceiro e quarto bimestre, formando uma nova clientela.

A reflexão sobre a própria prática pedagógica foi um ponto modificado positivamente também. Nas entrevistas era notório a ideia de uma prática pronta, finalizada, sem falhas. Ao refletirem sobre seu percurso escolar, identificaram fragilidades próprias que carregam até hoje, apontando que sua prática não é impecável, tampouco bem-acabada. O trabalho com o material foi algo repensado, visto que inicialmente compreendiam que a exposição e condução sobre como utilizar o material era suficiente, esquecendo que o aluno deve ser o sujeito ativo de manuseio, compreensão e resolução sobre a atividade proposta.

Houve trocas assertivas de materiais concretos compartilhados entre as participantes, como tampinhas, pregadores, jogos de bingo alfabético/silábico, de modo a abrir possibilidades de utilização de outros materiais nas aulas de reforço, abandonando o uso exclusivo da folha sulfite, do material dourado e do alfabeto móvel nas aulas.

Partindo desse acervo reduzido de materiais concretos, a pesquisadora trouxe para os participantes, em forma de oficina, dois jogos que estimulam o raciocínio lógico e a construção do conhecimento matemático: “Salve!” e “Feche a caixa”.

O jogo “Salve!” objetiva a realização das quatro operações matemáticas utilizando o cálculo mental. Possui 48 cartas com os números de 2 a 9 (seis cartas de cada número) e o número de jogadores pode variar de dois a três. Para iniciar o jogo, as cartas são distribuídas para dois dos três participantes. Os dois jogadores sentam-se um à frente do outro com seu monte de cartas voltadas para baixo, sem olhar. Sincronicamente, ambos pegam uma carta e dizem “salve”, segurando-a diante da própria testa, de maneira que um oponente possa visualizar a carta do outro, mas não a sua própria. O terceiro jogador, que é capaz de visualizar ambas as cartas, anuncia o total. Os outros dois participantes tentam adivinhar o número da

própria carta, subtraindo o número do oponente com o número total. O primeiro que falar corretamente fica com as duas cartas. Vence aquele que juntar o maior número de cartas (KAMII, 2005).

O jogo “Feche a caixa” tem como objetivo realizar adições de 1 a 12. Possui doze cartas de 1 a 12 e dois dados. São necessários dois jogadores. Inicialmente, as doze cartas são organizadas sequencialmente e voltadas para cima. Um jogador de cada vez joga os dois dados e vira de cabeça para baixo quantas cartas forem necessárias para completar o total retirado dos dados. Assim, conta o número de pontos das cartas que sobraram ainda voltadas para cima e anota. O próximo jogador inicia sua vez, com as doze cartas abertas. Os pontos que sobrarem no final e a cada rodada serão somados ao total dos jogadores. Quando um jogador atinge 45 pontos é eliminado. Vence quem atingir por último os 45 pontos (KAMII, 2005).

Quadro 2 – Organização da oficina de jogos

<b>Encontros</b>	<b>Momentos</b>	<b>Dinâmica</b>
9º Encontro	1º momento	Foi explorado o contato inicial com o jogo “Salve!”, de modo que as participantes compartilhassem hipóteses e experiências sobre a utilização do jogo. Logo após, os sujeitos manusearam o jogo sem intervenções das regras.
	2º momento	Explicação das regras do jogo “Salve” e manuseamento do jogo com as intervenções das regras.
10º Encontro	1º momento	Contato inicial com o jogo “Feche a caixa” para compartilhamento de hipóteses sobre a utilização do jogo.  Manuseamento do jogo sem intervenções das regras.

	2º momento	Manuseamento do jogo com as intervenções das regras.
--	------------	--

O nono encontro visou trabalhar o jogo “Salve!”. No primeiro momento objetivou-se explorar as ideias das participantes sobre os jogos. Por meio do diálogo estabeleceram hipóteses sobre como o material poderia ser utilizado. Por se tratar de jogos numéricos – de 1 a 12 (Feche a caixa) e de 2 a 9 (Salve!) – a maioria compreendeu como organização de sequências numéricas. Uma professora propôs a utilização dos números para realização de operações matemáticas.

Nenhum participante conseguiu explicitar uma regra para a utilização das cartas. Assim, “jogaram” as cartas estabelecendo uma sequência numérica crescente e depois decrescente. As professoras não conseguiram realizar o jogo em grupos, visto que a “regra” utilizada dependia apenas de um integrante para fazê-la.

O segundo momento visava informar as regras dos jogos e colocá-las em prática pelos participantes. No jogo “Salve!”, as professoras, inicialmente, sentiram dificuldade em compreender o esquema de subtração sem verbalizar os números que estavam vendo nas cartas. Destaca-se dois exemplos dessa situação:

Situação 1 - A participante RS tirou a carta de número 4 e a participante FD tirou a carta de número 6. A terceira jogadora, MB, pronunciou a resposta “2” após realizar a subtração dos números. Partindo do resultado, a professora RS, ao tentar descobrir o termo oculto (no caso  $6 - x = 2$ ), verbalizou o número 6, ou seja, pronunciou a carta que a outra participante continha e ainda não havia desvendado.

Situação 2 – A participante FV tirou a carta de número 9 e a participante DM tirou a carta de número 2. A terceira jogadora, KA, pronunciou a resposta “7”, entretanto, junto com a resposta informou os demais termos: “9 menos 2 é 7”.

Esse comportamento mostra a dificuldade em não induzir respostas, mesmo quando não estão trabalhando com crianças. Isso nos levou a refletir sobre as situações de observação em sala de aula em que constatou-se que era raro as situações em que as crianças refletiam antecipadamente à intervenção da professora. O hábito de “guiar” as respostas corrobora para a perda de momentos significativos de aprendizagem, uma vez que o aluno se torna passivo na construção do próprio conhecimento.

Após a execução do jogo, foram discutidas as observações a respeito do comportamento impulsivo das participantes em dar as respostas aos demais colegas. A maioria reconheceu suas falas antecipadas na situação do jogo, assim como em alguns momentos de intervenção, que acabavam fornecendo a resposta sem ao menos realizar a pergunta ao participante.

A terceira parte consistiu na criação de boas perguntas e de situações-problemas que favorecessem a utilização dos jogos de regras. Algumas falas ilustram esse momento: “Ah, dá pra perguntar como eles pensaram a operação, por exemplo... você somou ou tirou?” (MB, 36 anos); “Podemos dizer: qual o número  $x$  menos (ou mais) o valor  $y$ ?” (DM, 40 anos, 4 anos de experiência).

No caso das situações-problemas, formularam algumas como a seguir:

1) Pedro tinha 6 balas. Ganhou uma quantidade e ficou com 9. Quantas balas Pedro ganhou?

2) Maria fez 12 brigadeiros. Comeu uma parte e ficou com 5. Quantos brigadeiros ela comeu?

3) Felipe tem 6 balas, Ana tem outro tanto. Juntos eles possuem 11 balas. Quantas balas Ana tem?

Referente às operações matemáticas, as professoras tiveram dificuldade em explorar a criação de situações-problemas utilizando o campo multiplicativo (multiplicação e divisão), firmando-se apenas no descobrimento do termo desconhecido, que já é proposto pelo jogo “Salve!”. A dificuldade demonstrada pelas participantes aponta a falta de conhecimento e didática no componente de Matemática nas aulas de reforço.

No décimo encontro foi explorado o jogo “Feche a caixa”. A organização foi dividida da mesma forma: dois momentos, sendo o primeiro com o objetivo de explorar o jogo e criar hipóteses sobre as regras e o segundo momento dedicado a compreensão das regras do jogo e ao uso dele.

No primeiro momento as participantes colocaram as cartas em sequência numérica e refletiram de que forma poderiam utilizar o jogo sem impor a organização em ordem crescente ou decrescente. Todas tiveram dificuldade em elaborar uma forma de utilizar as cartas, porém

duas professoras propuseram o uso das cartas da mesma forma que o jogo “Salve!” do encontro anterior.

O segundo momento intencionou explicar as regras do jogo e permitir que as participantes vivenciassem jogando. Diferentemente do jogo “Salve!”, no jogo “Feche a caixa” os sujeitos conseguiram compreender com maior facilidade a somatória dos números para a formação do valor jogado no dado, apresentando maior domínio do campo da adição. Dessa forma, conseguiram expandir o uso do jogo para o campo multiplicativo ao indicarem o valor do dado por meio da multiplicação dos números.

O momento de produção de situações-problemas destaca a dificuldade acentuada nas participantes em estabelecer boas perguntas no uso do jogo. Nesse sentido, formularam situações parecidas com a do jogo anterior, como:

- 1) Maria tem 10 balas com dois sabores diferentes. Quantas balas ela pode ter de cada sabor?
- 2) Pedro comprou duas cores de carrinhos, totalizando 7 carrinhos. Quantos carrinhos ele comprou de cada cor? Quais as possibilidades?
- 3) Fábio tem uma quantidade de doces e Joana tem outra. Juntos possuem 9 doces. Quais as possibilidades de quantidade de doces para cada um?

Ao indagar sobre a criação de situações-problemas envolvendo multiplicação, não conseguiram formular, estabelecendo situações apenas para o campo aditivo, especificamente na operação matemática de adição.

O objetivo desses momentos foi esclarecer as participantes sobre a importância de propiciar perturbações, isto é, desequilíbrios, a partir das situações geradas pelo jogo ao tentar realizar uma operação aritmética – seja adição, subtração, multiplicação ou divisão – para verbalizar o resultado.

O jogo “Salve!” desenvolve o raciocínio lógico por meio do cálculo mental, fornecendo momentos de desequilíbrio a todos os jogadores ao terem que realizar mentalmente os cálculos para atingir os termos que compõem a operação ou o resultado. É proposto operações aritméticas de subtração, entretanto, é possível ampliar as possibilidades de operações, utilizando a adição, multiplicação e, por vezes, a divisão. No nosso cotidiano, encontramos as situações propostas no jogo “Salve!” a partir de problemas matemáticos que envolvem o termo

desconhecido, isto é, quando se tem uma parte da operação e o resultado, porém não se tem a outra parte.

O jogo “Feche a caixa” trabalha dezenas e unidades ao mesmo tempo e possibilita ao estudante realizar as operações de adição através do cálculo mental. Outras possibilidades de exploração desse jogo são a subtração, e por vezes, a multiplicação. As propriedades do “Feche a caixa” permitem a ampliação do cálculo mental no campo aditivo, auxiliando na melhoria do pensamento lógico. Logo, expande as estruturas cognitivas ao desafiar o sujeito a criar diferentes possibilidades para atingir o resultado apresentado. Conforme discorrem Zaia e Saravali (2011, p. 178)

A ação sobre os objetos é necessária para a criança aprender, porém não se trata de uma ação mecânica, repetitiva, guiada pelo professor. A aprendizagem em sentido amplo exige ação e pensamento, busca ativa de respostas para as suas próprias perguntas e para as colocadas pelo outro.

É por meio da ação sobre o objeto concreto que a criança começa a pensar de forma abstrata. Por isso, os jogos de regras são importantes na construção do conhecimento, pois procedem de ação, instigando o sujeito da aprendizagem a ser ativo e coloca-se uma necessidade na criança para desvendar o problema.

#### **4.4 Resultados das observações pós curso de formação continuada**

Posteriormente à oficina de jogos, foi dado a cada participante um kit com os jogos “Salve!”, “Feche a caixa” – aprendidos na oficina – e também o jogo “Pega Varetas” (ANEXO C). Foi sugerido às professoras que aplicassem os dois jogos aprendidos nas aulas de reforço escolar, pensando nas boas perguntas a serem formuladas, como forma de generalização do que foi compreendido em curso. O jogo “Pega Varetas” foi fornecido como desafio, para que os sujeitos trabalhassem no reforço escolar, refletindo sobre as boas perguntas e a forma de jogar em grupos.

Utilizou-se o mesmo roteiro de observação, visto que as participantes, em comum acordo, optaram por colocar em prática os jogos de regra aprendidos na oficina de jogos, e foram analisadas 10 aulas de reforço, totalizando 10 horas. Foram utilizados apenas materiais concretos (jogos). Os materiais não necessitavam de adaptação, uma vez que abrangiam as dificuldades de todos os alunos encaminhados para as aulas de reforço.

Referente a organização das carteiras, todas as aulas, isto é 100%, foram propostas em pequenos grupos, de modo a realizar as atividades (jogos) em trios (75%) no jogo “Salve!” e “Pega Varetas” em duplas (25%) no jogo “Feche a caixa”, conforme a demanda da atividade proposta.

Inicialmente, as docentes tiveram dificuldade de controlar o ímpeto de direcionar no contato inicial os jogos para os alunos. Três (37,5%) participantes, antes mesmo de entregarem o jogo, já explicaram as regras e como manuseavam. Duas (25%) professoras permaneceram em silêncio no intuito de deixarem os alunos consultarem as cartas e criarem suas hipóteses sobre como seriam utilizadas, e três (37,5%) conduziram a exploração do material a partir de questionamentos sobre como se utilizaria o jogo.

Como observado, as situações de aprendizagem possibilitaram a interação entre os pares na maior parte do tempo, uma vez que a atividade sugerida envolvia a ação de jogar entre os próprios estudantes, ocorrendo apenas algumas intervenções pelas professoras por meio de perguntas como “Como vocês acham que se utiliza esse jogo?” (RS, 45 anos, 4 anos de experiência), “O que faremos com esse jogo?” (KA, 41 anos, 6 anos de experiência).

Referente ao item de materiais adaptáveis, considera-se como material adaptável os jogos propostos em aula, visto que atendem a demanda das queixas apresentadas pelos alunos encaminhados, atingindo 100% do uso de material adaptável para as aulas, assim como não foi observado o uso de livros didáticos.

Após o primeiro momento, os alunos jogaram o jogo “Feche a caixa” sem as intervenções das docentes. Entretanto, tiveram dificuldades em realizar o cálculo mental, de modo a sempre virarem a carta que condizia com o número dos dados. Nesse momento, as participantes realizaram as intervenções e a maioria delas encontraram dificuldade em fazer perguntas que desequilibrassem os alunos, como “Quais números formam o valor do dado?”, “Que números posso utilizar para formar o total do dado?”, e acabavam conduzindo as respostas aos estudantes com frases do tipo “Olhe para o dado, ele te dá os números que forma o total” ou “Pegue o número x e o número y e veja quanto dá”. Dadas as dificuldades de compreensão do jogo, três (37,5%) participantes reiniciaram os jogos com as crianças, solicitando que uma dupla servisse de exemplo. As demais (62,5%) deram continuidade ao jogo conforme havia começado, isto é, induzindo.

Em uma situação, um dos sujeitos participantes pediu para que um aluno jogasse os dados e após contar o total (10), o estudante logo virou o número retirado, todavia, a professora indagou, dizendo: “Apenas essa carta forma esse número?”. Outro aluno levantou a mão e informou que “5+5” formava o número. Novamente em intervenção, foi questionado se havia duas cartas com o número que o colega falou. Todos responderam que não, e prosseguiu-se com a pergunta: “Quais cartas formam esse número?”. A partir dessa pergunta, inicialmente demonstraram dificuldade em adicionar os números para encontrarem o resultado obtido no dado, então a professora deu o exemplo da somatória  $1+9$  para ilustrar a junção dos números para obter o total. Posteriormente, as crianças foram indicando algumas possibilidades, como  $4+6$  e  $2+8$ . No primeiro encontro, os alunos não conseguiram indicar todas as possibilidades para os valores retirados no dado, mas deram alguns passos em relação à compreensão da regra do jogo.

Na segunda aula foi dada continuidade a utilização do jogo “Feche a caixa” com aquele grupo de alunos. Boa parte havia entendido que poderia utilizar mais de uma carta para formar o resultado do dado, entretanto ainda possuíam dificuldade de somar mentalmente os termos que compõem o total, de modo a utilizarem os dedos para contagem. Nesse momento, as participantes apresentaram melhor compreensão de como realizar intervenções que colaborem para a construção do conhecimento dos alunos. Foi presenciado situações em que elas pediam para eles realizarem a somatória dos alunos como forma de consolidação da hipótese deles, pediam para explicar porquê escolheram determinados números e se havia possibilidade de outras adições.

Em observação, cerca de seis docentes (75%) reclamaram inicialmente sobre o tumulto e o excesso de conversa que o uso de jogos e a formação de grupos causam nas aulas. Apenas duas (25%) estavam acostumadas a propor atividades em grupos na sala de aula e, por isso, não se incomodaram com o barulho.

Foi perceptível uma mudança de ação pedagógica dos sujeitos participantes nas duas aulas referentes ao jogo “Feche a Caixa”. No primeiro momento, todas (100%) ainda demonstraram características tradicionais, como a explicação das regras do jogo sem ao menos dar a possibilidade da criança explorá-lo, assim como a dificuldade de formular boas perguntas sem sugerir respostas. Todavia, no decurso das aulas, cinco docentes compreenderam a forma de realizar as intervenções para corroborar na construção do pensamento lógico dos estudantes. Assim, foi visível uma modificação singela, porém significativa e construtiva de cinco (62,5%)

participantes, visto que as outras três (37,5%) continuaram induzindo o jogo e focaram mais no incômodo do barulho do que na realização da atividade.

Na aula seguinte, foi disponibilizado o jogo “Salve!” para manuseio das cartas e criação de hipóteses. Nessa situação, cinco (62,5%) participantes demonstraram maior abertura ao possibilitar que os alunos explorassem o jogo sem intervenção delas. Após esse momento, discorreram sobre as regras e montaram os trios para jogar. Os alunos apresentaram dificuldade em solucionar a operação, pois o terceiro jogador – que fornece o resultado da subtração – não conseguia realizar o cálculo mental e por vezes sinalizava os números nas mãos, expondo a resposta aos demais jogadores.

A título de exemplo, na primeira aula a participante FV (42 anos, 8 anos de experiência) induziu as operações que deveriam ser utilizadas por ele: “Enzo, qual o valor da sua carta quando você subtrai o total que o Miguel disse e o número que está na testa da Vitória?”. Em torno de três (37,5%) participantes continuaram a conduzir o jogo sem dar possibilidade aos alunos de refletirem sobre a resolução do problema.

No início, alguns alunos conseguiram realizar a subtração escondendo os dedos debaixo da carteira, entretanto ainda apresentavam dificuldade na compreensão geral do jogo, visto que um jogador dizia ao outro a carta que via na testa do colega. Foram realizadas intervenções pelas participantes em que consistiam em perguntas ao trio, sendo destinada cada tipo de pergunta a um dos jogadores. A princípio, muitas confessaram que tinham que conter o ímpeto de não sinalizar a operação a ser feita pelo aluno.

Na aula posterior, cinco (62,5%) docentes fizeram intervenções por meio de perguntas. Foram feitas indagações como: 3º jogador) “Qual o resultado da subtração?”; 1º e 2º jogador) “Que operação você irá realizar para descobrir o seu número?”.

Quando a criança errava no resultado ou na operação a ser realizada, foram utilizadas perguntas que questionavam a veracidade do cálculo feito, como por exemplo a fala de RS (45 anos, 4 anos de experiência): “Se você realizar a operação que me falou, dará o resultado que disse? Como você sabe?”. Nessa situação a criança explicava o porquê da utilização de determinada operação e era confrontada com outro resultado pelos colegas. Após isso, iniciaram outra partida até compreenderem como funcionava o jogo, sendo possível o andamento e a finalização do mesmo.

Ressalta-se que foram observadas apenas a primeira parte do jogo, isto é, duas sessões de cada, não tendo tempo hábil para o aprofundamento do uso desses jogos nos momentos de reforço escolar e, conseqüentemente, a análise dos impactos na superação das dificuldades de aprendizagem, assim como a verificação da mudança efetiva da ação docente sobre as aulas de recuperação paralela.

Tanto nas aulas voltadas para o jogo “Feche a caixa” quanto para o jogo “Salve!” foram propostas apenas operações do campo aditivo (adição e subtração), não expandindo para a possibilidade de utilização da multiplicação devido a dificuldade acentuada das crianças em realizarem cálculo mental e das participantes em conduzirem as intervenções. Não foram utilizadas as situações-problemas, uma vez que cinco (62,5%) professoras optaram por focar no manuseamento do jogo e três (37,5%) não demonstraram interesse, informando que não era importante para o aprendizado naquele momento das crianças.

Nas aulas destinadas ao jogo “Pega Varetas”, em que as professoras tinham que montar intervenções adequadas, bem como boas perguntas e situações-problemas, foi iniciada com o conhecimento das crianças sobre os palitos coloridos. Todas as participantes indagaram se estudantes conheciam o jogo, se já haviam jogado e quais as hipóteses deles para as varetas de cores diferentes. Em resposta, poucas crianças informaram que conheciam o jogo e que as cores correspondiam a pontuações diferentes, o que acabou esclarecendo as regras do jogo para o restante dos colegas.

Num segundo momento, as participantes reuniram as crianças em trios (100%) e distribuíram os jogos. Cinco (62,5%) professoras permitiram que os alunos manuseassem o material antes de indicar as regras, enquanto três participantes (37,5%) conduziram o jogo sem a possibilidade de exploração pelos alunos. Todas (100%) as docentes, como parte da regra, advertiram sobre a importância de não mexer nas demais varetas na hora de coletá-las, pois senão a jogada seria inválida. Muitas crianças inicialmente tiveram dificuldade motora de capturar os palitos sem movimentar o restante. Concernente ao cálculo mental, apresentaram dificuldades na somatória dos pontos ao final das partidas, apesar dos valores aumentarem de 5 em 5 ou de 10 em 10 pontos. Não foi explorado o aspecto multiplicativo do jogo, visto que as participantes consideraram suficiente a somatória das crianças, ainda que com muita dificuldade de compreensão.

Referente as boas perguntas, por volta de quatro professoras (50%) desenvolveram as mesmas perguntas dos jogos anteriores, como “Que operação será utilizada para saber o total de pontos?”, “Como se descobre o total de pontos?” e “Qual o total de pontos?”. A outra metade das participantes não realizaram perguntas, focando o jogo no aspecto da coordenação motora e na possibilidade de coleta das varetas apenas.

Era evidente que o processo de construção de intervenções adequadas que estimulassem os estudantes a desenvolverem o pensamento lógico ainda estava em estágio inicial, uma vez que todos (100%) sujeitos participantes encontraram muitos obstáculos ao se dirigirem aos alunos para questionar sobre os resultados da pontuação. O direcionamento das regras do jogo, a formulação de boas perguntas e a criação de situações-problemas ainda é elementar, transparecendo as dificuldades em abandonar o sistema tradicional de ensino e admitir o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, permitindo que ele explore o material e crie suas hipóteses diante do que lhe é oferecido. Apesar disso, é perceptível a vontade das participantes em transformar a prática tradicionalista e por vezes arcaica, que visa o aluno como uma folha em branco, em uma prática que faça apelo ao desenvolvimento.

É sabido que o pouco tempo destinado ao ensino e a assimilação das regras dos jogos não corrobora para que ocorra a construção do conhecimento lógico das crianças. Entretanto, a situação vivenciada propicia aos participantes a compreensão sobre a importância do uso de jogos para o desenvolvimento matemático nas aulas de reforço. Por meio dessas experiências, as participantes puderam conhecer as ideias das crianças sobre os números, as operações aritméticas e as resoluções de situações-problemas.

Segundo Becker (2011), o trabalho em sala de aula pode ser reduzido a duas formas pedagógicas: reprodução de um modelo e centralização do sujeito na aprendizagem. A primeira corresponde à ideia de que o conhecimento está pronto, sendo apenas reproduzido. A segunda forma ocorre em contraposição a primeira ao apontar a aprendizagem como construção feita pelo sujeito a partir de desafios progressivos, tornando-o autônomo.

Nesse sentido, o caminhar desta pesquisa evidencia a transformação da forma pedagógica nas aulas de reforço na unidade escolar. Ao longo do processo de coleta de dados percebe-se que as participantes partem de um modelo reproduzido e repetido inúmeras vezes na sala de aula e na recuperação paralela, e chegam a ideia de centralização do sujeito na aprendizagem por meio dos jogos de regra, permitindo que eles experienciem, construam

hipóteses, desmitifiquem-nas e construam o próprio conhecimento lógico. Há um percurso a ser trilhado ainda, visto que foi um breve tempo de intervenção comparado a anos de uma prática pedagógica tradicionalista e por vezes automatizada, entretanto, é aparente a mudança de concepção e prática pedagógica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são. (Aristóteles)

O processo de aprendizagem, ainda objeto de muito estudo e pesquisa, apresenta-se no ambiente escolar com traços arcaicos mediante ações pedagógicas obsoletas e postura rígida perante as mudanças da prática. Muito se foi estudado, analisado e refletido academicamente

sobre os impactos da pandemia na educação, mas ao nos deparamos com a realidade escolar, encontra-se o tradicionalismo didático: livros didáticos, lousa, carteiras enfileiradas e o professor no centro da aprendizagem. Nos momentos de reforço, era visível uma extensão da sala de aula, visto que nada mudava referente à ação pedagógica.

A culpabilização do discente sobre o insucesso no seu processo de aprendizagem também é perceptível nessa pesquisa e na vivência intraescolar. A crença de que fatores externos corroboram muito mais para o fracasso escolar do que a própria escola e o sistema de ensino dá vazão ao estacionamento do desenvolvimento do aluno, bem como o agravamento de quadros envolvendo dificuldades de aprendizagem. A comunidade docente aponta a pandemia, a estrutura familiar e a própria criança como responsáveis pelo mau rendimento, entretanto, esquecem de refletir sobre a própria ação educativa, ou, ao menos, considerá-la parte do processo.

Apesar de presenciarmos cotidianamente dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, por meio de queixas de alunos sobre não compreender o conteúdo, pelo baixo rendimento escolar, pela desmotivação e, até por vezes, sinalizada pela evasão, o corpo docente insiste em afirmar a concepção de que essas dificuldades não dizem respeito à escola e ao trabalho pedagógico realizado na unidade escolar.

A contraditoriedade trazida nas falas das participantes nas entrevistas e a postura observada no reforço escolar demonstra a dificuldade da tomada de consciência da própria prática pedagógica pelas docentes. Embora muito se fale no professor que reflete e pesquisa sua prática, essa situação ainda é uma realidade distante. A ausência de reflexão sobre a ação docente e sobre a responsabilidade no surgimento das dificuldades de aprendizagem elucida sobre a necessidade de voltar o olhar para dentro da escola e a importância da formação continuada como mecanismo de reflexão.

Há desconhecimento sobre o termo “dificuldade de aprendizagem”, confundindo-o com “transtornos específicos de aprendizagem”. Logo, por vezes aponta-se como causa de dificuldades de aprendizagem algum transtorno neurobiológico, indicando encaminhamento médico sem sequer analisar criticamente o percurso escolar do aluno. A dificuldade é solucionada por meio de papéis burocráticos que “jogam” a responsabilidade do processo de aprendizagem para a área da saúde, todavia, sabe-se que o caso diz respeito a questões pedagógicas e que envolvem a escola.

A permanência do currículo paulista desatualizado perante as dificuldades elucidadas, o enrijecimento do sistema educacional brasileiro referente a cobrança de notas, índices e produtividade contribui para as fragilidades encontradas nas salas de aula em relação aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. De nada vale a cobrança excessiva e a permanência da exigência de habilidades do ano em questão se os alunos ainda sofrem com as vulnerabilidades na aprendizagem acarretadas pelo distanciamento do ensino presencial durante dois anos.

A responsabilização das famílias sobre as queixas escolares citadas pelas participantes como um dos pontos motivacionais das dificuldades de aprendizagem nos mostra a falta de reflexão sobre o contexto educacional vivenciado, uma vez que a comunidade escolar é permeada por famílias com pouco acesso aos estudos e/ou analfabetas, assim como famílias que são atingidas pelo tráfico de drogas ilícitas e vulnerabilidades socioeconômicas. Como direcionar a responsabilidade apenas a eles perante uma situação de dificuldade pedagógica, visto que por vezes não tem muito a oferecer a esses alunos? É compromisso da escola, especialmente situada em um ambiente vulnerável, oferecer acesso a uma educação de qualidade que promove a superação das fragilidades apontadas por essas crianças.

Referente aos recursos tecnológicos, a falta de acesso e o despreparo sobre o uso tanto pelos profissionais quanto pelos alunos, vivenciado no ápice da pandemia do coronavírus, ainda deixa marcas dentro da unidade escolar, uma vez que após o retorno presencial dos alunos a sala de informática é mau equipada com computadores que não funcionam adequadamente, tampouco possuem acesso a internet. Essas situações revelam que pouco se aprendeu sobre as “lições” deixadas pelo período pandêmico: a de que é possível existir aprendizagem por meio da tecnologia e de que ela faz parte da educação.

A crença de que a organização da estrutura física da sala de aula em pequenos ou grandes grupos é o suficiente para a promoção da aprendizagem, assim como a utilização de material dourado e de alfabeto móvel sinaliza a superficialidade do entendimento sobre uma concepção construtivista, como citado pelas participantes nas entrevistas. Comumente intitula-se de construtivismo a ação pedagógica de utilizar materiais concretos ou formar grupos para realização de atividades. Contudo, de nada vale o manuseio desses materiais, tampouco a formação de grupos sem intencionalidade, planejamento e conhecimento para condução de situações favoráveis de aprendizagem, desequilíbrios, interações e processos de tomada de consciência.

O presente estudo evidencia o desconhecimento dos professores perante assuntos que são condizentes ao ambiente escolar e a ação docente ao serem identificadas práticas arcaicas e tradicionalistas que não contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem. Na prática pedagógica observada, os docentes demonstram o desenvolvimento cognitivo como algo pronto, em que o conhecimento é apenas transmitido ao aluno, sem permitir que ele vivencie situações de aprendizagem. Todavia, essa pesquisa objetivou esclarecer aos participantes, por meio da teoria piagetiana, que a construção do conhecimento é mais complexa do que apenas o movimento repetitivo de fornecer atividades prontas ou livros didáticos.

Concebemos que o ato de aprender envolve diversos fatores, como a experiência, que ocupa papel fundamental para a construção e desconstrução de hipóteses e, conseqüentemente, de operações cognitivas. Os processos de assimilação e acomodação são fundamentais para a equilíbrio momentânea do sujeito, isto é, a criação e ampliação de novas estruturas cognitivas que se compreende como conhecimento. Todo esse processo ocorre internamente, entretanto, é pela solicitação do meio, ou seja, pelo interesse despertado no aluno que é possível a movimentação dessas atividades.

O professor possui a responsabilidade em mediar o aluno e o conhecimento sistematizado fornecido pela escola. Cabe a ele propiciar situações favoráveis de aprendizagem, com intervenções adequadas que garantem a construção do conhecimento lógico ao construir e reconstruir hipóteses, ampliando as estruturas cognitivas por meio de desafios propostos para os educandos.

A coleta de dados elucidou a possibilidade de mudança da prática pedagógica quando direcionada para a resolução das dificuldades de aprendizagem. Inicialmente, os sujeitos participantes apresentavam uma concepção bem avaliada da própria ação docente, bem como acreditavam na ausência de responsabilidade do professor perante as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentavam. As observações diretas confirmavam a ideia de que o professor colocava-se como centro da aprendizagem, como o transmissor principal, entretanto, se esquivava das queixas sobre não aprender dos educandos. Com a realização do curso de formação continuada, bem como a oficina de jogos, foi visível um início na mudança de perspectiva para alguns participantes sobre a aprendizagem, sobre o aluno com dificuldade, e, principalmente, sobre a própria prática pedagógica. Por meio do curso foi possível rever crenças sobre o construtivismo, sobre a organização e dinâmica das atividades, sobre a

intencionalidade e o planejamento das aulas de reforço, compreendendo a fundamentalidade da ação do professor nesses momentos.

Com isso, embora o tempo reduzido de coleta e análise de dados, constata-se que a proposta planejada resultou em um efeito estimado, visto que houve uma mudança rudimentar, porém gradativa e construtiva, a respeito da ação docente, de modo que tanto os professores quanto os alunos ampliaram suas estruturas, seja pelo conhecimento dos jogos de regra como ferramenta de aprendizagem, seja pelo manuseio deles.

Salienta-se que o tempo de desenvolvimento da pesquisa foi insuficiente para uma mudança completa da prática pedagógica, entretanto, é perceptível a transformação de comportamento da maioria dos participantes - em torno de cinco docentes (62,5%) -, desde a concepção sobre o que é dificuldade de aprendizagem, abrindo horizontes para que se enxergasse alunos que possuem queixas dentro da sala de aula e por vezes eram ignorados, assim como o repensar da própria ação docente. Entende-se que a continuidade do curso, das oficinas e das trocas entre as participantes sobre a temática e sobre o uso de jogos de regras no ambiente escolar contribui a longo prazo para uma modificação benéfica das aulas de reforço escolar.

Desse modo, evidencia-se a fundamentalidade da formação continuada para o desenvolvimento do professor e de sua prática em sala de aula, incentivando a busca por intervenções significativas que auxiliem a resolver as questões pedagógicas que os alunos trazem e promovendo momentos de reflexão e planejamento, sempre direcionados a indagação “qual o papel docente perante essa situação pedagógica?”, de maneira a abandonar o comportamento de encaminhar para a área da saúde quaisquer educandos que apresentem baixo rendimento.

Por fim, acredita-se na mudança de atitude pedagógica mediante o conhecimento sobre assuntos condizentes à realidade escolar, entre eles, a dificuldade de aprendizagem. A continuidade dos estudos permite a reflexão sobre a ação e a mudança da perspectiva tradicional para a noção de professor como mediador e fornecedor de situações favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. Em consonância com a teoria piagetiana, admite-se que o conhecimento só se efetiva quando o aluno é colocado como sujeito ativo do processo de aprendizagem, sendo responsável pela construção do seu conhecimento.

A parte, toda essa experiência formativa enquanto pesquisadora proporcionou em mim enquanto professora o descobrimento da importância e a validação do uso de jogos e de materiais concretos na minha prática pedagógica, assim como confirmou a ideia da escola como diversificada em saberes, concepções e perspectivas, visto que convivi com professoras de formações muito diferentes da minha e experenciei didáticas e falas distintas entre si que, por vezes, complementavam umas as outras e outrora se destoavam no ambiente escolar. Todo esse percurso me enriquece enquanto ser humano e mostra que a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a riqueza da diversidade da escola pode contribuir para abrir os horizontes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Indaiatuba: ARS Poética Editora Ltda, 1994.

ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR, 2010.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.

ARAÚJO, A. L. Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ASSUNÇÃO, W. C.; FREITAS, J. C. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. **Revista Exitus**, Pará, v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1112>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BARROS, C. A.; CARVALHO, T. M.. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO. **RBCV**, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://jornalold.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/471>. Acesso em: 07 set. 2021.

BECKER, F. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional. **Revista Schème**, Marília, v. 6, p. 104 -128, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126295/000970474.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BECKER, F. Aprendizagem: Reprodução, destino ou construção. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean\\_piaget.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

BOSSA, N.A. **FRACASSO ESCOLAR**: Um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Portal MEC*, Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jun. 2021.

CARVALHO, R. Em 12 meses, 773 alunos ‘abandonaram’ a escola em Rio Preto. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, 15 maio 2021. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/2021/05/1232203-em-12-meses--773-alunos--abandonaram--a-escola-em-rio-preto.html>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CIASCA, S. M. Diálogo sem Fronteira - Dificuldades para aprender. Youtube, 27 jul. 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=R\\_nkMd-9q2c](https://www.youtube.com/watch?v=R_nkMd-9q2c). Acesso em: 10 ago. 2022.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Ideias**, São Paulo, s.v., n. 6, p. 24-28, 1992. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=009](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=009). Acesso em: 19 jul. 2022.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRUZ, M. L. R. M. da.. Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem. In: I Seminário Internacional de Inclusão Escolar, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2014, p. 1 -6. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A.. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Acesso em: 03 ago. 2021.

EDUCAÇÃO anuncia retomada das atividades presenciais com segurança e opcional. **Prefeitura de São José do Rio Preto: SME**, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/educacao-anuncia-retomada-das-atividades-presenciais-com-seguranca-e-opcional/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ESTUDANTES dos anos iniciais tiveram regressão na aprendizagem durante a pandemia, mostra avaliação. **Boletins FDE**, São Paulo, 10 maio 2021. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/InternaNoticias.aspx?codNoticia=6073&codigoMenu=49>. Acesso em: 5 ago. 2021.

EVASÃO escolar dispara durante a pandemia e cerca de 670 mil alunos ficam sem estudar em SP, aponta relatório. **G1 Notícias**, São Paulo, 23 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/evasao-escolar-dispara-durante-a-pandemia-e-cerca-de-670-mil-alunos-ficam-sem-estudar-em-sp-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Rev bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1252/991>. Acesso em: 05 out. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Míni Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FONSECA, V. da. **Uma Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIMENEZ, E. H. R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista de Educação**, Londrina, v. 8, n. 8, p. 78-83, 2005. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2214>. Acesso em: 21 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública)**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 07 set. 2022.

- KAMII, C. **Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2005.
- LIMA, L. C. de; SOUSA, L. B. de. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **ID Online - Revista multidisciplinar e de psicologia**, Pernambuco, v. 15, n. 54, p. 813-835, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3017/4724/12005>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NETO, F. F. et al. Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 158-167, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 set. 2022.
- NEVES, M. M. B. da J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Rio Grande do Sul, n. 24, p. 161-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n24/n24a15.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.
- OSTI, A.; BRENELLI, R.P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417- 426, set/dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023;
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios Cultural, 1999.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. 89p.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H.. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n° 3, p. 387-396, set./dez. 2017. Disponível em: [www.scielo.br > pdf > pee > 2175-3539-pee-21-03-387](http://www.scielo.br/pdf/pee/2175-3539-pee-21-03-387). Acesso em: 05 ago. 2021.
- QUEROLI, J. F. **O trabalho com a construção da noção de número na educação infantil: um estudo de caso do tipo etnográfico em escolas de uma cidade do interior paulista**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 117-139, mar. 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto n° 18.554, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção e enfrentamento do coronavírus. *Diário Oficial*, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/18554>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto n° 19.164, de 18 de março de 2022, altera Decreto n° 19.113, de 21 de janeiro de 2022, que dispõe sobre as medidas específicas de organização a serem adotadas na rede municipal de ensino e instituições parceiras para o ano letivo de 2022. *Diário Oficial*, São José do Rio Preto, 2022. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/19164>. Acesso em: 14 maio 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Resolução SME n° 04/2020. Regulamenta o Programa Rio Preto Educ Ação, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo COVID-19, e dá outras providências. *Diário Oficial*, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <http://dhojeinterior.com.br/wp-content/uploads/2020/04/sme-Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-Regulamenta-o-Programa-Rio-Preto-Educ-A%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SÃO PAULO. Decreto n° 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. *Alesp*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193314>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, D. de O. G.; GUIMARÃES, L. A. P.. Dificuldades de aprendizagem X Educação especial: o que aborda a legislação. **Episteme Transversalis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 170-188, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/864>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SZYMANSKI, M. L. S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico?. **Boletim Técnico Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/152>. Acesso em: 17 ago. 2021.

TAXAS de rendimento. **QEDu**, 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3549805-sao-jose-do-rio-preto/taxas-rendimento>. Acesso em: 08 set. 2022.

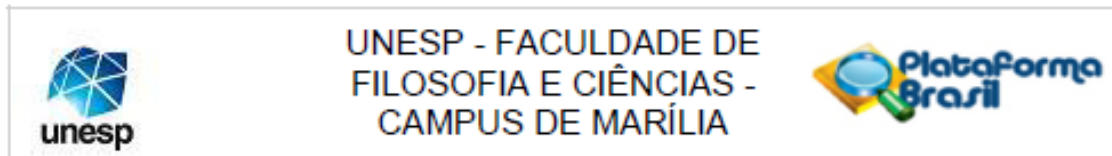
TIC EDUCAÇÃO 2020: Edição COVID-19, metodologia adaptada. **CETIC.Br**, São Paulo, 2021. Disponível em:

[https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 29 agosto 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIA, L.L.; SARAVALI, E.G. Aprender em Piaget: o significado da inclusão a partir das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 175-186, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114928/ISSN01043757-2011-18-01-175-186.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2023.

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Local



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** LIVIA MARIA DE SOUZA SOARES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 54796522.0.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.252.821

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I" sob CAAE:54796522.0.0000.5406, apresentado para análise do CEP em 01/02/2022, apresenta contextualização e revisão teórica sobre as temáticas da pesquisa. De forma geral está bem redigido, apresentando questões de pesquisa e procedimentos metodológicos que os pesquisadores consideram adequados para responder aos objetivos da pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Tem objetivo geral: analisar, no formato de estudo de caso, os desafios na construção de intervenções pedagógicas para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental I, após retorno presencial.

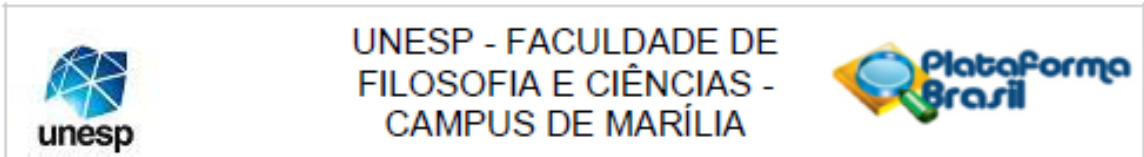
#### Objetivos Específicos:

Investigar as ações que a instituição organiza e proporciona para as crianças com queixas de aprendizagem;

Promover formações continuadas visando a capacitação dos professores a respeito das dificuldades de aprendizagem;

Planejar junto à equipe docente e gestores o atendimento a crianças com queixas de dificuldades.

**Endereço:** Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
**Bairro:** Campus Unversitário **CEP:** 17.525-900  
**UF:** SP **Município:** MARILIA  
**Telefone:** (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.252.821

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora informa, quanto aos riscos, que pode ocorrer cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Em relação aos benefícios, a pesquisadora informa sobre a contribuição para a formação continuada dos professores entrevistados ao proporcionar momentos de reflexão sobre a construção de intervenções pedagógicas direcionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora informa que a pesquisa será realizada em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo com professores do Ensino Fundamental I.

Os procedimentos para a coleta de dados são descritos em etapas, a saber:

1º etapa: Diagnóstico inicial a partir da aplicação de entrevista aos docentes e à equipe gestora, a fim de identificar as ações efetuadas pela escola destinada as crianças com dificuldades de aprendizagem.

2º etapa: Nessa etapa será promovido um curso de formação continuada objetivando capacitar os docentes sobre a temática. A formação se realizará em momento oportuno para todos os participantes, tendo carga horária de 30 horas para validação como curso de formação continuada, e envolverá temas relacionados as dúvidas sobre dificuldade de aprendizagem, como conceitualização, causas da DA, intervenções pedagógicas adequadas, etc. A pesquisadora, em conjunto com os professores e a gestão, promoverá momentos de sensibilização e reflexão sobre as práticas pedagógicas presente nos momentos de reforço/apoio/acompanhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem, contemplando acerca de intervenções adequadas para esse tipo de trabalho, sobretudo após o tempo de ensino remoto em virtude da pandemia da covid-19.

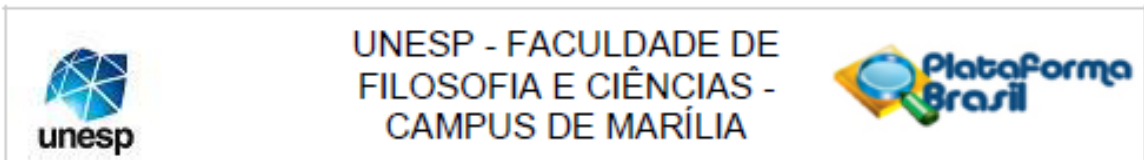
3º etapa: Após o curso será considerado como instrumento de pós-teste a observação da prática dos participantes, de modo a avaliar se ocorreram mudanças nas intervenções.

Pesquisa relevante para área da pesquisadora.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos obrigatórios foram entregues e estão devidamente assinado pelos responsáveis. O cronograma está adequado. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido está redigido de forma clara e de acordo com a resolução vigente.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARILIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA

Continuação do Parecer: 5.252.821

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 17/02/2022, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa "CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1879170.pdf	01/02/2022 08:28:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PLAT_BR.docx	01/02/2022 08:28:03	LIVIA MARIA DE SOUZA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	04/01/2022 10:11:10	LIVIA MARIA DE SOUZA SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_instiuiacao.pdf	27/12/2021 10:38:29	LIVIA MARIA DE SOUZA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Livia.docx	27/12/2021 10:31:19	LIVIA MARIA DE SOUZA SOARES	Aceito

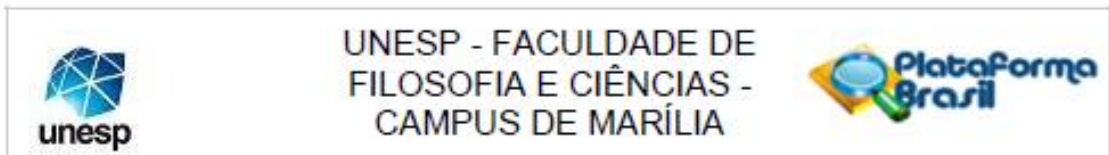
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARILIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA

Continuação do Parecer: 9.252.821

MARILIA, 21 de Fevereiro de 2022

---

Assinado por:  
**MEIRE LUCI DA SILVA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
UF: SP Município: MARILIA  
Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br

**ANEXO B – Roteiro de observação direta (Queroli, 2016)**

## 1. Organização das carteiras:

- individuais/enfileiradas
- duplas/enfileiradas
- em pequenos grupos
- grupos grandes
- em formato “U”

Observações: \_\_\_\_\_.

## 2. Realização das atividades:

- individualmente
- duplas/trios
- pequenos grupos
- grandes grupos
- coletivamente

Observações: \_\_\_\_\_.

## 3. As situações de aprendizagem possibilitam a interação entre os pares?

- Sim
- Não
- Na maior parte do tempo
- Em poucas ocasiões

Observações: \_\_\_\_\_.

## 4. Há utilização de materiais concretos? Quais?

- Sim
- Não

Observações: \_\_\_\_\_.

5. Qual a frequência na utilização de materiais concretos?

- Bastante frequente
- Pouco frequente
- Não há utilização de materiais concretos

Observações: \_\_\_\_\_.

6. Qual a conduta do docente na situação apresentada no item 5 e 6?

\_\_\_\_\_.

7. Há utilização de materiais adaptáveis? Quais?

- Sim
- Não

Observações: \_\_\_\_\_.

8. Qual a frequência na utilização de materiais adaptáveis?

- Bastante frequente
- Pouco frequente
- Não há utilização de materiais concretos

Observações: \_\_\_\_\_.

9. Qual a conduta do docente na situação apresentada no item 7 e 8?

\_\_\_\_\_.

10. Há utilização do livro didático?

- Sim
- Não

Observações: \_\_\_\_\_.

11. Qual a frequência no uso do livro didático?

- Bastante frequente
- Pouco frequente
- Não há utilização do livro didático.

Observações: \_\_\_\_\_.

12. Qual a conduta do docente na situação apresentada no item 10 e 11?

\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



<b>Carta de encaminhamento aos participantes da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>
---

Eliane Giachetto Saravali / eliane.g.saravali@unesp.br  
Livia Maria de Souza Soares / Contato: (17) 988036770 / livia.soares@unesp.br

Marília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Prezado (a) Senhor (a),

Sou aluna regular de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Câmpus de Marília e estou realizando uma pesquisa intitulada: **“Crianças com dificuldades de aprendizagem: desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I”**.

O trabalho será realizado da seguinte forma: os docentes que integrarem a amostra da pesquisa mediante o termo de adesão livre participarão de uma formação continuada que visa o aperfeiçoamento e reflexão da prática pedagógica nos momentos de reforço com crianças que apresentam queixas de dificuldade escolar. Inicialmente, os professores e a gestão responderão a uma entrevista com o objetivo de identificar quais os conhecimentos eles possuem acerca do assunto, além de verificar quais ações a escola realiza destinadas as crianças desse grupo. Após a entrevista, a pesquisadora observará a rotina da equipe escolar, com ênfase os momentos de reforço oferecidos pela escola. Posteriormente, os docentes participarão do curso de formação continuada proporcionado pela pesquisadora com o objetivo de sensibilizar, refletir e aprimorar a prática docente. Essa formação se realizará em momentos oportunos aos professores e envolverá assuntos relacionados às dúvidas sobre dificuldade de aprendizagem (DA), como conceitualização, as causas da DA e intervenções pedagógicas adequadas a cada tipo de dificuldade. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que os dados serão analisados e divulgados para fins científicos, como revistas, congressos e o **uso de imagem com a não identificação do sujeito** (identidade preservada).

Gostaríamos de contar com sua colaboração por meio do seu consentimento, pois acreditamos que essa pesquisa poderá auxiliar em contextos de trocas de experiência, avaliação da prática pedagógica e elaboração de estratégias de trabalho.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (17) 988036770 e/ou e-mail: livia.soares@unesp.br.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são: Dra. Eliane Giachetto Saravali - Orientadora responsável pela pesquisa e Livia Maria de Souza Soares - mestranda (Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP – Marília/SP).

Se houver consentimento, peço-lhe a gentileza de **assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de Marília

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eliane Giachetto Saravali / eliane.g.saravali@unesp.br  
Lívia Maria de Souza Soares / Contato: (17) 988036770 / livia.soares@unesp.br

São José do Rio Preto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade nº \_\_\_\_\_, órgão \_\_\_\_\_, aceito participar das atividades da pesquisa **“Crianças com dificuldades de aprendizagem: desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I”** propostas pela pesquisadora Lívia Maria de Souza Soares, sabendo que se trata de uma pesquisa que tem como objetivo analisar, a partir da criação de um grupo de formação continuada, os desafios e construir, juntamente com a equipe escolar, intervenções pedagógicas nos momentos de reforço para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem do Ensino Fundamental I após retorno presencial, sob orientação da Profª. Dra. Eliane Giachetto Saravali.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. A presente autorização abrangerá os seguintes aspectos: entrevista, foto do curso de formação continuada sem identificação dos participantes, acompanhamento do reforço escolar; os dados obtidos serão divulgados em eventos e periódicos científicos.

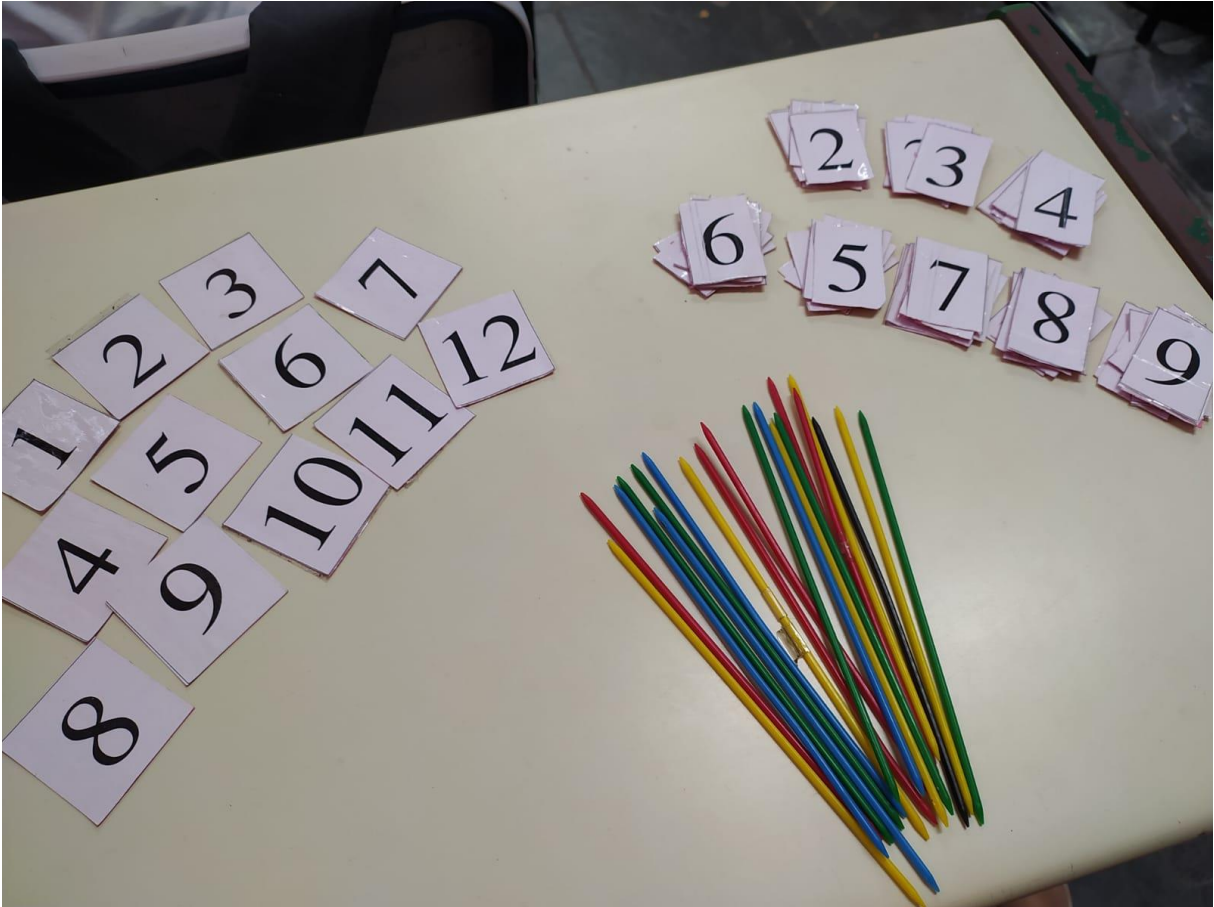
Marília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

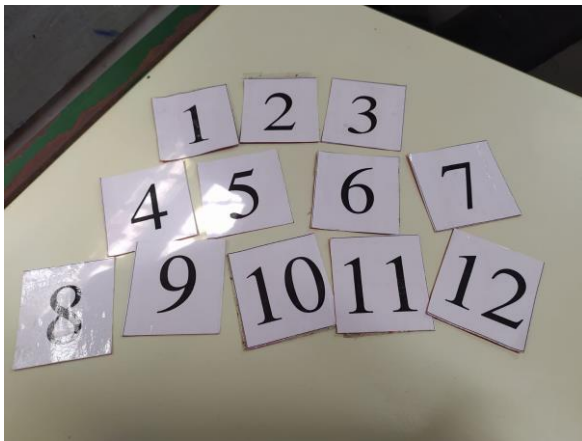
## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada**

- 1) Qual a sua formação e há quanto tempo atua como docente no Ensino Fundamental I?
- 2) Como você qualifica sua prática docente?
- 3) Quais são suas maiores dificuldades e maiores habilidades?
- 4) Nesse ano, você possui alunos com dificuldades para aprender?
- 5) Quais dificuldades são apresentadas por esses alunos?
- 6) Qual o seu planejamento pedagógico para sanar tais dificuldades?
- 7) Qual sua hipótese sobre a manifestação dessas dificuldades?
- 8) Quais são as ações da escola para recuperação dos problemas de aprendizagem?
- 9) Como você avalia as ações da escola para esse público? Por quê?
- 10) Na sua opinião, o que é primordial para que um aluno aprenda?

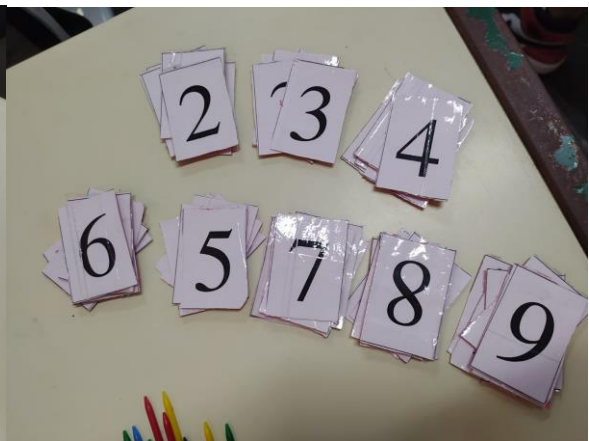
**APÊNDICE C - Jogos utilizados no curso de formação continuada: “Salve!”, “Feche a caixa” e “Pega Varetas”**



Jogos utilizados na oficina



Feche a Caixa



Salve!