



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNA CARVALHO DUARTE

**“DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM” E REFORÇO ESCOLAR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ERECHIM
2022

BRUNA CARVALHO DUARTE

**“DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM” E REFORÇO ESCOLAR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dra. Zoraia Aguiar
Bittencourt.

ERECHIM

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Duarte, Bruna Carvalho

"Dificuldades de Aprendizagem" E Reforço Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Bruna Carvalho Duarte. -- 2022.

62 f.

Orientador: Professora Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, , 2022.

1. Alfabetização, Dificuldade de aprendizagem, Reforço escolar. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUNA CARVALHO DUARTE

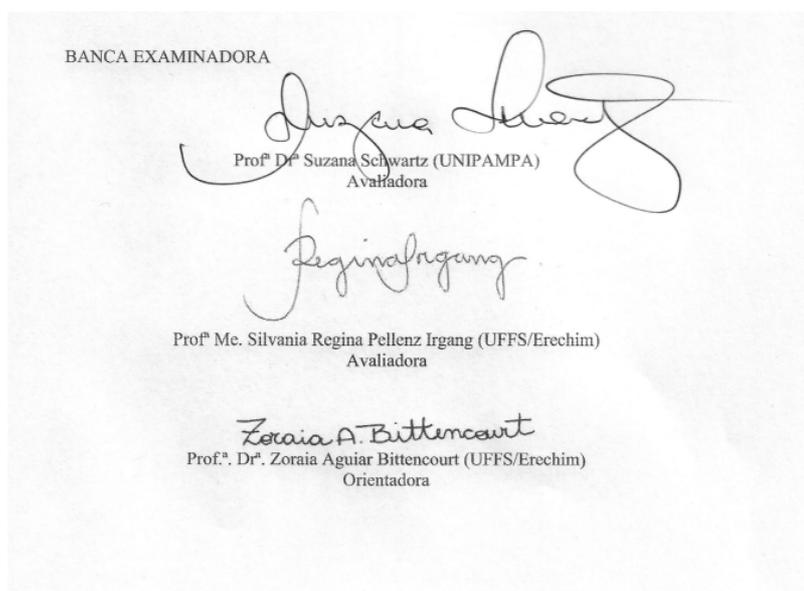
**“DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM” E REFORÇO ESCOLAR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 12/04/2022

BANCA EXAMINADORA



“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família, aos meus pais, Marisete Carvalho Duarte e Flávio Duarte, ao meu irmão Bruno Duarte, ao meu marido Mateus Bertussi e ao meu filho Arthur Gabriel Bertussi, por estarem sempre ao meu lado e me incentivarem a seguir em frente.

Agradeço também a minha amiga e secretária pessoal, como costumo chama-la, Chaiane Vieira, por toda ajuda e companheirismo durante essa jornada acadêmica. Você faz parte da minha conquista.

À Universidade Federal da Fronteira Sul e a todos os professores que me ensinaram e oportunizaram todo o meu conhecimento acadêmico, sempre incentivando a uma reflexão de todos os processos vivenciados até aqui, os quais foram indispensáveis para a minha formação.

Agradeço a minha excelentíssima Professora Dra Zoraia Aguiar Bittencourt, que sempre foi uma inspiração tanto como profissional quanto pessoal, e que se mostrou uma grande orientadora frente a este trabalho de conclusão. Muito obrigada pelo tempo dedicado ao mesmo e por tudo que me ensinou.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo central problematizar concepções e práticas docentes que estão envolvidas na relação entre “dificuldades de aprendizagem” e encaminhamento para Reforço Escolar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Getúlio Vargas/ RS e Estação/ RS, visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma não aprendizagem efetiva dos estudantes em questão. Para a elaboração deste TCC, foram estabelecidos alguns conceitos centrais relacionados à temática proposta, tais como “Dificuldades de aprendizagem”, tratado a partir de autores como Formosinho (1998) e Freire (2017), Vigostski (1991); Avaliação, com os autores Demo (2008), Luckesi (1996); e o tema Reforço Escolar, citando autores como Luckesi (1999). Desta forma, a Pesquisa de Campo foi realizada em escolas de Getúlio Vargas e Estação com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como também com a gestão escolar e com o (a) professor(a) do Reforço Escolar. A Pesquisa de Campo foi concretizada a partir de dois questionários, contendo cada um 5 perguntas descritivas, sendo um deles para os (as) professores (as) e gestão e o outro para o (a) professor (a) do Reforço Escolar. Os questionários foram enviados através do Google Formulário, e os professores e a gestão tiveram dez dias para responder. Esse questionário teve o objetivo entender um pouco sobre quais os critérios que esses educadores utilizam para definir que uma criança possui “dificuldade de aprendizagem” e, dessa forma, encaminhá-la para o Reforço Escolar, bem como compreender um pouco do trabalho realizado nestes momentos de Reforço Escolar. Após análise de dados, os resultados apontam que ainda é pouco estudado o tema Dificuldades de Aprendizagem e Reforço Escolar, concluindo que a maioria das professoras entrevistadas não tem um olhar aprofundado sobre os assuntos. Suas concepções estão direcionadas para o fracasso do aluno e não para as suas práticas. O trabalho desenvolvido no Reforço Escolar aponta que serve apenas como um auxílio para o professor, a fim de apenas tirar o “problema” das costas do professor.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Reforço Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present Study Completion (TCC) aims to problematize conceptions and teaching practices that are involved in the relationship between "learning difficulties" and referral for School Reinforcement of children of the early years of the Primary School of Getúlio Vargas/ RS and Station/ RS, since these concepts can be directly linked and collaborate for an effective non learning of the students in question. For the elaboration of this CBT, some central concepts related to the proposed theme were established, such as "Learning difficulties", treated from authors such as Formosinho (1998) and Freire (2017), Vigostski (1991); Evaluation, with authors Demo (2008), Luckesi (1996); and the theme School Reinforcement, citing authors such as Luckesi (1999). In this way, the Field Research was carried out in schools of Getúlio Vargas and Station with teachers from the early years of elementary school, as well as with school management and with the teacher(a) of School Reinforcement. The Field Research was carried out using two questionnaires, each containing 5 descriptive questions, one of them for the professors (as) and management and the other for the teacher (a) of School Reinforcement. Questionnaires were sent through the Google Form, and teachers and management had ten days to respond. This questionnaire aimed to understand a little about what criteria these educators use to define that a child has "learning difficulties" and, in this way, to refer it to the School Reinforcement, as well as to understand a little of the work carried out in these moments of School Reinforcement. After analyzing the data, the results indicate that the theme Learning and School Reinforcement Difficulties is still little studied, concluding that the majority of the teachers interviewed do not have an in-depth look at the subjects. Their conceptions are directed towards the failure of the student and not towards his practices. The work carried out at the School Reinforcement points out that it serves only as an aid for the teacher, in order to just take the "problem" off the back of the teacher.

Keywords: Learning Difficulty. School Reinforcement. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição teses/dissertações por ano de publicação

Gráfico 2- Tipos de publicações

Gráfico 3- Universidades de origem das publicações

Gráfico 4: Áreas de formação das participantes do estudo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses/dissertações utilizadas na pesquisa

Quadro 2 – Bibliografia Anotada

Quadro 3- Bibliografia sistematizada

Quadro 4- Bibliografia categorizada

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
RE	Reforço Escolar
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA.....	16
3	“DIFICULDADES” DE APRENDIZAGEM.....	20
3.1	“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”:QUAL SERIA O TERMO MAIS ADEQUADO?.....	25
4	AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	26
5	O REFORÇO ESCOLAR.....	30
6	ESTADO DO CONHECIMENTO	32
7	METODOLOGIA.....	44
8	ANÁLISE DE DADOS.....	49
8.1	O QUE DIZEM AS EDUCADORAS SOBRE “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM” 51	
8.2	SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS	52
8.3	O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE O REFORÇO ESCOLAR.....	54
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56

1 INTRODUÇÃO

Há bastante tempo, uma das preocupações principais dos educadores eram os alunos que tinham “Dificuldades de Aprendizagem”. A partir de tudo que foi estudado sobre o tema, as várias abordagens remetem a debates sobre a aprendizagem, sobre a formação dos professores, sobre o tipo de sociedade em que vivemos, sobre cidadania, sobre a escola como instituição, sobre políticas públicas, etc. Trabalhar para superar essas diferenças de aprendizagem dos alunos é tentar compreender as complexas redes de produção desse fenômeno e buscar a inclusão das crianças na escola.

Desta forma, entende-se que o papel do professor é muito importante na construção dos conhecimentos e desenvolvimento da criança enquanto sujeitos em plena formação. O professor necessita identificar as diferentes causas e origens que levam a criança a “não aprender” e, assim, estabelecer metodologias diversificadas para uma aprendizagem significativa.

Muitas tentativas vêm sendo realizadas para reverter este "problema", como muitos professores costumam dizer. Uma das alternativas utilizadas para a superação desses variados níveis de aprendizagem é a criação de espaços de atendimento para crianças que apresentam “dificuldades”.

Um desses espaços é ocupado pelo que conhecemos como Reforço Escolar, oferecido para os alunos em turno inverso na instituição de ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas crianças são rotuladas como tendo “dificuldades de aprendizagem” e, sendo assim, a escola oferece o Reforço Escolar. Essa prática é ofertada no contraturno na própria escola, havendo uma professora diferente designada para tal. Essa prática vem tornando-se, cada vez mais, conhecida.

Essa organização centra a problemática apenas no aluno e, de certa forma, permite que a escola não se responsabilize pelos problemas de aprendizagem, o que possibilita a “pedagogia do encaminhamento”, ou seja, a escola, sem esgotar seus recursos, encaminha os alunos para o Reforço Escolar sem utilizar muito critério. (CORSO; MEGGIATO, 2019). A partir disso, cria-se a ilusão de que esse atendimento sozinho pode dar conta de aumentar o nível de aprendizagem desses alunos.

Esse recurso do Reforço Escolar pode ser visto com um mecanismo excludente, já que fica evidenciado que, mesmo tentando incluir os alunos que possuem alguma “Dificuldade de Aprendizagem”, a escola, de forma discreta, não inclui essas crianças com o resto da turma, pois para ela essas crianças podem atrapalhar o desempenho das demais.

Durante os anos escolares, o maior desafio enfrentado pelos alunos é o fracasso escolar, o que vem sendo discutido desde a década de 70 (COLLARES, 1992; CALDAS, 2005). Digamos que a reprovação ou a certeza de que um aluno tenha “Dificuldade de Aprendizagem” pode vir a depender de diversos fatores, não somente da capacidade intelectual do aluno. Esse fracasso que a escola enfatiza pode estar muito mais ligado a didática que a escola utiliza, à qualidade do corpo docente, à política de distribuição dos professores, ao relacionamento aluno e professor ou simplesmente a quem os professores elegem em sala de aula para descontar suas frustrações ou insatisfações. (PATTO, 1988). Porém, mesmo diante desses fatores, ainda se procura exclusivamente na criança as causas para o mau desempenho escolar.

Desta forma, o presente TCC tem o objetivo de compreender quais as concepções e práticas que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Getúlio Vargas/ RS e de Estação/ RS mobilizam para decidir se uma criança tem “dificuldade de aprendizagem” e necessita de Reforço Escolar.

Para fazer um encontro dos temas, primeiramente será analisado um aporte teórico referente a Dificuldades de aprendizagens, procurando entender e especificar o problema em categorizar uma criança por sua não aprendizagem. Em seguida, tentar compreender se as práticas utilizadas no Reforço Escolar proporcionam uma educação de qualidade para os educandos.

O TCC percorrerá uma linha metodológica de caráter qualitativa, contendo, num primeiro momento, uma “pesquisa bibliográfica” (GIL, 2002), que é a parte mais importante para a escrita, e um “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), que consiste “na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Diante dessas considerações, será feito um levantamento e uma Análise de Dados dos dados produzidos na Pesquisa de Campo. Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar todo material obtido durante a pesquisa’”. Diante de todos esses levantamentos, será o momento de relatar quais os resultados foram obtidos com a pesquisa, respondendo, então, o problema central, além de dar um fundamento teórico a partir de todo o material encontrado com a Pesquisa Bibliográfica e com o Estado do Conhecimento.

Tal pesquisa se torna importante à medida que, além de contribuir para a ampliação do campo de estudos e de publicações sobre Reforço Escolar e “Dificuldades de Aprendizagem”, visto que são temas que, ao se entrelaçar, são poucos trabalhados, também abrirá mais espaço para o conhecimento destas temáticas na região, contribuindo, assim, para o planejamento de

propostas que levem em conta o envolvimento dos estudantes e garantam sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

A divisão dos capítulos ao longo da presente pesquisa ocorreu da seguinte maneira: primeiramente foi feita uma introdução sobre o Ensino Fundamental no Brasil, abordando todo o contexto da efetivação do direito à educação obrigatória e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, assim como a educação pós LDB. O capítulo três traz as concepções sobre “Dificuldades de aprendizagem”. No quarto capítulo é feita uma reflexão sobre a avaliação dos alunos, fazendo já uma conexão com o próximo capítulo, o Reforço escolar.

O capítulo seis faz uma análise a partir do Estado do Conhecimento sobre trabalhos encontrados no BDTD, já o capítulo sete traz a metodologia utilizada no presente TCC.

No oitavo capítulo, é apresentada a análise de dados, feita a partir dos questionários enviados para professores da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, no último capítulo, é feito a reflexão de todo o estudo a partir das considerações finais.

2 O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

A partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, surgiu o Ensino Fundamental, o qual juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio formam a Educação Básica.

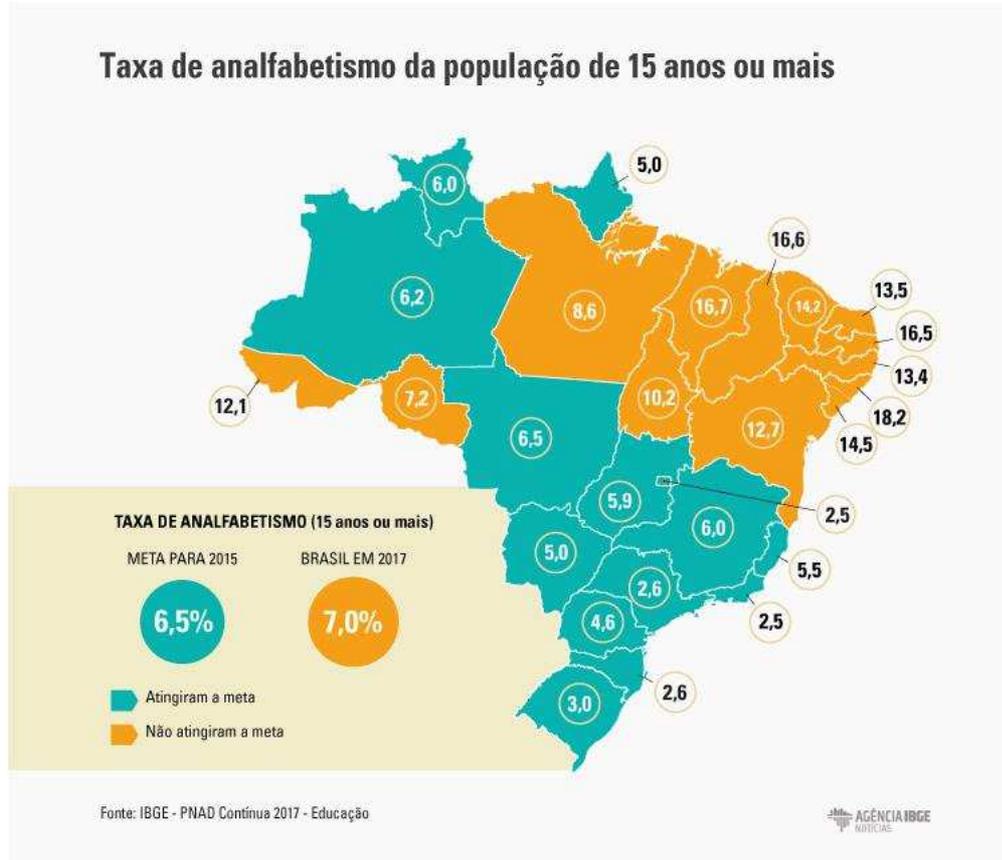
O Ensino Fundamental até dezembro de 1996 esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692.

Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1997, p. 13).

Os avanços dessa escolarização, a partir dos índices de alfabetização da população brasileira, resultaram na contravenção do percentual de analfabetismo ao longo de um século: de 18% de alfabetizados no final do século XX para 3% no início de século XXI (BRASIL, 2003).

De acordo com os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2018), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2 em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Figura 01: Mapa da taxa de analfabetismo da população



Fonte: IBGE, 2018

No decorrer da história da educação brasileira, o Ensino Fundamental teve diversas modificações estruturais, até mesmo em sua nomenclatura. São relativamente recentes as disposições legais que tratam da organização do ensino no Brasil.

Esse nível de ensino correspondente hoje ao Ensino Fundamenta I e tinha como objetivo, segundo a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Art. 25, o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, bem como a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).

A partir da LDB 9394 (BRASIL, 1996), a educação é direito de todo cidadão e visa o desenvolvimento e preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho, sendo esse um dever do Estado e da família. Em relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem as mesmas convicções.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina e garante o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, até mesmo para os que ainda não tiveram acesso na idade própria como dever do Estado.

Saviani (1997, p. 210) aborda a LDB (BRASIL, 1996) como “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente

e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”. No entanto, o autor destaca que é preciso não perder de vista que a concepção de Educação Básica adotada provoca não apenas um rearranjo do Ensino Fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o Ensino Médio na perspectiva de uma escola unida, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos absolutamente desenvolvidos e com plena condição de assumir o caminho da sociedade ou de controlar quem dirige.

A oferta do Ensino fundamental no Brasil pós-LDB presume a compreensão da lógica que ocorreu na elaboração legislativa e as ações políticas anteriores. Desta forma, a oferta do ensino fundamental é resultante de vários fatores históricos, políticos e sociais e constitui-se nas contestações da história político-educacional brasileira. O acesso à escola sempre foi limitado, resultado das deficiências internas e externas. Torres (2000) afirma que o acordo de universalizar a educação básica no contexto brasileiro teve como entendimento a necessidade de democratizar o ensino fundamental.

A partir da nº 11.274/06 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório e com nove anos de duração, sendo que a primeira ampliação da duração do ensino fundamental foi com a ampliação da duração do ano letivo, explicitado na Lei nº 5.692/71, que era de 180 dias para 200 dias na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental teve dois objetivos muito claros, que estariam contemplados no Plano Nacional de Educação, criado a partir da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001.

A primeira seria ampliar o acesso ao Ensino Fundamental, fazendo com que 98% das crianças entre sete e quatorze anos fossem matriculadas e aumentar em 70% o número de estudantes que concluíssem o ensino fundamental.

A segunda seria ampliar em três anos o Ensino Fundamental obrigatório, para nove anos, com início aos seis anos de idade (CARDOSO, 1998).

Apenas em 2006 a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi legalmente instituída, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de debates sobre o atendimento de crianças com menos de seis anos. Nesse debate foi estabelecido o ingresso obrigatório de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Desta forma, o objetivo era oportunizar maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, aumentando o nível de escolaridade e fazendo com que mais estudantes prosseguissem com os estudos, segundo a Lei:

nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Esta lei ampliou o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos e tornou obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade, aumentando o tempo destinado para a alfabetização. Essas determinações legais são vistas pelo Estado como possibilidade de diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e, com isso, proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo social. (FURGHESTTI, 2016, p. 224).

Diante disso, é importante ressaltar que todas as crianças possuem o direito de frequentar a escola, para aprender e socializar, mesmo que ainda haja muitas crianças, especialmente de classes populares, que estão na escola, mas não estão apreendendo. A escola e seus professores, muitas vezes, responsabilizam apenas a própria criança pela sua não aprendizagem.

Nesse contexto, após discorrer sobre a história do Ensino Fundamental no Brasil, é essencial refletir, no próximo capítulo, sobre um dos focos principais desta pesquisa, as “dificuldades” de aprendizagem das crianças.

3 “DIFICULDADES” DE APRENDIZAGEM

A “Dificuldade de Aprendizagem” é um problema que afeta muitos alunos e tem-se manifestado em todo o ambiente educacional. Quando os educadores não conseguem identificar a causa desse problema, isso acaba se tornando um tormento na vida escolar da criança, uma vez que, diante da não aprendizagem, a criança é rotulada como lerda, preguiçosa, entre outros.

O conceito de Dificuldade de Aprendizagem, muitas vezes, é usado pelos educadores de forma superficial para justificar quando um aluno não consegue aprender algum conteúdo explicado pelo professor ou quando necessita de mais tempo para realizar alguma atividade. Desta forma, “numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais” (CORREIA; MARTINS, 2005 apud MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p.9).

A escola é o local de promover ações educativas e desenvolver as aprendizagens dos alunos, assim como de desenvolver os conhecimentos dos professores responsáveis pela gestão do currículo. Segundo Freire (1996, p. 34 apud DAVID, 2017, p. 211):

A relação docente/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o docente deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Assim, o aluno irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda.

Carvalho (2010) cita que não faz sentido projetar um currículo apenas como uma soma de conteúdo a serem ensinados e a fazer aprender. Esta prática está ligada a uma escola cujo papel é apenas instruir, centrando apenas o ato educativo na mera transmissão de conhecimentos enquanto verdades únicas.

Segundo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desta forma, o autor afirma que aquele que está ensinando também aprende e aquele que está aprendendo também está ensinando. Diante disso, o professor em suas práticas deve fazer seguidamente uma reflexão, estando atento às indagações e curiosidades de seus alunos, tornando sua ação em intenções de aprendizagens centradas no aluno.

Desta forma, cabe ao professor auxiliar o aluno a desenvolver suas capacidades, agindo no seu nível da Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito traz a diferença entre o que o aluno pode fazer individualmente e o que é capaz de fazer com a ajuda do professor ou de outras crianças mais experientes (FINO, 2001).

Nesse contexto, a atenção da Zona de Desenvolvimento Proximal pelo professor oportuniza aprendizagens significativas e reais ao aluno, proporcionando a resolução de problemas e observando as suas ações autônomas. Desta forma, o professor deve ter noção do nível de desenvolvimento do aluno, propondo, assim, propostas que permitam seu progresso.

É necessário que o professor faça seguidamente uma avaliação do aluno, procurando ‘instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias [...] permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem’ com a finalidade de adequação de processos e estratégias (BRASIL, 2012)

Nesse viés, a Pedagogia Construtivista¹ propõe partir do conhecimento construído pelo aluno a partir da interação com o mundo físico e social, sendo este indispensável à experiência sensorial e ao raciocínio (FORMOSINHO, 1998). Desta forma, o conhecimento se dá através das interações recíprocas com pessoas, objetos e, principalmente, com o seu ambiente.

O aluno é constituído como elemento central dessa interação, permitindo construir o seu próprio conhecimento segundo aprendizagens significativas, já que aprender é, segundo Coll (2001), uma construção de conhecimentos, entendendo todo o processo pelo qual os alunos elaboram seus conhecimentos.

Diante disso, o aluno é promotor da sua própria aprendizagem, evitando, assim, exposição, transmissão, repetição e memorização de conteúdo. Afinal, a aprendizagem deve ser própria do aluno, permitindo a coexistência de diferentes processos de integração, modificação, coordenação e estabelecimento de relações entre o que o aluno já sabe e o que irá aprender (FERREIRA; SANTOS, 2000).

Desta forma, podemos afirmar o quão errado é falar em “dificuldade de aprendizagem”, mas sim níveis diferentes de aprendizagens, no qual os conhecimentos são construídos através das interações entre o sujeito e o seu meio social.

Para Vigotski (1991), o processo de aprendizagem dos sujeitos se dá a partir das interações com os outros e com o seu meio social, tanto na escola quanto fora dela. Nessa abordagem, o

conhecimento, adquirido socialmente, e o sujeito, agindo nesse processo, vai transformando e sendo transformado em suas relações, ocorrendo, então, aprendizagem.

Diante disso, vale mencionar a importância que o professor tem em ser um motivador e mediador do conhecimento, a partir do ensino e da aprendizagem, e da importância que ele estabelece com o aluno para facilitar essas aprendizagens. Segundo Puebla (1997, p. 19),

A educação é um processo contínuo, permanente de interação, que tem início antes do nascimento do indivíduo, com a educação de seus pais, e dura toda a vida, desenvolvendo-se em instituições específicas e além delas. Nesse encontro com a sabedoria interior, nós, educadores, podemos ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação. Se assumirmos ser EDUCADORES, poderemos contribuir para a mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vivê-la como um desafio essencial.

Considero importantes a intervenção e a interação professor e aluno, uma vez que o professor observando o desenvolvimento do aluno consegue se deparar com as particularidades de cada aluno, auxiliando, assim, essa criança para o pleno desenvolvimento de seu conhecimento e potencialidades.

Diante dessa prática de observar a criança e conseguir notar que ainda existem potencialidades que podem ser desenvolvidas, é importante que o professor tenha clareza de qual nível de aprendizagem a criança se encontra. Desta forma, “é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo” (WEISZ, 2000, p. 24).

Segundo Gregorc (1979), os níveis de aprendizagem são características do comportamento, no qual mostram como o aluno aprende e se adapta a partir do ambiente no qual está inserido, um exemplo que remete ao indivíduo e sua interação com o meio.

Deve, ainda, compreender quais os fatores relacionados a este momento que o aluno se encontra, qual é o seu contexto, suas dúvidas, angústias e desejos. A ideia é que diante disso a escola, professor e família possam buscar meios para colaborar com o desenvolvimento da criança. Segundo Bruner (1991), é importante valorizar a curiosidade das crianças e o potencial que elas trazem.

Ao se deparar com crianças que supostamente têm “dificuldade de aprendizagem”, os professores acabam colocando a culpa totalmente na criança, como se ela fosse a única responsável por não conseguir aprender, como afirma Colello (2020, p. 87-88):

[...] atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrio [...] dificuldade de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos

de baixa autoestima [...] comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento [...] condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.

Diante disso, Pain (1985) nos traz que essa confusão que envolve os diferentes níveis de aprendizagem que a criança se encontra segue as definições que se confundem numa rede de características comportamentais, tachando sempre a criança como a única culpada.

Os aspectos afetivos e cognitivos se desenvolvem e influenciam no desenvolvimento dos alunos dentro da escola. Esses aspectos devem andar juntos para obter resultados melhores, conforme Almeida (2000) afirma:

realizar uma ação educativa eficaz, a escola não deve se considerar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desabrochar da pessoa. Pelo contrário, desse-se considerar atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício para o desenvolvimento mental e pessoal da criança (ALMEIDA, 2000, p. 13).

Como dito acima, muitas vezes a criança é apontada pelo professor como que tendo dificuldade de aprendizagem”, sem ao menos fazer uma observação e investigação do que essa criança já sabe. Nesse caso, o professor deveria assumir o seu papel de mediador das aprendizagens, procurando, então, quais seriam as melhores estratégias para lidar com a situação e alcançar o sucesso na alfabetização. Segundo Teberosky (2005 apud GENTILE, 2008, p. 1), para alcançar esse sucesso, é necessário

acreditar que o aluno pode aprender [como] melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização [...] um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar.
Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

Porém não são todos os professores que conseguem se envolver com os alunos e se preparar para tais situações, fazendo, assim, o que se tornou comum, em muitas escolas: encaminhar a criança para o Reforço Escolar.

Diante disso, a professora, escola e até mesmo os colegas acabam rotulando essas crianças, gerando nelas baixa autoestima e desinteresse pelos estudos. Arroyo (2011) destaca que

[...] além de classificar o (as) alunos por seus rendimentos na aprendizagem, passamos a classificá-los por suas condutas. As classificações morais invadem as escolas e reforçam a velha cultura da classificação. [...] Na realidade não temos problemas em respeitar os tempos de aprendizagem e de socialização. O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos tem a mesma capacidade de aprender os

saberes e valores. O difícil para a cultura social, pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana (ARROYO, 2011, p. 352).

Existem algumas correntes teóricas que podem vir ao encontro do que já foi discutido acima, uma delas é a concepção inatista, que acredita que o conhecimento que os sujeitos possuem são inatos, que nascem com eles, e que as experiências vivenciadas não acrescentam em nada na aprendizagem desses sujeitos.

Segundo Schwartz (2016, p.03):

Essa perspectiva concebe que o sujeito nasce (ou não) com aptidões, habilidades, conceitos, conhecimento. Acolhe a ideia de alguns nascem mais inteligentes do que outros e, coerentemente, concebe a inteligência como um fator genético, podendo uns nascer com ela e outros não. Tal concepção encaminha um tipo de ensino que percebe que o educador necessita interferir o mínimo possível, apenas criando situações que oportunizem que o saber venha à consciência dos sujeitos e contribuindo para organizá-lo.

Já o empirismo é uma teoria contrária ao inatismo, pois acredita que os indivíduos necessitam de experiências e vivências para desenvolver suas aprendizagens. Nessa concepção, o professor é o único protagonista, pois ele sozinho planeja e repassa as informações para os alunos do mais fácil para o mais difícil, resultando, assim, em repetição, cópia, memorização e reprodução sem sentido.

Essa concepção é totalmente tradicional e existente na maioria das escolas ainda, podendo ser identificada por salas organizadas em filas, sem interação com os colegas e tendo o professor no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

A última concepção é o construtivismo, originado de Jean Piaget, que parte do que o aluno já sabe e o que pode vir a aprender com o meio. Schwartz (2016, p. 05) descreve que essa

perspectiva, embora considere que o sujeito tem potencialidades e características próprias, percebe a importância do meio, que pode favorecer ou não a aprendizagem, oportunizando a produção de pensamento sobre o objeto que se deseja ensinar. A presença ativa do sujeito, ou seja, pensando sobre o objeto, interagindo com ele, é necessária para que haja aprendizagem, não sendo suficiente apenas escutar e reproduzir.

A partir do que foi discutido até aqui, fica claro que as “dificuldades” de aprendizagem dos alunos geram o encaminhamento para o Reforço Escolar, implicando uma maneira inadequada de lidar com as particularidades dos alunos presentes nas escolas e na sociedade. Essas “dificuldades” acabam se tornando uma forma de exclusão, as quais têm um impacto considerável na formação desses alunos. Desta forma, a seção a seguir abordará termo “Dificuldades de aprendizagem”.

3.1 “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”:QUAL SERIA O TERMO MAIS ADEQUADO?

Diante do que foi apresentado anteriormente, as “Dificuldades de Aprendizagens” são um termo conhecido pelas escolas e sociedade como forma de dizer se uma criança consegue ou não consegue aprender. Outros termos conhecidos pelos professores são ritmo de aprendizagem e ensino-aprendizagem. Esses termos são muitas vezes utilizados sem ter uma reflexão sobre os mesmos.

Quando o professor fala que uma criança tem “dificuldade de aprendizagem”, ele está falando na verdade que a culpa por essa criança não aprender é especificamente dela própria, fazendo com que essa criança seja rotulada por toda a escola como uma criança que não aprende, que não tem vontade de aprender, que é preguiçosa, desleixada, envergonhada, entre outros adjetivos.

O que a escola não sabe é que isso apenas prejudica ainda mais essa criança, pois dessa forma ela irá desenvolver aversão por estudar, não criará vínculo com o professor e até mesmo com os colegas, prejudicando ainda mais a sua aprendizagem.

O termo utilizado entre parênteses no presente TCC como “Dificuldade de aprendizagem” é utilizado pela maioria dos professores de forma superficial, para justificar quando um aluno não aprende um determinado conteúdo na sala de aula e necessita de mais tempo ou ajuda para aprender que os demais colegas. Diante disso, “numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais”. (CORREIA; MARTINS, 2005 apud MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p.9).

Essa compreensão poderia fazer com que os professores procurassem estratégias diferentes de ensino para essas crianças, para que, assim, de forma significativa, conseguissem aprender. Desta forma, é necessário que esse professor faça uma avaliação dessas crianças para que assim consiga compreender o porquê da não aprendizagem. Com o objetivo de compreender quais os motivos para a não aprendizagem, a seguir a próxima seção tratará sobre a avaliação escolar.

4 AVALIAÇÃO ESCOLAR

Existem muitos estudos acerca do tema avaliação e com isso muitas opiniões controversas, principalmente entre os pesquisadores e professores. Pode-se afirmar, que a avaliação é parte do cotidiano escolar.

A avaliação, em seu sentido amplo, tem como objetivo o diagnóstico da situação em que a criança se encontra, ofertando então recursos para uma aprendizagem de qualidade, pois “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 1996, p.165).

Diante disso, é função da escola buscar essas soluções perante a não aprendizagem da criança, fazendo isso para olhar para suas próprias práticas e compreender quais erros foram cometidos para que essa criança não aprendesse, tornando, então, a avaliação mais significativa tanto para o discente quanto para o docente. Segundo Sant’anna, 2004, p. 28):

Nosso pensamento é que, enquanto a avaliação estiver voltada exclusivamente para o aluno, isto é, enquanto não houver um despertar, uma conscientização da necessidade de uma metodologia para o aluno e para a inclusão da própria escola no processo, a qualidade do ensino ficará comprometida

A partir desse contexto, é necessário que o pensamento de avaliação mude, deixe de ser apenas uma ferramenta que rotula o que a criança sabe ou não sabe, evitando o ato de quantificar este resultado. Segundo Luckesi (1994), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes dos processos de ensino e de aprendizagem e auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Desta forma, é importante que os professores, gestores e toda a comunidade escolar faça um diagnóstico de todo o seu trabalho, criando mecanismos internos para melhorar a gestão, analisando, então, de forma construtiva, os resultados dos processos de avaliação.

O ensino e a aprendizagem devem andar juntos e a avaliação também faz parte desses processos. O professor tem o objetivo de ensinar algo a alguém, e a avaliação traz as informações importantes de como ensinar e o que ensinar. Então, a melhor forma de realização de atividades de ensino é o nível em que nela, pela ação do professor, se possibilita o crescimento das crianças, cognitiva, motora, comunicacional e valorativa, etc. (GATTI, 2003).

O Artigo 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, define que a apuração do rendimento escolar tem como objetivo

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 1996, p.18).

Diante disso, podemos afirmar que a legislação recomenda um processo de avaliação em que os pontos qualitativos devem ser mais importantes que apenas a nota final, de forma que a avaliação seja uma prática contínua e cumulativa. Porém, a prática de avaliação presente nas instituições de ensino, muitas vezes, acaba dando mais importância para os resultados numéricos.

As escolas possuem Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos quais constam os conceitos sobre o processo de avaliação. Porém, algumas escolas ainda dão notas e não seguem esse documento, causando, então, uma quebra do processo de avaliação. Além disso, alguns professores acabam fazendo isso como forma de conseguir acompanhar o aluno e outros apenas para atribuir uma nota no final.

Desta forma, é importante que os professores tenham clareza do que está descrito no PPP da escola e o modo como a avaliação se incorpora ao mesmo, tornando, assim, mais fácil a identificação dos instrumentos necessários para cada situação e o objetivo no qual deseja chegar a partir deles.

A função da avaliação escolar vista pelo PPP da escola é a de contribuir para que os objetivos escolares sejam alcançados, diagnosticando os níveis de aprendizagens que as crianças se encontram e formatando novos conceitos de avaliação, e não apenas usar para classificar essas crianças em boas ou ruins.

A avaliação escolar é um processo didático e, portanto, não deve estar ligada somente à atribuição de “notas” que servirão para decidir o avanço ou a retenção em determinadas disciplinas. Assim como diz Freitas (1995, p. 63): “A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos”.

Neste viés, avaliar deveria ser um ato de respeito pelos conhecimentos prévios dos estudantes, e não uma forma classificatória que a escola utiliza, fazendo uma leitura negativa reprovando ou aprovando, agravando, assim, a aprendizagem dos estudantes, pois faz com que estes se sintam desmotivados para estudar. Quando a avaliação é diagnóstica, ela auxilia os professores a enxergar as não aprendizagens dos estudantes, podendo, assim, formular novas estratégias de ensino para que estes tenham a oportunidade de aprender.

Sobre esse processo de avaliação, Demo (2008, p. 41-42) afirma que

muitos alunos aprendem mal porque não são avaliados de maneira adequada. Na verdade, avaliar não é mais habilidade crucial do professor [...] sendo avaliação procedimento sempre incompleto, em geral injusto, muito arriscado, há que se tomar todas as precauções para que não desande em autoritarismo ou arma do professor. É ingênuo descartar avaliação como mero trambique neoliberal, classificatório, controlador, já que, mesmo correndo tais riscos sempre, a eles não se reduz.

Vale ressaltar que a avaliação deveria ser uma prática diária nas escolas, assim como afirma Vasconcelos (1998, p. 43): “A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento”.

Mesmo que existam diferentes pontos teóricos adotados, a avaliação educacional é identificada por duas dimensões: interna (avaliação do ensino e da aprendizagem realizada pelo professor, ou seja, a autoavaliação deste); e a externa (avaliação em larga escala - o desempenho da escola), que é realizada por agentes externos. Essas avaliações da aprendizagem buscam saber o nível da educação e as informações reais sobre o trabalho realizado com os alunos nas diferentes áreas do conhecimento, por isso que é importante saber os tipos de avaliação que estão dentro desse processo, para com isso poder contribuir de forma coerente e poder intervir no processo educacional.

A avaliação como função política tem o objetivo de preparar a criança para o mercado de trabalho, fazendo com que sejam moldadas as necessidades e demandas econômicas, deixando de lado a formação de sujeitos críticos e ativos.

Existe dois tipos de avaliação escolar, as quais são definidas como classificatória e mediadora. A classificatória tem o poder de fazer com que as crianças sintam a necessidade de provar que conseguem realizar tal tarefa sem a ajuda do professor ou de algum livro, que, assim, conseguiram decorar o que foi passado durante a aula. Sendo assim, as provas são todas iguais para as crianças da turma, esperando que elas pensem e respondam da mesma forma, e aquelas que não responderem certo serão muitas vezes tachadas de burras ou que não conseguem prestar atenção nas aulas.

Desta forma, a avaliação fica limitada a apenas se a criança

[...] sabe-se para fazer prova, decora-se para passar em testes, aprendem-se macetes para dar conta de processos mais complicados e, o mais importante, ou seja, o preparar-se para a vida, não existe dentro das salas de aula e dentro das escolas [...] os currículos são desatualizados e não têm utilidade [...] (WERNECK, 2007, p.22)

Nessa forma de avaliação, os estudantes se preocupam apenas em irem bem nas provas, de conseguirem a tão sonhada média no final e não serem reprovados no final do ano letivo. Porém esses mesmos estudantes não sabem refletir sobre o que foi realmente estudado em sala de aula, pois as provas são, muitas vezes, de múltipla escolha ou sem significado nenhum para a formação do indivíduo.

É necessário fazer também uma avaliação antes de começar as aulas para saber o que a criança sabe ou não sabe,

sempre buscando identificar as razões pelas quais ainda não aprenderam determinado conteúdo. Essa leitura da realidade deve ser qualificada, ou seja, deve ser comparada às metas que se pretendia atingir ou aos critérios elaborados previamente para avaliar. Essa quantificação apontará as intervenções necessárias nessa realidade, objetivando sua melhoria e a otimização das aprendizagens (BITTENCOURT et al, 2015, p. 20).

Desta forma, para que aconteça uma transformação na forma de avaliar e na organização da escola, Demo (2012, p. 13) afirma que

a mudança mais profunda, pois, está no professor, que precisa rever radicalmente sua função docente, colocando os alunos no centro de suas atenções e cuidando de um por um, para evitar possíveis fracassos, à medida que, avaliando processualmente, já nas primeiras semanas do ano, vai tendo uma ideia clara das condições de cada aluno e do ano pela frente, para calibrar intervenções promissoras. Se isso for viável, não precisaremos mais de reprovação, recuperação, nem de progressão automática. Se o estudante elabora todo dia, o professor terá muitos textos para avaliar, o que certamente será problema, pelo menos no início. Infelizmente, sempre que se quer cuidar da aprendizagem do aluno, o trabalho aumenta. Dar aula é mais cômodo, em geral para ambos os lados [...].

Pode-se dizer, então, que muitos professores ainda não sabem avaliar adequadamente seus estudantes, fazendo com que a aprendizagem não seja de forma significativa. A avaliação deve ser um momento de reflexão do professor perante o que as crianças estão aprendendo. Se isso não for realizado, é necessário o replanejamento das práticas realizadas por esses professores. Nesse contexto, uma das alternativas para tentar resolver essa não aprendizagem das crianças visíveis nestas avaliações são os Reforços Escolares, temática a ser desenvolvida a seguir.

5 O REFORÇO ESCOLAR

O Reforço Escolar também chamado de reforço pedagógico é uma prática que as escolas utilizam com o fim de oferecer uma atenção individual aos alunos que não estão aprendendo como os demais colegas. Esse reforço é oferecido no contraturno ao qual o aluno frequenta a escola. Segundo Poli (1998, p.4), “reforço é atividade de enriquecimento que pode se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles”.

O Reforço Escolar foi implantado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), destinado aos alunos que estão em níveis diferentes de aprendizagens e que, segundo seus professores e a escola, necessitam de um atendimento individualizado.

O tema reforço escolar também está comentado na LDB/96 como uma proposta das políticas educacionais de governo, sendo implantadas na maioria dos Estados e Municípios brasileiros com o intuito de auxiliar na educação das crianças superando, então, o “fracasso escolar”.

No âmbito escolar o reforço é obrigatório para que possa garantir que todas as crianças desenvolvam totalmente suas habilidades e competências, assim como consta na Lei nº 9.394/96 no inciso V do artigo 24: “obrigatoriedade dos estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regulamentos” (BRASIL, 2010).

O encaminhamento para o Reforço Escolar se dá a partir de observações e avaliações da professora regente, que identifica quais crianças possuem “dificuldades de aprendizagem” e, assim, solicita a vaga para que possam frequentar as salas de reforço.

É direito da criança frequentar o Reforço Escolar, porém o modo como, muitas vezes, ele é proposto nas escolas é duvidoso. Um dos pontos negativos é esse espaço se tornar um local de exclusão para esses alunos, na medida em que não são determinados os objetivos, metas e critérios de inserção para esse suporte, recebendo esses alunos com discriminação e tornando

o reforço escolar um mero estoque de indivíduos com “dificuldades”, tirando a responsabilidade e o compromisso dos professores com esses alunos.

É importante que os professores levem em conta que cada aluno tem suas singularidades e que suas diferenças devem ser respeitadas, tornando, assim, a educação mais eficaz. Desta forma, a escola necessita proporcionar condições pedagógicas e humanas para que os professores possam dar conta de ofertar um conhecimento de qualidade para os alunos.

Uma educação de qualidade tem o papel de garantir uma aprendizagem progressiva e contínua, a fim de aumentar as oportunidades de aprendizagem e promover estratégias para que todos os alunos alcancem suas competências. Para ter certeza disso o professor tem que estar atento às atividades propostas, observando se nestas:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir.
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível:
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEISZ, 2000, p. 66).

Diante disso, o Reforço Escolar (RE) teria o papel de garantir o desenvolvimento dos alunos, promovendo experiências mais significativas e diferentes para cada aluno a partir do que cada um já sabe. Para Piaget (1975), a criança demonstra o que aprendeu a partir da linguagem, podendo, assim, ter certeza sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Em vista disso, o professor precisa estabelecer uma ligação entre o que será ensinado ao aluno e o que ele já sabe, para que, assim, surja o interesse no que vai ser estudado, criando, desta forma, uma conexão com o aluno. É importante também que esse professor do RE procure conversar com o professor regente para saber em qual nível de aprendizagem esse aluno se encontra, bem como também em que contexto se insere no intuito de poder criar estratégias para promover um ensino lúdico e de qualidade.

O Reforço Escolar tem o objetivo de auxiliar o professor a fazer com que os alunos desenvolvam suas competências. Segundo Luckesi (1999):

Reforço escolar é uma atividade de auxiliar o educando a aprender o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula em uma escola. O ideal seria que a própria escola prestasse esse serviço ao educando, pois os estudantes necessitam de aprender; é por essa razão quem vem para a escola. E a escola promete, em sua propaganda, que eles aprenderão. Desse modo, caso eles não tenham aprendido, é

dever da escola propiciar o saneamento desse impasse. Em última instância, se a escola não faz isso, alguém necessita de fazer. Usualmente são os pais que assumem essa tarefa, ou por si mesmo ou contratando quem oferece esse serviço.

Porém, o RF que a maioria das escolas oferece é apenas uma forma de mostrar para a família ou sociedade que a mesma se preocupa com a aprendizagem dessas crianças, mas o que de fato ocorre é que essas aulas, muitas vezes, são uma extensão do que já acontece em sala de aula, com atividades prontas e sem relação com a vida da criança.

Diante disso, vale ressaltar a necessidade de as escolas públicas proporcionarem para as crianças um ambiente alfabetizador de qualidade e uma aprendizagem de significado. Importante ressaltar que muitas escolas ainda se baseiam em práticas tradicionais de mera transmissão de conhecimentos, sendo esses conteúdos sistematizados com atividades prontas e limitando a criança.

Diante de todo o estudo até aqui, foi necessário conhecer um pouco sobre o que pesquisadores estão escrevendo sobre a temática do presente TCC, fazendo então uma análise de trabalhos acadêmicos publicados que serão vistos a seguir.

6 ESTADO DO CONHECIMENTO

Após a Pesquisa Bibliográfica, foi feito o Estado do Conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014), Estado do Conhecimento é:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do Conhecimento favorece tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação às aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Segundo Haddad (2002), o Estado do Conhecimento proporciona, em um período de tempo, organizar um determinado campo de conhecimento, assim como conhecer as produções acadêmicas que estão sendo publicadas, conhecendo temáticas, as abordagens que podem vir a servir para a elaboração de outras pesquisas.

Morosini e Fernandes (2014, p. 158) ainda afirmam que Estudo do Conhecimento parte em “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração”

Diante disso, foi feita uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e OASISBr, que constituíram o corpus do estudo. Em um primeiro momento, foi realizada apenas uma pesquisa no site BDTD. Nessa pesquisa, foram encontradas apenas 19 produções sobre Reforço Escolar e 265 sobre “Dificuldades de aprendizagem”. Além disso, foi pesquisado também no site OASISBr, no qual foram encontradas 31 obras com o tema Reforço Escolar e 1.202 sobre “Dificuldades de Aprendizagem”. Considerando o elevado número de publicações, mudamos depois para uma busca com o título “Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental”, totalizando então 43 trabalhos.

Com base no que foi encontrado nos dois sites, o repositório escolhido foi o OASISBr, sendo que apenas nove trabalhos, quatro sobre Reforço Escolar e cinco sobre “Dificuldades de Aprendizagem”, foram discutidos mais profundamente por apresentarem debate mais próximo com o tema do presente projeto.

No recorte temporal escolhido para esta pesquisa, foram encontrados poucos trabalhos recentes sobre o tema, contabilizando entre 2005 até 2015 quatro dissertações e quatro Trabalhos de Conclusão de Curso e apenas um artigo. O trabalho publicado mais atual é do ano de 2018, sendo este em forma de dissertação.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, foi possível escolher nove publicações entre dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos, todos vindos ao encontro do problema da presente pesquisa. O quadro abaixo especifica quais foram esses trabalhos escolhidos.

Quadro 1- Teses/dissertações utilizadas na pesquisa

Ano	Autor	Instituição	Título
2005	Monica Ferreira Lemos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção de cidadania
2005	Elliott, Edenilce Hortencia Jorge	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010)
2011	Maria Goretti Quintiliano Carvalho	Universidade Católica de Santos	Concepções e Práticas na Escola sobre a dificuldade de aprendizagem
2013	Débora Sofia Diogo Carlos	Universidade de Coimbra	Representações de dificuldades de aprendizagem: um estudo com professores e psicólogos
2014	Thaís Pessoa Ramos	Universidade de Brasília	Acompanhamento pedagógico extraescolar: novos desafios para a educação
2014	Marilise Dranka Rolla	Universidade Federal do Paraná	Dificuldade de aprendizagem no contexto escolar
2015	Euzila Pereira dos Santos	Universidade de Brasília	Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental

2018	Marina Lara Rodriguez	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	Não sou bom de escola, sou bom de coração": significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito de sua participação no reforço escolar
------	-----------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela Autora

Depois dos levantamentos, foi iniciada a leitura dos títulos e, conseqüentemente, dos resumos, fazendo uma análise para saber se tratava do mesmo assunto. Segundo Lugoboni (2016, p. 5), "O resumo deve apresentar os principais pontos da pesquisa e permitir que diversos usuários como leitores, avaliadores, editores consigam fazer uma avaliação mais rápida sobre o conteúdo que virá a seguir".

Ainda sobre o resumo, o autor apresenta que o mesmo deve conter:

- a) objetivo – Deve deixar claro o objetivo do estudo ou problema a ser respondido;
- b) Método da pesquisa – Quais foram os procedimentos metodológicos utilizados
- c) Resultados da pesquisa – Quais resultados a pesquisa apresenta;
- d) Conclusões – Quais conclusões são possíveis, pautando-se nos resultados apresentados
- e) Contribuições da pesquisa – Como sua pesquisa contribui para a literatura utilizada (LUGOBONI, 2016, p. 05).

Na primeira etapa do Estado do Conhecimento, foi feita uma Bibliografia Anotada, que inicia com a referência do artigo, revista, evento, tese ou dissertação que será utilizada na pesquisa.

Morosini e Nascimento (2017, p.4) também citam que a Bibliografia Anotada tem como objetivo "facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas em posterior análise". Esta etapa consiste na organização de um quadro com os trabalhos escolhidos, assim como seus respectivos resumos.

A seguir, um modelo do quadro da Bibliografia Anotada, o qual mostrará os dados dos trabalhos escolhidos, assim como seus resumos.

Quadro 2 – Bibliografia Anotada

Ano	Autor	Título	Resumo

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo as etapas do Estado do Conhecimento, foi realizada a Bibliografia Sistematizada, na qual, segundo Morosini e Nascimento (2017), esta etapa é a relação feita das publicações, citando o número do trabalho, o ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados.

Abaixo um exemplo do quadro da Bibliografia Sistematizada:

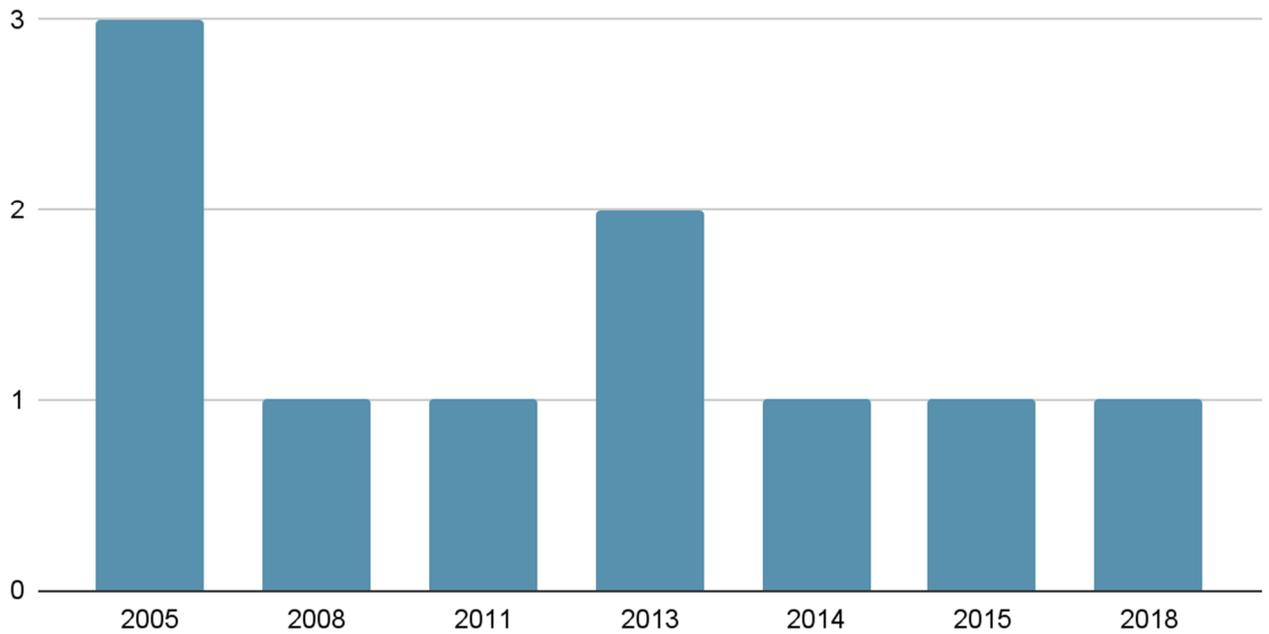
Quadro 3- Bibliografia sistematizada

Ano	Autor	Título	NÍVEL	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do quadro de Bibliografia Sistematizada, foram elaborados alguns gráficos, os quais mostram as porcentagens dos dados obtidos analisando os conteúdos. O primeiro gráfico mostra um percentual de publicações por ano.

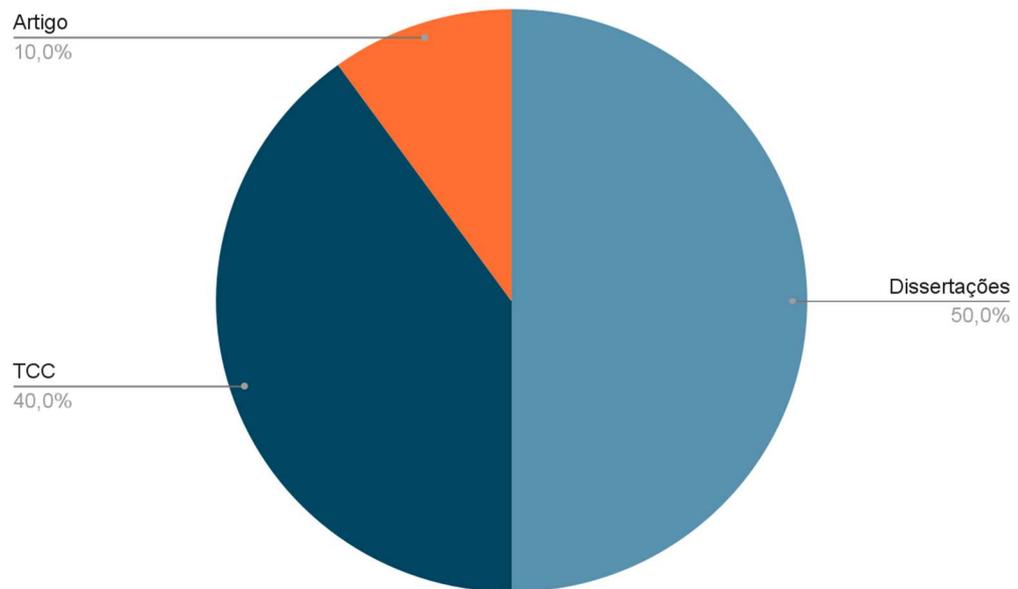
Gráfico 1: Distribuição teses/dissertações por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora

Para saber quais tipos de trabalhos faziam parte dos que foram escolhidos, foi elaborado um gráfico para mostrar esses dados.

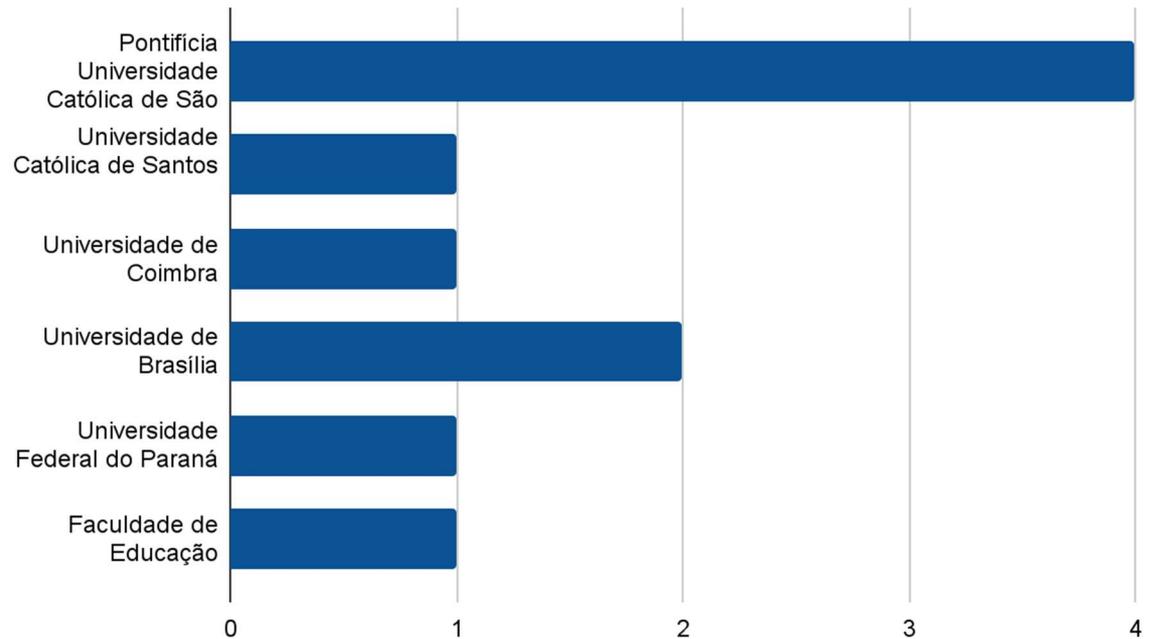
Gráfico 2- Tipos de publicações



Fonte: Elaborado pela autora

A partir deste gráfico, ficou claro que o maior número de publicações em forma de dissertações está sendo mais realizado, visto que 5 das 10 obras eram do grupo de mestrado. Diante disso, o gráfico a seguir vai trazer de que universidades se originam tais publicações.

Gráfico 3- Universidades de origem das publicações



Fonte: Elaborado pela autora

Finalizando o Estado do Conhecimento, foi feita a Bibliografia Categorizada, a qual, segundo Morosini e Nascimento (2017), é um reagrupamento feito em uma tabela, seguido por blocos temáticos que representam as categorias. A partir disso, foi organizado um quadro categorizado, separando os trabalhos por categoria.

Quadro 4- Bibliografia categorizada

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE CATEGORIA
A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção de cidadania	Reforço Escolar no Ensino Fundamental
Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010)	Reforço Escolar do Ensino Fundamental

Concepções e Práticas na Escola sobre a dificuldade de aprendizagem	Dificuldades de Aprendizagem
Representações de dificuldades de aprendizagem: um estudo com professores e psicólogos	Dificuldades de Aprendizagem
Acompanhamento pedagógico extraescolar: novos desafios para a educação	Reforço escolar do Ensino Fundamental
Dificuldade de aprendizagem no contexto escolar	Dificuldades de Aprendizagem
Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	Dificuldades de Aprendizagem
Não sou bom de escola, sou bom de coração": significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito de sua participação no reforço escolar	Reforço escolar do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

Após a categorização dos trabalhos, foi feita uma relação das obras organizadas por categorias. A primeira categoria é a de Reforço Escolar no Ensino Fundamental, na qual ficaram 9 textos. Dentre estes textos, “Não sou bom de escola, sou bom de coração”: significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito de sua participação no reforço escolar”, no qual a autora procura identificar quais os significados que os estudantes do ensino fundamental dão ao Reforço Escolar.

Nessa pesquisa, a partir de estudos da psicologia, foram observadas as crianças no período escolar, como sua vida dentro e fora dela. A autora fez entrevistas, as quais foram realizadas com duas crianças de escolas particulares. Segundo Rodrigues (2018, p.14), “A criança marcada com problemas de aprendizagem sofre muitas pressões, todas elas fortes: por

um lado, há a patologização de sua condição, por outro, a exclusão e o estigma. Com isso, o trabalho discorre sobre como as crianças se sentem participando do Reforço Escolar e o quanto isso impacta na sua vida”.

O segundo texto desta categoria Reforço Escolar é “As ações contribuindo para o sucesso e fracasso nas aulas de reforço para alunos da 4º série que não sabem ler”. Diferente da primeira pesquisa, essa faz uma análise do trabalho de duas professoras de Reforço Escolar para alunos do 4º do Ensino Fundamental. O texto, então, faz uma reflexão sobre crianças que não sabem ler ainda e, conseqüentemente, necessitam do reforço, bem como analisa como os professores podem ajudar essas crianças.

Segundo a autora, "ao usar o termo reforço, pela definição que ela traz, está implícita a ideia de que esses alunos frequentaram aulas de reforço para fortalecer algo que já teriam" (DIAS, 2008, p. 9). No entanto, analisando a pesquisa em si, não foi bem isso que aconteceu, pois as crianças não sabiam ler ainda, por isso teriam que aprender primeiramente a ler para depois fortalecer isso.

O texto “A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania” objetiva fazer uma compreensão e avaliação das transformações da atividade de reforço com o objetivo de formar cidadãos críticos. Assim como os outros textos acima, este também faz uma reflexão acerca do trabalho das professoras no reforço frente às crianças, que, muitas vezes, por não terem uma formação adequada para assumirem essas aulas, acabam causando marcas negativas na vida dos alunos.

Lemos (2005) faz uma colocação muito importante, que, se as escolas não pararem de pensar que o reforço é um “favor” para o aluno e a escola não preparar um ambiente adequado, com professores adequados para realizar tal tarefa, muito dificilmente o aluno irá desenvolver suas competências.

No texto “Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010), analisou-se também quais as práticas utilizadas para fazer com que os alunos sintam vontade de aprender. Como os outros textos, a autora faz uma análise sobre o reforço e se ele realmente consegue desenvolver nos alunos o gosto por estudar e a ajudar esses alunos a se desenvolverem plenamente.

O último texto da categoria Reforço Escolar no Ensino Fundamental é “Acompanhamento Pedagógico Extraescolar: Novos desafios para a educação”. O texto faz uma análise de questionários respondidos por estudantes que frequentam o reforço escolar, pais e professores. Diferentemente dos outros textos que abordam o Reforço Escolar dentro da

própria instituição ofertado pela mesma, nesse texto a autora descreve sobre o Reforço Extraescolar, o qual é ofertado fora da escola em que estuda esses alunos.

No texto, a autora descreve que a procura por esse tipo de Reforço vem dos pais, que,

Em relação à aprendizagem dos seus filhos, os familiares compreendem que a escola faz o papel dela no processo de formação de seus filhos, porém por diversas vezes, por falta de tempo deles próprios, acabam optando pelo acompanhamento escolar para suprir esta ausência e também para que seus filhos não se prejudiquem no seu desempenho escolar (RAMOS, 2014, p. 42).

Diante disso, os pais acreditam que o Reforço Escolar é muito importante para o aprendizado de seus filhos, auxiliando nas dificuldades que eles possuem, sendo esse acompanhamento como uma forma de auxiliar mais diretamente seus filhos, tirando suas dúvidas e oportunizando uma aprendizagem mais focada em cada um.

Na categoria de “Dificuldades de Aprendizagem”, o texto “Dificuldade de aprendizagem no contexto escolar” faz uma reflexão sobre o que é “dificuldade” e o que é “distúrbio” de aprendizagem, assim como o diagnóstico precoce que os professores fazem para encaminhar esses alunos para profissionais da psicologia ou para os reforços pedagógicos. Foi através de questionários com os professores e de observações realizadas com alunos dentro da sala de aula e na sala de Reforço Escolar que foi possível a autora realizar a pesquisa, constatando, segundo ela, que os

professores precisam de uma formação sólida, capaz de incluir esses alunos na sala de aula, atuando de forma afetuosa, de acordo com a necessidade de cada um, através de uma prática crítica-reflexiva e consciente das necessidades e desafios educacionais (ROLLA, 2014, p. 20).

A pesquisa “Concepções e Práticas na Escola sobre a dificuldade de aprendizagem” também entregou questionários e realizou observações para fazer uma análise crítica do trabalho dos professores com alunos que tenham, segundo os mesmos, “dificuldades de aprendizagem”. A partir dessa pesquisa, foi possível identificar quais os critérios que os professores utilizam para diagnosticar uma criança com dificuldade de aprendizagem.

Alguns professores utilizam uma forma de avaliar que considera cada criança com um “ritmo diferente de aprendizagem” Outros já acreditam que algumas crianças possuem dificuldades por pouco incentivo da família.

No texto, a autora ainda traz uma colocação feita a partir das observações realizadas:

Apesar de ter sido afirmado que as tarefas eram planejadas considerando as dificuldades das crianças, durante todas as observações nenhuma atividade diferenciada foi utilizada pelos professores para as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. Pelo contrário, foram apresentadas tarefas iguais a todas as crianças, tarefas rodadas em mimeógrafo e, apesar das dificuldades manifestadas pela criança, o professor não procurou saber dela o que havia compreendido em relação àquela atividade (CARVALHO, 2010, p. 179)

Diante disso, fica claro que falta conhecimento dos professores, desde o diagnóstico precoce realizado para afirmar que uma criança tem dificuldade de aprendizagem, até oportunizar conhecimentos a partir do que cada criança sabe e necessita.

O texto “Representações de dificuldades de aprendizagem: um estudo com professores e psicólogos” tem como objetivo conhecer as concepções de dificuldades de aprendizagem vistas por professores e psicólogos. Com isso, segundo os psicólogos, o fraco desempenho escolar se dá pelo insucesso escolar. Já, segundo os professores, é quando aprendem de forma lenta.

A autora cita alguns escritores ao descrever os resultados da pesquisa que indicam:

uma utilização lata do termo dificuldades de aprendizagem. Tal como Correia e Martins (1999) afirmaram, a interpretação dada pela maioria dos profissionais rege-se pelo sentido abrangente do termo, em que as dificuldades englobam todas as situações de cariz escolar, sejam elas de caráter temporário ou permanente, verificando-se a tendência para identificar DA na ausência de diagnóstico. No entanto, tal como em Amorim (2013), estes profissionais consideram que não obstante a comorbidade com os problemas comportamentais (CARLOS, 2013, p. 46).

Para finalizar, o texto “Dificuldades de aprendizagem nas séries Iniciais do Ensino Fundamental” teve como ideia principal conhecer quais as principais “dificuldades de aprendizagem” em que as professoras percebiam em suas aulas do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizado um questionário e entrevista com eles.

Em sua pesquisa, a autora descreve que o professor é o principal meio de conhecer em que nível de aprendizagem seus alunos se encontram, e com isso conseguir criar estratégias para que possa auxiliá-los da melhor maneira possível.

A partir das entrevistas e dos questionários, percebeu-se que as dificuldades de aprendizagem estão ligadas a vários fatores. E que é importante que a escola juntamente com a família busque soluções para que essas crianças desenvolvam com qualidade suas habilidades cognitivas. Com isso, a autora afirma que,

diante os vários fatores que interferem na aprendizagem dos alunos provavelmente, o mais agravante pode ser o pedagógico, pois a dificuldade de aprendizagem somente será superada total ou parcialmente quando os alunos receberem estímulos e quando os professores trabalharem com propostas pedagógicas correspondentes à necessidade de cada aluno respeitando o seu ritmo de aprender e assimilar o conhecimento (SANTOS, 2015, p. 59).

Para dar seqüência à pesquisa, é necessária a apresentação da metodologia utilizada no presente TCC, no qual será possível ter uma noção de como a pesquisa foi desenvolvida, a partir de cada detalhe.

7 METODOLOGIA

Para descrever o método utilizado na pesquisa, a metodologia está dividida em Pesquisa Bibliográfica, Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo. Demo (1995, p. 11), ao conceituar metodologia, afirma que a mesma é um:

Estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer à ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa. Ao mesmo tempo em que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade.

Desta forma, a pesquisa é entendida como um processo investigativo que tem o objetivo de compreender os problemas ou fenômenos naturais, políticos e sociais. Segundo Minayo (2007), a metodologia, de forma mais ampla e concomitante, pode ser definida:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O presente TCC partiu do objetivo de compreender e analisar quais concepções e práticas os professores utilizam para decidir se uma criança tem “dificuldade” de aprendizagem e, conseqüentemente, necessita de Reforço Escolar.

Desta forma, para desenvolver o tema, primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados livros, dissertações, teses, artigos científicos, entre outros, os quais foram determinantes para desenvolver os seguintes temas: História do Ensino Fundamental, “Dificuldades de aprendizagem” e Reforço Escolar.

Toda pesquisa bibliográfica se dá a partir de materiais já elaborados, podendo esses ser encontrados digitalmente ou fisicamente. Gil (2002, p.44) afirma que a principal

vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço

O autor ainda afirma que a pesquisa bibliográfica é a parte mais importante para a escrita, uma vez que uma das vantagens é que “não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

Para tanto, vale ressaltar o que traz Andrade (2010, p. 25) sobre a Pesquisa Bibliográfica como uma

habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Alguns autores foram base essencial para a escrita da pesquisa, como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1984), João Formosinho (1998), Jean Piaget (1975) entre outros. Para tal, foram analisados artigos, teses e livros dos autores relacionados ao tema, todos de forma digital, fazendo sempre uma análise crítica de todos os documentos.

Conforme Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. “A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa” (AMARAL, 2007, p. 1).

Após a pesquisa bibliográfica, foi realizado o Estado do Conhecimento, que consiste em, segundo Morosini e Fernandes (2017, p. 155), fazer a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Segundo Haddad (2002), o Estado do Conhecimento proporciona, em um período de tempo, organizar um determinado campo de conhecimento, bem como conhecer as produções acadêmicas que estão sendo publicadas, conhecendo, assim, suas temáticas, as abordagens que podem vir a servir para a elaboração de outras pesquisas.

Morosini e Fernandes (2014, p. 158) ainda afirmam que Estado do Conhecimento contribuiu ao “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração”.

O Estado do Conhecimento é um levantamento de trabalhos realizados no Brasil. Diante disso, foi feita uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e OASISBr, que foram os Repositórios de pesquisa do estudo.

Para esse Estado do Conhecimento, foi construído um Quadro de Categorização, que foi elaborado a partir dos trabalhos encontrados no OASISs. Dentro desse quadro, foram especificados o ano de publicação, o autor, título, objetivos, metodologia e os resultados.

A partir do Estado do Conhecimento, foi feita a Bibliografia Anotada e a Bibliografia Sistematizada e, após, a Bibliografia Categorizada, que consiste na organização de todo o material encontrado.

Os trabalhos encontrados foram organizados em quadros e gráficos, no qual foram analisados os seguintes aspectos: *Distribuição teses/dissertações por ano de publicação, Tipos de publicação, Universidades de origem das publicações.*

A partir de todo conhecimento adquirido através das pesquisas feitas acima, foi sentida a necessidade de fazer uma Pesquisa de Campo. Minayo (1994, p. 52) afirma que o “trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta”

A Pesquisa de Campo faz uma coleta de dados para, a partir disso, fazer uma análise e uma conexão com o estudo bibliográfico. Segundo Carnevalli e Miguel (2001, p. 1), a Pesquisa de Campo é:

[...] uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Desta forma, a Pesquisa de Campo foi feita em escolas de Getúlio Vargas/ RS e Estação/RS com professoras de 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais e com a professora do Reforço Escolar.

A Pesquisa de Campo foi feita a partir de dois questionários, sendo que cada um contendo 5 perguntas descritivas, sendo um deles para os professores e gestão e o outro para o (a) professor (a) do Reforço Escolar. Os questionários foram enviados através do Google Formulário, e os professores e a gestão tiveram dez dias para responder. Esse questionário teve por objetivo entender um pouco sobre os critérios que esses educadores utilizam para formular que uma criança possui “dificuldade de aprendizagem” e, dessa forma, encaminhá-la para o Reforço Escolar.

Como norma da Universidade Federal Fronteira Sul, os participantes da Pesquisa de Campo irão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual está detalhado sobre qual é a pesquisa, e que os dados nelas obtidos serão mantidos em sigilo e a privacidade dos mesmos serão respeitados.

A Pesquisa de Campo utilizada nessa pesquisa é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.”. Acrescenta Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”.

A pesquisa qualitativa busca “questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado” (MINAYO, 2010 apud MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10). A pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento.” Para que a pesquisa qualitativa se realize, ela precisa acontecer de três formas: com a definição do problema e onde ela será feita, com a realização da coleta de dados e com a análise desses dados coletados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante dessas considerações, foi feito um levantamento e uma Análise de Dados da Pesquisa de Campo. Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar todo material obtido durante a pesquisa’”. A partir de toda a análise do material, e após uma reflexão sobre os assuntos que estão sendo tratados, foi organizado um quadro categorial, que, segundo Bardin (2016, p. 48), “[...] já deu provas e permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas”, separando-as, assim, em categorias conforme as respostas obtidas, facilitando na hora da escrita e análise sobre elas.

Afirmam ainda Lüdke e André que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Diante de todos esses levantamentos, chegou o momento de relatar quais os resultados foram obtidos com a pesquisa, respondendo, então, o problema central, além de dar um

fundamento teórico a partir de todo o material encontrado com a Pesquisa Bibliográfica e com o Estado do Conhecimento.

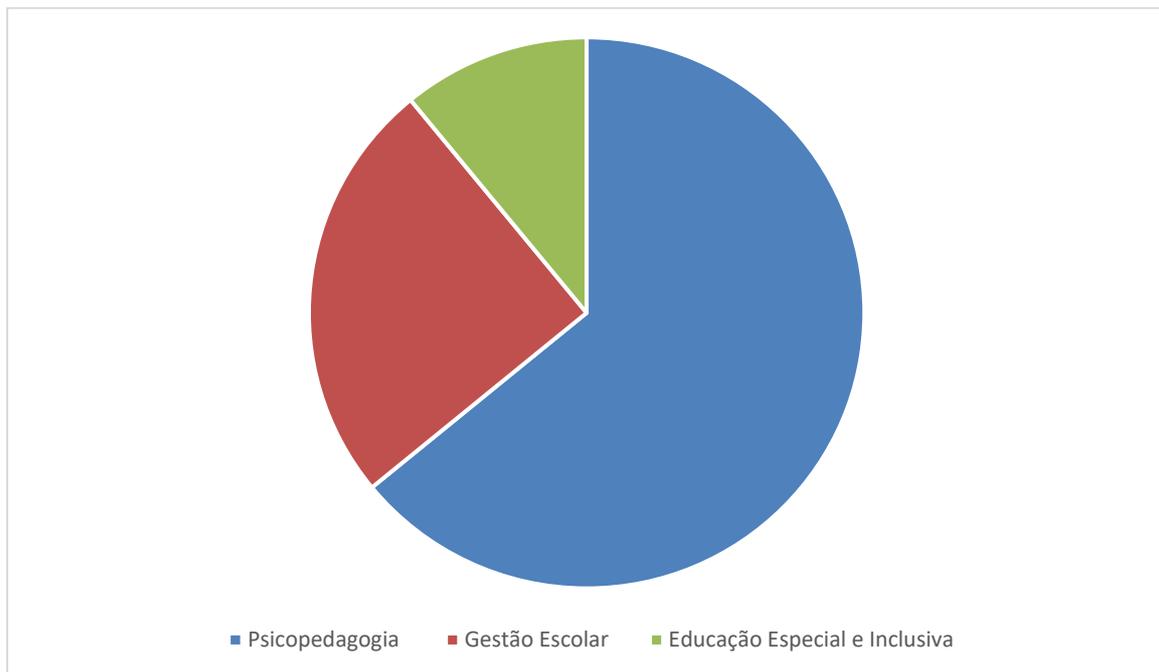
8 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo irá apresentar o resultado da Pesquisa de Campo realizada com professores de 1º, 2º, 3º dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os professores do Reforço Escolar de escolas públicas. Foi enviado o questionário para 23 professores de cinco escolas de Getúlio Vargas e Estação/ RS, sendo que apenas 10 responderam ao questionário, sendo oito professoras regentes das turmas e duas professoras do Reforço Escolar. Todos os docentes entrevistados eram do gênero feminino, que serão tratados como P1, P2 e assim por diante.

A primeira pergunta do questionário era sobre a formação desses docentes. Das respostas, nove foram formadas inicialmente em Pedagogia e com alguma, pós-graduação, sendo que as quatro restantes eram formadas apenas em Pedagogia.

A seguir um gráfico que mostra as áreas de formação das participantes da pesquisa:

Gráfico 4: Áreas de formação das participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima pergunta a ser tratada aqui é “Quais critérios você utiliza para encaminhar uma criança para o Reforço Escolar?”. Essa pergunta era direcionada para as professoras regentes da turma. Diante disso, a professora P1 relatou que

As crianças que eu encaminho para o reforço escolar são crianças que não conseguem prestar atenção nas aulas, são desorganizadas, não fazem as atividades e quando fazem demoram muito tempo para completá-las. Diante disso, eu concluo que esta criança necessita de um acompanhamento mais de perto, com atividades que possam ajudá-la nesse processo de formação.

Diante dessa afirmação da professora P1, nota-se que a avaliação feita por ela para encaminhar essa criança para o reforço escolar está diretamente ligada ao aspecto cognitivo dessa criança. Não teve uma preocupação com a subjetividade da criança, de o porquê ela não está conseguindo prestar atenção na aula e fazendo as atividades corretamente, se essas “dificuldades” estão associadas a algum problema emocional ou até mesmo pela própria metodologia dessa professora.

Nesse mesmo pensamento, as professoras P2, P3, P4, P5, P6 também seguem essa mesma linha de raciocínio. A professora P6 chegou a mencionar em sua resposta que a maioria de seus alunos meninos são “[...] muito agitados, inquietos com falta de concentração e desorganizados [...] e que as meninas são carinhosas, estudiosas e caprichosas nas atividades” e que de nove meninos na sala cinco estão frequentando as aulas de reforço escolar.

Dessa forma, os alunos que apresentam “problemas de comportamento” acabam sendo reprimidos e, diante disso, não conseguem construir suas aprendizagens da forma como a escola e a sociedade esperam. E é a partir daí que o discurso do não aprender começa a fazer parte da subjetividade da criança.

A professora P5 trouxe um outro argumento sobre os motivos que a leve a encaminhar uma criança para o Reforço Escolar. Ela afirma que

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, procuro ficar atenta no que as crianças estão aprendendo ou deixando de aprender, quais são as dúvidas delas e quais são suas reclamações [...] a partir de toda essa avaliação, procuro criar métodos dentro das minhas aulas para que esses alunos venham a aprender e, se isso não acontecer, encaminho, então, após conversa com a coordenação, esse aluno para o reforço escolar.

A terceira pergunta para as professoras regentes foi “Você percebe diferença no comportamento e no desenvolvimento da criança que começou a frequentar o Reforço Escolar?”. Das oito professoras, sete delas afirmaram que não percebem muita diferença e que às vezes só encaminham porque a gestão ou a família insistem para que a criança frequente o reforço. A professora P2 explica que:

[...] na minha sala tem 5 alunos que frequentam o Reforço Escolar no contraturno da minha aula, mesmo indo no reforço esses alunos não apresentam melhora na aprendizagem [...] sempre tenho que ficar lembrando e insistindo para que esses vão para as aulas de reforço, mas nem sempre vão.

Isso também é dito pela professora P4: “[...] mesmo com as aulas de reforço escolar esses alunos não conseguem aprender [...] isso é triste porque quero o melhor para eles”.

Diante dessas falas, fica claro que o Reforço Escolar às vezes não dá conta da não aprendizagem dos alunos e que certamente as professoras deveriam rever suas práticas dentro da sala de aula e refletir se o problema não está na forma como elas conduzem as aulas.

A partir da análise de dados e procurando atingir os objetivos da pesquisa, através das respostas dos questionários foram divididas em três categorias que vamos discutir a seguir, definidas como: O que dizem as educadoras sobre “Dificuldades de Aprendizagem”; Sobre o planejamento das aulas; O que pensam as professoras sobre o Reforço Escolar.

8.1 O QUE DIZEM AS EDUCADORAS SOBRE “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

Nessa seção apresento a análise feita a partir das respostas das professoras sobre o que elas acreditam ser “Dificuldades de aprendizagem”. A professora P1 expôs que

Dificuldades de aprendizagem são situações que acontecem durante o processo de ensino-aprendizagem que prejudica e impede que o aluno concretize o conhecimento. Geralmente o aluno que tem dificuldade de aprendizagem é porque não consegue captar aquilo que o professor quer passar.

A fala dessa professora levanta uma questão importante sobre a não aprendizagem, que diz respeito, segundo André (1995), ao fracasso escolar estar ligado diretamente à instituição de ensino, no seu modo de trabalhar e nas suas práticas pedagógicas.

A professora P2 em sua resposta diz que “Dificuldades de aprendizagem são as dificuldades que o aluno encontra quando está sendo desenvolvido um conteúdo, uma dinâmica em sala de aula, que o aluno tem que produzir e não consegue [...]”.

O que se entende da fala dessa professora é que o aluno não aprende porque não consegue produzir, como se a criança estivesse ali apenas para produzir e produzir e não para aprender de fato e refletir sobre.

Em sua resposta a professora P3 descreveu “Dificuldades de aprendizagem” como

[...] aquelas dificuldades que a criança tem, que ela apresenta no dia-a-dia, para aprender algum conteúdo, ou mesmo na fala, na escrita, e que isso demora, que sai

daquele prazo que a criança teria que aprender, como as outras. São dificuldades que a criança sente, que tem vários fatores como social, econômico, pessoal que podem influenciar. Enfim, é tudo aquilo que a criança sente dificuldade e foge do normal dos outros alunos.

Em sua fala a professora usa do preconceito cultural, acreditando que crianças que vêm de lugares mais pobres, que não têm uma família estruturada não conseguem aprender como as demais crianças da sala de aula.

Uma fala que esteve presente na maioria das respostas é que as “dificuldades de aprendizagens” estão ligadas à “falta de atenção, preguiça e família desinteressada com os estudos dos filhos”.

Nessas falas fica claro que as professoras se eximem do papel de proporcionar uma educação eficaz e com significado, tirando a culpa de seus ombros e colocando a culpa na criança e na sua família.

A professora P9 do Reforço Escolar em sua resposta escreveu que “[...] muitas crianças que chegam nas minhas aulas são crianças com alguma dificuldade, na leitura ou na matemática. Essas crianças são crianças quietas ou bagunceiras demais e por isso não conseguem prestar atenção no que é proporcionado para ela”.

Com essa fala devemos refletir se o que essa professora está proporcionando é uma educação de qualidade: Será que essa professora procura entender essas crianças a fim de buscar estratégias para que essas consigam aprender? Será que essa professora olha para o seu trabalho pedagógico e reflete sobre o mesmo para entender o que poderia fazer de diferente em suas aulas?

Diante disso, podemos afirmar que nenhuma das professoras que responderam ao questionário está diretamente preocupada com o que cada criança em sua individualidade está aprendendo ou não, quais são suas dúvidas e angústias e quais são suas curiosidades.

8.2 SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS

Quando questionadas sobre como eram feitos os planejamentos de suas aulas, as professoras P1, P3 E P4 descreveram que todo o planejamento delas é realizado a partir das dificuldades encontradas pela turma e que procuram trazer atividades diferentes para chamar a atenção das crianças para as aulas.

Acredito que devemos chamar a atenção das crianças com atividades que despertem nela curiosidade e que sejam pensadas a partir do seu meio social, não apenas para chamar a

atenção durante um tempo na sala de aula, porque o “processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento” (KUPFER, 1995, p. 79). Isso significa que as crianças precisam ser provocadas a aprender.

As professoras P2, P5, e P8 afirmaram que repassam os conteúdos de forma tradicional porque parece ser mais eficaz e produtivo. Segundo Vigotsky (1999, p. 104), o ensino verbalista, baseado na transposição oral de conhecimento por parte do professor, bem como práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel desafiador, são infrutíferas e extremamente inadequadas.

Ainda em suas respostas as professoras deixam claro que a escola cobra muito delas que as práticas sejam tradicionais e que até mesmo os pais entraram em acordo e que, quando elas tentam fazer algo diferente, a turma não reage bem e tudo fica uma bagunça, tornando o trabalho delas mais complicado.

Segundo Fino (2008, p. 1), as mudanças pedagógicas implicam “em mudanças (sic) qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Já a professora P6 colocou em sua resposta exemplos de atividades que faz com as crianças a fim de proporcionar, segundo ela, uma aprendizagem de qualidade.

Em minhas aulas sempre procuro inovar nas atividades repassadas para as crianças, buscando sempre atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, pinturas, recorte, passeios... Procuro ver quais são as dificuldades da turma para planejar as atividades, sempre levando em conta o que eles aprenderam ou não nas atividades anteriores, procurando sempre oportunizar uma educação de qualidade para essas crianças.

A partir da fala da professora, podemos ressaltar que a ludicidade pode sim proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Segundo Guilinelli (2008, p. 9), “a atividade lúdica é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança. Por meio dela podemos tornar a aprendizagem mais prazerosa.

Outra fala que me deixou surpresa foi a fala da professora P7, que diz o seguinte

A partir do meu trabalho sempre procuro avaliar e refletir sobre minha prática e se as crianças estão se adequando a ela. Às vezes o que serve para uma criança nem sempre vai servir para outra, e por esse motivo sempre procuro organizar atividades de acordo com a necessidade de cada criança. Quando a gente busca refletir sobre como a criança aprende a partir de nossas práticas facilita nosso trabalho.

Diante da fala da professora, podemos afirmar o quanto é importante nós professores refletirmos sobre nossas práticas e ações e o que iremos trabalhar com as crianças. Pires et al. (2011, p. 58) afirmam que

O professor reflexivo é o que é capaz de analisar, numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva as implicações de sua atuação como profissional, não só ao nível técnico e prático, mas também a nível crítico e emancipatório, por ser um agente de desenvolvimento autonomizante do aluno.

Desta forma, essas ações, a partir da reflexão feita pelo professor, favorece no exercício de compreender o trabalho diante de estratégias para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Vale mencionar que a formação dos professores também é muito importante como uma educação contínua para a busca de experiências novas para superar práticas antigas.

Para encerrar a análise de dados, seguiremos agora para a última seção desse capítulo, que abordará o que as professoras pensam sobre o Reforço Escolar, um dos temas centrais da pesquisa.

8.3 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE O REFORÇO ESCOLAR

Sobre as respostas da pergunta “Você percebe diferença no comportamento e no desenvolvimento da criança que começou a frequentar o Reforço Escolar?”, as professoras P1, P2 e P5 escreveram que não veem diferença alguma, que as crianças continuam da mesma forma. A professora P5 até relatou que “[...] sinto que as crianças que frequentam o reforço escolar se sentem mais cansadas e envergonhadas. Algumas até ficaram piores[...]”.

Com essa fala podemos destacar que o Reforço Escolar em algumas situações, ao invés de proporcionar uma aprendizagem eficaz, apenas colabora para a não aprendizagem das crianças e ainda faz com que essas se sintam envergonhadas com o fato de estarem frequentando essas aulas. Até porque essas aulas são no turno inverso das aulas regulares fazendo com que essas crianças deixam de estar com suas famílias ou brincando com seus amigos.

As professoras P3, P4, P6, P7 e P8 destacaram em suas respostas que as crianças se queixam bastante que não gostam de frequentar o reforço escolar porque a professora é braba e não faz atividades legais.

A professora P7 destacou que, “[...] quando pergunto para eles o que acharam do reforço, eles falam que não fizeram nada de legal e que a professora não deixa nem eles conversarem [...]. Para mim fica claro que em algumas situações o Reforço Escolar prejudica a

aprendizagem das crianças por não levarem em conta suas particularidades e suas curiosidades, tratando as crianças com desprezo por elas estarem lá”.

Quando questionadas sobre o que acham que é o Reforço Escolar, a maioria das professoras descreveu que o Reforço Escolar é “uma ajuda extra”. A professora P8 destacou que

Reforço escolar são atividades extras, exercícios para reforçar aquilo que ensinei na sala de aula [...] o reforço é para eles estarem fazendo mais atividades complementares daquilo que eles presenciaram em sala de aula e que eles têm dificuldade de aprender, por isso a escola pede que seja feito o encaminhamento para o reforço.

Desta forma, podemos concluir que o Reforço Escolar, como forma de auxiliar o aluno em suas “dificuldades”, parece estar sendo como um auxílio para o professor, a fim de apenas tirar o “problema” das costas do professor.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse TCC era analisar quais as concepções e práticas os professores utilizavam para decidir se uma criança tinha ou não “dificuldade de aprendizagem” e assim necessitar de Reforço Escolar. Essa análise foi feita a partir da perspectiva de professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Getúlio Vargas/ RS e Estação/RS.

A partir da presente pesquisa podemos constatar que o contexto escolar tem passado por várias alterações durante anos a partir da implantação de diferentes políticas públicas, como a ampliação do tempo de alfabetização, garantida pela organização das séries iniciais em ciclo, a entrada das crianças aos seis anos no ensino fundamental, a formação docente em nível superior e pós-graduação.

Porém, ainda algumas coisas perpetuam durante anos como os assuntos principais discutidos no presente TCC, as “dificuldades de aprendizagem” e o Reforço Escolar. A partir das respostas das professoras, podemos destacar que nenhuma referenciou a não aprendizagem dos alunos como culpa da escola e da sua metodologia de ensino, proposta pedagógica e relação do professor com o aluno.

De um modo geral, as professoras relataram em suas respostas que existem muitas crianças com “dificuldades de aprendizagem” e que elas usam estratégias para melhorar a aprendizagem de seus alunos. Porém, analisando as respostas, fica claro que a maioria das professoras não sabe especificar em quais aspectos a criança tem “dificuldade de aprendizagem” e muito menos se preocupam do porquê essas crianças não estarem aprendendo.

Para diminuir o número de crianças que não aprendem, muitas professoras destacaram que utilizam de recursos didáticos, como também estratégias pedagógicas e que, quando mesmo assim as crianças não conseguem aprender, são encaminhadas para o Reforço Escolar.

Sobre o assunto Reforço Escolar, pude perceber que as professoras não pensam em atividades que possam vir a fazer com que essas crianças que frequentam essas aulas possam de fato aprender. O Reforço Escolar deveria auxiliar as crianças que não aprenderam nas aulas regulares, mas o que de fato ocorre é que as atividades realizadas são fracas e sem significado, o que incide na falta das crianças nos reforços e também no resultado obtido.

Em suas respostas, as professoras, ao falarem sobre as “dificuldades” das crianças rotulam como se elas não fossem capazes de aprender, colocam a culpa da não aprendizagem especialmente nelas e na família, desconsiderando outros fatores como a própria prática de ensino utilizada por elas em sala de aula.

Desta forma, considero a importância do planejamento das propostas feitas em sala. O planejamento deve ser feito a partir da avaliação de todo o processo metodológico e dos resultados encontrados, pois é assim que o professor criará métodos diferentes dependendo da necessidade da turma e de cada criança.

Sendo assim, a partir de tudo que foi estudado até aqui, os métodos de ensino e os processos de ensino e de aprendizagem, foi possível perceber que eles devem estar relacionados com o contexto histórico e social em que as crianças estão inseridas, para que desta forma realmente seja efetivado um vínculo do que é aprendendo dentro da escola com o dia a dia da criança.

Concluo, então, que, para uma aprendizagem significativa para as crianças, é necessário que os professores façam seguidamente uma reflexão sobre suas práticas dentro da sala de aula e que estejam constantemente buscando formações continuadas para atualizar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARIAS, José O. Cardentey, Yera, Armando Pérez. **O que é a Pedagogia Construtivista?**. Cuiabá: Educação Pública, 1996. v. 5.

BRASIL. Ministério da Educação – **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; Carvalho, Rodrigo Saballa de; SCHWARTZ, Suzana ; JUHAS, S. . **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. v. 1. 175p.

FINO, C. N. (2001). **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14(2),273-291.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - **Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

GATTI, B. A. **O Professor e a Avaliação em Sala de Aula**. In Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.

LUCKESI, Cipriano C. Capítulo II: Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI. Avaliação da aprendizagem escolar. 7ed. São Paulo: Cortez, 1998 [1994]. p.27-47.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MOROSINI, Marília C; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>.

Acesso em: 01 dez. 2020.

MOROSINI, Marília C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.

Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wpcontent/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoriam%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020

PUEBLA, Eugênia. **Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição**. 4. ed. São Paulo: Petrópolis, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 43.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 160 p. INEP. Prova Brasil, 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. Em A. R. Luria, A. Leontiev & L. S. Vigotski, Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (pp. 31-50). Lisboa: Estampa 1977.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Editora Ática, 2000.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professor(a), sua participação nesta pesquisa é de muita importância.

Antes de iniciar, peço que leia com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Dificuldade de aprendizagem" e reforço escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida por Bruna Carvalho Duarte, discente de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo central problematizar concepções e práticas docentes que estão envolvidas na relação entre "dificuldades de aprendizagem" e encaminhamento para Reforço Escolar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Getúlio Vargas/ RS visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma aprendizagem efetiva dos estudantes em questão. É importante ressaltar que o projeto fará uma reflexão de maneira investigativa sobre estes temas e analisar com o contexto da realidade escolar.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser professora regente de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professora de Reforço Escolar, ou diretora, coordenação de escolas públicas dos municípios de Getúlio- Vargas e Estação/ RS ser fundamental, portanto, para a construção de informações necessárias para o alcance deste objetivo. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário à pesquisadora do projeto. Este questionário será entregue em seu local de trabalho e coletado na mesma oportunidade. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente quinze minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar sua realidade empírica e tornar possível a reflexão acerca das necessidades, assim como potencialidades, atuais desta realidade.

Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros. A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário e da entrevista poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, o professor participante pode interromper a realização do questionário a qualquer momento ou solicitar que seja respondido em outra oportunidade.

A devolutiva dos resultados encontrados será entregue às instituições e professores participantes a partir da produção de um material de divulgação, constituído por meio da análise deste estudo, contendo com uma breve revisão teórica do conceito de "Dificuldades de aprendizagem" bem como de práticas pedagógicas inovadoras e culminando na apresentação dos Indicadores de Inovação Pedagógica que poderão servir como parâmetro de auto avaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade de Erechim/RS.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Consentimento

- Eu declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa
- Não quero participar e não autorizo o uso dos meus dados

E-mail para recebimento do TCLE

Texto de resposta curta

.....

Qual a sua formação?

Texto de resposta longa

.....

Quais critérios você utiliza para encaminhar uma criança para o Reforço Escolar?

Você percebe diferença no comportamento e no desenvolvimento da criança que começou a frequentar o Reforço Escolar?

Texto de resposta longa

Você planeja as atividades diferentes para cada criança, de acordo com o que cada uma já sabe e qual nível de aprendizagem se encontra?

Texto de resposta longa

. Para você para que serve o Reforço Escolar?

Texto de resposta longa

. A partir de suas práticas e estudos, o que significa Dificuldade de Aprendizagem?