



CONTRATURNO COMO ALIADO: ESTRATÉGIAS DE REFORÇO ESCOLAR PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Déborah Iara Azevedo Gomes¹

RESUMO

A alfabetização é uma etapa fundamental no percurso educacional dos estudantes, pois garante o acesso ao universo da leitura, da escrita e da construção do conhecimento. No entanto, muitos alunos apresentam dificuldades nesse processo, o que demanda intervenções pedagógicas complementares. Nesse cenário, o reforço escolar realizado no contraturno surge como uma estratégia educativa de apoio, visando atender alunos que não alcançaram os objetivos esperados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa premissa o presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma o reforço escolar no contraturno pode contribuir para a superação das dificuldades de alfabetização, bem como identificar as estratégias pedagógicas utilizadas e os desafios enfrentados pelos professores nesse processo. A pesquisa partiu da constatação de que o tempo regular de aula nem sempre é suficiente para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, sendo o contraturno uma oportunidade para promover práticas educativas diferenciadas e mais individualizadas. A abordagem metodológica adotada na pesquisa é qualitativa, consistindo o trabalho em uma revisão bibliográfica e análise de experiências práticas em contextos escolares que adotam o reforço no contraturno como recurso pedagógico. Pretendeu-se, com este estudo, refletir sobre os impactos dessa prática na aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita, e discutir como o contraturno pode ser planejado de forma intencional para promover uma alfabetização mais eficaz e inclusiva. Os resultados esperados incluem a valorização do contraturno como espaço pedagógico e a elaboração de propostas que possam orientar professores e gestores no desenvolvimento de práticas de reforço escolar mais assertivas. Este estudo visa, portanto, contribuir com o debate sobre a equidade educacional e a garantia do direito à alfabetização plena a todos os alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Reforço escolar. Contraturno. Ensino Fundamental. Dificuldades de aprendizagem. Inclusão escolar. Educação básica.

¹Mestra em Ciências da Educação pela UNADES/PY

1.INTRODUÇÃO

A alfabetização é a base para toda a trajetória escolar do indivíduo e sua defasagem pode comprometer o desenvolvimento acadêmico em diversas áreas do conhecimento. Diante disso, práticas pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem, como o reforço escolar em contraturno, devem ser objeto de análise e reflexão. Consiste em uma das etapas mais decisivas da trajetória escolar, pois é por meio dela que o estudante passa a ter acesso ao mundo da leitura, da escrita e do conhecimento formal. Entretanto, nem todos os alunos conseguem desenvolver essas habilidades no tempo regular da sala de aula, seja por dificuldades de aprendizagem, contextos familiares desfavoráveis ou carência de acompanhamento individualizado. Nesse contexto, o reforço escolar no contraturno tem se apresentado como uma importante estratégia para complementar a formação dos alunos, oferecendo-lhes um tempo pedagógico estendido e ações focadas em suas necessidades específicas.

A proposta de utilizar o contraturno como espaço de reforço e aprofundamento das práticas de alfabetização é uma alternativa viável para minimizar as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso investigar como essas práticas são implementadas, qual seu impacto real e de que forma elas contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realidade das escolas públicas brasileiras revela um número considerável de estudantes com dificuldades de alfabetização mesmo após os anos iniciais. Diante disso, torna-se urgente refletir sobre estratégias pedagógicas que ampliem o tempo e a qualidade da aprendizagem. O contraturno escolar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, pode oferecer oportunidades de reforço significativo, contribuindo para o avanço da alfabetização. Entretanto, a eficácia dessa prática ainda carece de maior investigação, especialmente quanto às metodologias utilizadas, à formação dos profissionais envolvidos e aos impactos reais na aprendizagem dos alunos. Assim, o presente estudo se propõe a investigar em que medida o reforço escolar no contraturno contribui para a alfabetização e quais os fatores que favorecem ou dificultam essa prática.

De que forma o reforço escolar no contraturno contribui para o processo de alfabetização de alunos com dificuldades nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as estratégias pedagógicas mais utilizadas no reforço escolar voltado à alfabetização no contraturno? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores nesse contexto? Quais os impactos percebidos na aprendizagem dos alunos participantes do reforço escolar?

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do reforço escolar no contraturno para o processo de alfabetização de alunos que apresentam dificuldades no ciclo de alfabetização. Busca-se, assim, compreender os desafios enfrentados pelos professores, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos a partir dessas intervenções. Como objetivos específicos, o trabalho pretendeu (i) identificar as estratégias pedagógicas aplicadas durante o reforço escolar no contraturno e (ii) compreender os principais desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos nas atividades de reforço.

Avaliar os impactos do reforço escolar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos atendidos. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como o contraturno pode ser utilizado como espaço intencional de intervenção pedagógica, com foco na superação das dificuldades de alfabetização. Além disso, pretende contribuir para a melhoria das práticas educativas, oferecendo subsídios tanto para professores quanto para gestores escolares que buscam alternativas eficazes para garantir o direito à alfabetização. A relevância social e educacional da presente pesquisa se manifesta na possibilidade de fortalecer políticas públicas voltadas à equidade e à qualidade da educação básica, contribuindo para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender a ler e escrever de forma plena.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 sobre a Alfabetização

A alfabetização representa uma das fases mais críticas e essenciais do processo educativo, por ser o momento em que a criança passa a interagir com os códigos da linguagem escrita, tornando-se capaz de ler e escrever e, assim, acessar novos saberes, culturas e formas de expressão. Compreendida não apenas como o domínio técnico do código alfabético, mas como uma prática social e cultural, a alfabetização se constitui em um direito fundamental e em base para todo o desenvolvimento escolar do indivíduo (SOARES, 2003; TFOUNI, 1995).

Segundo Freire (1996), alfabetizar é um ato de conhecimento, e não apenas de repetição mecânica de sílabas ou palavras. Para ele, o processo de alfabetização deve estar associado à leitura crítica do mundo, valorizando a experiência do sujeito e promovendo sua emancipação. Essa perspectiva exige que os educadores desenvolvam práticas que dialoguem com a realidade dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes prévios como ponto de partida para a aprendizagem.

Soares (2004), ao diferenciar alfabetização e letramento, amplia essa compreensão, apontando que o domínio da leitura e da escrita não se resume à aquisição de um código, mas envolve também a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de uso da linguagem escrita. Assim, a alfabetização plena deve considerar tanto a dimensão técnica quanto a funcional e crítica da leitura e da escrita.

No entanto, apesar do avanço teórico e das orientações legais, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda apresenta grandes desafios. Muitos alunos chegam ao final do ciclo de alfabetização sem conseguirem consolidar as habilidades básicas de leitura e escrita. Essa defasagem pode ser explicada por múltiplos fatores: desigualdade social, ausência de estímulo familiar, práticas pedagógicas ineficientes, turmas numerosas, currículos engessados e dificuldades no acompanhamento individualizado dos alunos (CUNHA, 2012; LERNER, 2002).

Nesse contexto, o reforço escolar surge como uma importante estratégia de apoio à aprendizagem, especialmente quando ofertado no contraturno escolar. O contraturno, por definição, corresponde ao período em que o aluno permanece na escola fora do horário das aulas regulares. Quando planejado com finalidade pedagógica, pode se tornar

um espaço privilegiado para a recuperação de conteúdo, o atendimento individualizado e a valorização de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica é um dos pilares para atender à diversidade dos estudantes em sala de aula. Isso implica reconhecer que nem todos aprendem da mesma maneira, e que é papel do sistema educativo criar estratégias que garantam o direito de todos à aprendizagem. O contraturno, quando articulado com os objetivos da alfabetização, permite ao professor trabalhar com mais flexibilidade, oferecendo atividades específicas, lúdicas, criativas e adaptadas às necessidades de cada aluno.

Do ponto de vista legal, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a importância da alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, definindo habilidades essenciais a serem desenvolvidas nessa etapa. A BNCC destaca ainda a necessidade de promover uma educação equitativa, que considere as desigualdades de origem e ofereça suporte aos alunos que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem. Isso legitima a implementação de práticas como o reforço escolar no contraturno, alinhadas à política de educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) apontam a alfabetização como uma das prioridades da educação básica no Brasil. Ambos os documentos enfatizam a necessidade de ações coordenadas que garantam não apenas o acesso à escola, mas a permanência e o sucesso escolar. O contraturno pedagógico pode ser entendido, nesse sentido, como uma estratégia importante de atendimento à meta de alfabetização na idade certa.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1998) também oferece importante contribuição para o entendimento do reforço escolar. A partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o autor afirma que o aprendizado é potencializado quando o aluno é auxiliado por um mediador mais experiente – seja um professor, colega ou adulto. O reforço no contraturno pode representar esse espaço de mediação intensificada, em que o educador atua diretamente sobre as lacunas e dificuldades, promovendo avanços significativos.

Cabe ressaltar que o sucesso do reforço escolar está diretamente relacionado à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Atividades meramente repetitivas ou desvinculadas do contexto do aluno tendem a ter pouco impacto. Em contrapartida, práticas que envolvam jogos, literatura infantil, produção textual, uso de materiais concretos e metodologias ativas podem tornar a aprendizagem mais significativa, motivadora e efetiva (KISHIMOTO, 2009; LERNER, 2002).

Outro ponto relevante é o papel da avaliação nesse processo. A avaliação formativa e diagnóstica deve estar presente no reforço escolar como ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e de reorientação das práticas pedagógicas. Avaliar não significa apenas mensurar resultados, mas compreender o percurso de aprendizagem de cada aluno e identificar suas reais necessidades (LUCKESI, 2011).

2.2 Sobre aprendizagem e suas dificuldades

*DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.16927892.
Agosto de 2025.*

Segundo Correia e Martins (2005, apud Mazer; Dal Bello; Bazon, 2009, p. 9), “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.” Essa definição amplia o entendimento do fenômeno, evidenciando que as dificuldades não se limitam apenas ao desempenho acadêmico tradicional, mas envolvem também as habilidades interpessoais e a inserção social do aluno no espaço escolar.

Segundo Carvalho (2010), não faz sentido conceber o currículo apenas como uma simples soma de conteúdo a serem ensinados e assimilados pelos alunos. Essa visão reducionista está ancorada em uma concepção tradicional de escola, em que o papel institucional se restringe à instrução, e o ato educativo é compreendido como mera transmissão de saberes prontos, considerados verdades absolutas e indiscutíveis.

A crítica de Carvalho (2010) alinha-se à perspectiva de um currículo entendido como prática social e cultural, que deve ser construído de maneira dialógica, crítica e contextualizada. O currículo deve possibilitar a articulação entre os conhecimentos científicos, as experiências vividas pelos alunos e os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, deixa de ser um instrumento técnico e passa a ser um espaço de disputa de sentidos, de formação de identidades e de construção de cidadania.

Rever a concepção de currículo é essencial para superar práticas educativas bancárias e tradicionais, como advertia Paulo Freire (1996), e caminhar na direção de uma educação libertadora, onde o conhecimento seja problematizado, reconstruído e apropriado com significado. Nesse contexto, o currículo precisa favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de intervir no mundo — elementos indispensáveis para uma educação democrática e emancipadora. Nesse sentido, Freire (1996, p. 25), infere que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Segundo Coll (2001), aprender é um processo de construção de conhecimentos, no qual o aluno elabora, organiza e reconstrói suas ideias a partir das novas informações que adquire, sempre em diálogo com aquilo que já sabe. Para o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo se relaciona de maneira não arbitrária com os conhecimentos prévios do aluno, promovendo uma rede de significados coerente e funcional. Essa abordagem valoriza o entendimento do processo de aprendizagem como algo dinâmico, progressivo e situado historicamente.

Em Ferreira e Santos (2000), a aprendizagem ocorre a partir do momento em que o aluno é desafiado a estabelecer relações significativas entre o que já conhece e aquilo que está sendo introduzido, o que requer mediação pedagógica intencional, contextualizada e sensível às suas necessidades.

Para Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado às interações sociais e ao contexto cultural em que o sujeito está inserido. A aprendizagem, segundo essa perspectiva sociocultural, não ocorre de forma isolada ou apenas a partir de estímulos internos, mas sim por meio de uma dinâmica dialética entre o indivíduo e o meio social, sendo profundamente influenciada pelas trocas com outras pessoas, especialmente adultos mais experientes e colegas.

Em Jerome Bruner (1991) é imprescindível valorizar a curiosidade natural da criança, seu potencial criativo e a capacidade inata de construir sentido a partir das interações com o mundo. Para o autor, o ensino deve despertar e sustentar o desejo de aprender, estimulando o pensamento crítico e o protagonismo infantil. Nesse sentido, a aprendizagem não deve ser um processo imposto, mas sim uma jornada compartilhada, orientada por desafios significativos e pela valorização dos interesses e da participação ativa do estudante.

De acordo com Pain (1985) é necessário romper com a visão de que a criança "fracassa porque quer" ou "não aprende porque é incapaz". Ao invés disso, deve-se reconhecer que a aprendizagem é um processo dinâmico e influenciado por múltiplos fatores, sendo responsabilidade do professor criar condições propícias para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma significativa. Isso exige, por parte do educador, uma postura investigativa, empática e acolhedora, capaz de compreender as singularidades do aluno e de propor intervenções pedagógicas ajustadas às suas reais necessidades.

2.3. O reforço escolar no contraturno como prática pedagógica

O Reforço Escolar, enquanto prática pedagógica realizada no contraturno, tem como principal objetivo atender às necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, promovendo intervenções específicas que favoreçam a superação dos obstáculos identificados. Contudo, para que o Reforço Escolar cumpra seu verdadeiro papel educacional, é necessário que se estabeleçam estratégias metodológicas fundamentadas em concepções de ensino e aprendizagem que reconheçam a criança como sujeito ativo do seu processo de formação.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação social, especialmente por meio da linguagem, e é nesse contexto que o professor atua como mediador entre o saber e o aluno. Essa mediação, no Reforço Escolar, precisa ir além da simples repetição de conteúdos e deve promover experiências diversificadas que considerem a zona de desenvolvimento proximal do estudante. Ou seja, a aprendizagem ocorre quando a criança realiza, com a ajuda de alguém mais experiente, aquilo que sozinha ainda não conseguiria. Assim, o professor do reforço precisa diagnosticar com precisão em que ponto o aluno se encontra para planejar estratégias de intervenção eficazes.

O uso de avaliações diagnósticas e formativas torna-se essencial nesse processo. Como afirma Luckesi (1996), avaliar não deve ser um ato de punir ou classificar, mas sim uma forma de “identificar impasses e buscar soluções”. O Reforço Escolar, portanto, deve partir de uma leitura sensível e crítica do percurso formativo de cada aluno, utilizando instrumentos de avaliação contínua que revelem mais do que notas, mas indícios de aprendizagens em processo.

Segundo Kishimoto (2003), o jogo é uma importante ferramenta de ensino que favorece a internalização de conteúdo, desenvolve o raciocínio lógico e estimula a curiosidade, sendo, portanto, altamente eficaz com crianças que enfrentam dificuldades escolares. Do mesmo modo, Oliveira (2000) destaca que as práticas lúdicas, quando bem

planejadas, proporcionam uma aprendizagem significativa, pois aproximam o conteúdo da realidade do aluno.

Hernández e Ventura (1998) sugerem os projetos de trabalho como metodologias que rompem com a fragmentação do conhecimento e promovem um ensino mais contextualizado e integrador. A aprendizagem, nesses casos, ocorre de forma mais espontânea e envolvente, uma vez que os alunos são chamados a investigar temas reais e relevantes para suas vidas. No contraturno, essa abordagem pode trazer excelentes resultados, principalmente se os temas escolhidos estiverem vinculados aos interesses e necessidades das turmas.

Além disso, a inserção das tecnologias digitais como apoio didático pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem no reforço. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a cultura digital como uma competência essencial, e cabe ao professor do reforço escolar buscar formas criativas de integrar recursos tecnológicos, como jogos educativos digitais, vídeos interativos, plataformas de leitura e aplicativos de matemática e língua portuguesa, contribuindo para um aprendizado mais atraente e eficaz.

Moran (2000) destaca que o uso pedagógico das tecnologias, quando bem planejado, pode motivar o aluno, facilitar a construção do conhecimento e desenvolver competências importantes para a vida em sociedade.

De acordo com Nóvoa (1995), o trabalho docente deve ser centrado no aluno, respeitando sua individualidade e trajetória de aprendizagem. Isso implica conhecer cada estudante em sua singularidade e oferecer propostas pedagógicas que estejam em sintonia com seu nível de desenvolvimento, interesses, estilo de aprendizagem e ritmos. A personalização não significa individualismo, mas sim a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Em Perrenoud (1999), o fortalecimento do vínculo pedagógico entre o professor do contraturno e o professor regente, promovendo o diálogo sobre os conteúdos abordados, consiste em um dos pilares de uma avaliação formativa e de uma pedagogia eficaz, pois, permite a continuidade das aprendizagens e evita rupturas entre os dois espaços escolares.

Para Freire (1996), ensinar exige escuta sensível e diálogo constante. O professor do reforço escolar precisa ouvir os alunos, compreender seus contextos, oferecer desafios possíveis e significativos, permitindo que a aprendizagem aconteça de forma natural e respeitosa. A afetividade também se mostra como um elemento crucial nesse processo. Wallon (2007) destaca que o afeto é um componente essencial do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a aprendizagem. Crianças com baixa autoestima e histórico de fracassos escolares, muitas vezes presentes nas turmas de reforço, necessitam de um olhar acolhedor e de práticas pedagógicas que resgatem sua confiança em si mesmas.

2.4 A formação docente para atuar no reforço escolar frente às dificuldades de aprendizagem

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é composto por múltiplas fontes: o saber da experiência, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional. Essa composição complexa exige um professor em constante processo de construção e reconstrução de suas práticas, articulando teoria e prática, bem como escuta sensível às necessidades dos alunos.

Libâneo (2013) enfatiza que a formação dos professores deve estar pautada em uma concepção crítico-reflexiva, que ultrapasse a mera reprodução de conteúdos e busque compreender as condições sociais, econômicas e culturais em que os alunos estão inseridos. Isso é especialmente relevante no contexto da avaliação e do reforço escolar, uma vez que tais práticas exigem do docente uma postura investigativa, diagnóstica e propositiva.

Segundo Nóvoa (1992), o professor é sujeito de sua formação, devendo desenvolver uma atitude de pesquisa sobre sua própria prática. Esse pensamento vai ao encontro da necessidade de compreender as "dificuldades de aprendizagem" não como deficiências dos alunos, mas como sinais de que o processo de ensino precisa ser ressignificado, adaptado e reorganizado.

Luckesi (2011) propõe uma avaliação mediadora, que busca compreender o processo de aprendizagem de cada aluno em sua singularidade, orientando o ensino e promovendo o avanço contínuo. Essa concepção está diretamente vinculada à organização do reforço escolar, que não deve ser um espaço de “remediação” tradicional, mas sim um ambiente de ressignificação da aprendizagem por meio de metodologias lúdicas, criativas e centradas no sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) ressaltam a necessidade de garantir a aprendizagem de todos os alunos com equidade. Isso implica, necessariamente, o fortalecimento da formação continuada dos professores, a valorização da carreira docente e o investimento em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em Schön (2000), o professor que atua com reforço escolar precisa ter sensibilidade para dialogar com o professor regente, entender o contexto social da criança, identificar seus saberes prévios e, a partir disso, planejar intervenções que façam sentido. Para a referida autora, essa postura de “profissional reflexivo”, que aprende com sua própria prática e é capaz de adaptá-la constantemente, em função das demandas reais que encontra no cotidiano escolar.

Em Imbernón (2010), a formação continuada só faz sentido quando está articulada ao contexto real do trabalho docente.

3. CONCLUSÕES

A trajetória histórica da educação básica no Brasil, em especial do Ensino Fundamental, demonstra que o acesso à escola, embora seja um direito assegurado legalmente desde a Constituição de 1988 e reafirmado pela LDB nº 9.394/96, não tem garantido, de forma equânime, o direito à aprendizagem para todas as crianças. Apesar dos avanços legais e estruturais, como a ampliação da escolaridade obrigatória para nove

anos com o ingresso aos seis anos de idade (Lei nº 11.274/2006), a permanência na escola ainda se vê marcada por profundas desigualdades sociais, pedagógicas e cognitivas.

Um dos aspectos mais alarmantes no contexto educacional brasileiro é o número de crianças que, embora estejam inseridas no sistema escolar, não conseguem avançar nos processos de alfabetização e nas habilidades básicas de leitura e escrita. Os dados históricos apontam para reduções significativas nos índices de analfabetismo, mas os indicadores de aprendizagem revelam que muitos estudantes permanecem em um estado de escolarização precária, o que compromete sua trajetória acadêmica e social. Essa realidade afeta, sobretudo, crianças de contextos socioeconômicos desfavorecidos, revelando uma faceta persistente da exclusão dentro da inclusão escolar.

A partir da análise crítica desse cenário, emerge a necessidade de compreender o fenômeno das chamadas "dificuldades de aprendizagem" não como uma responsabilidade exclusiva da criança ou de sua família, mas como uma construção social que envolve múltiplos fatores: desde as condições estruturais da escola, passando pelas práticas pedagógicas, até as políticas públicas voltadas à educação básica. Como aponta Saviani (1997), o sistema educacional brasileiro, embora tenha avançado na direção da universalização do acesso, ainda carece de mecanismos efetivos de permanência e sucesso escolar.

É nesse ponto que se insere o debate sobre o papel do reforço escolar no contraturno, como alternativa pedagógica que busca intervir de forma direcionada nas dificuldades apresentadas por muitos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando planejado com intencionalidade e mediado por práticas adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes, o contraturno pode oferecer tempo pedagógico ampliado, atenção individualizada e metodologias mais flexíveis, promovendo o fortalecimento da aprendizagem e prevenindo o agravamento do fracasso escolar.

Além disso, é necessário reconhecer que muitas escolas, ainda hoje, desenvolvem práticas que naturalizam o fracasso, atribuindo-o a uma suposta incapacidade da criança. Como observa Patto (1990), a tendência de psicologização das dificuldades escolares mascara os fatores estruturais e institucionais, transferindo para o aluno a responsabilidade pelo insucesso. Nessa lógica, o reforço escolar se torna muitas vezes uma extensão das práticas tradicionais, sem considerar a singularidade dos sujeitos, suas trajetórias e os obstáculos reais que enfrentam.

Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas no contraturno precisa considerar não apenas a existência dessas atividades, mas, a forma como são organizadas, conduzidas e avaliadas. O contraturno, quando utilizado apenas como espaço de repetição mecânica dos conteúdos ou como "correção" das defasagens, tende a reproduzir as mesmas lógicas de exclusão do turno regular. No entanto, quando concebido como espaço de reconstrução de saberes, de escuta ativa, de práticas inovadoras e de acolhimento às dificuldades, pode se constituir como instrumento potente de transformação do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico, propondo uma alfabetização que esteja integrada às práticas sociais e à vivência

concreta dos estudantes. Para que essa proposta se concretize, é necessário garantir não apenas a presença física dos alunos na escola, mas condições efetivas para sua aprendizagem plena, o que inclui ações como reforço escolar, avaliação formativa, planejamento pedagógico diferenciado e formação docente contínua.

Diante dos aspectos abordados anteriormente, percebe-se que a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar ainda carece de aprofundamento por parte de muitos educadores, os quais, por vezes, atribuem tais dificuldades a deficiências individuais dos alunos, sem considerar a complexidade do processo educacional. Esse olhar reducionista desconsidera variáveis importantes como os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais que influenciam diretamente a aprendizagem.

Compreender o aluno em sua totalidade implica reconhecer as múltiplas dimensões do processo educativo, bem como a influência do contexto socioeconômico e da qualidade da mediação pedagógica. Ao restringir a atuação docente à transmissão de conteúdo, desconsidera-se o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento e facilitador do desenvolvimento das capacidades dos alunos. Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky, ganha relevância ao destacar que a aprendizagem se potencializa quando o educando é desafiado por meio da mediação de um outro mais experiente — seja o professor ou um colega.

A presença da prática do reforço escolar como resposta automática à dificuldade de aprendizagem revela, por vezes, uma falha na estruturação de propostas pedagógicas eficazes durante o turno regular. Se mal conduzido, o reforço escolar pode se tornar um espaço de reprodução das mesmas práticas que já não surtiram efeito em sala de aula, reforçando o fracasso escolar e alimentando o ciclo da exclusão.

Cabe destacar que a avaliação escolar é um ponto nevrálgico neste debate. Conforme defendem autores como Hoffmann (2003) e Luckesi (1998), avaliar é diagnosticar para intervir, não apenas classificar ou rotular. Quando a avaliação é bem conduzida, ela permite ao professor identificar os saberes prévios, as dificuldades, os avanços e os modos particulares de aprender de cada estudante. Assim, pode-se construir intervenções pedagógicas que respeitem os tempos e estilos de aprendizagem dos alunos, favorecendo um processo educativo mais justo e inclusivo.

Além disso, é importante refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são mal compreendidas por ausência de embasamento teórico ou por falta de suporte institucional para repensar as práticas pedagógicas. Uma formação que estimule a pesquisa, a reflexão e a colaboração entre pares pode fortalecer o professor enquanto agente transformador da realidade escolar.

Outro aspecto central é o envolvimento da família no processo educacional. Quando a escola se fecha em si mesma e responsabiliza unicamente o aluno ou sua família pela não aprendizagem, perde-se a oportunidade de construir pontes que favoreçam uma ação educativa mais integrada e eficaz. O diálogo entre escola e família deve ser constante, propositivo e centrado no interesse da criança, visando construir um espaço de corresponsabilidade pela aprendizagem.

Por fim, é fundamental reiterar que a aprendizagem não se dá de forma homogênea, nem em linha reta. Cada aluno tem seu tempo, seu modo, sua história e suas condições particulares de aprender. Aceitar e respeitar essa diversidade é o primeiro passo para superar as dificuldades rotuladas como “problemas de aprendizagem” e transformá-las em desafios pedagógicos a serem enfrentados com compromisso, empatia e profissionalismo.

Dando continuidade ao capítulo de Marco Analítico, é necessário aprofundar a reflexão sobre o papel do Reforço Escolar no contexto das dificuldades de aprendizagem, bem como sobre as implicações pedagógicas desse recurso quando utilizado de forma mecânica e desvinculada de uma análise crítica da prática educativa. Historicamente, o Reforço Escolar tem sido adotado como resposta imediata à não aprendizagem dos alunos, sendo muitas vezes compreendido como um espaço adicional, onde se pretende “corrigir” o que o aluno não conseguiu aprender no tempo regular das aulas. No entanto, essa abordagem, ainda comum nas escolas, desconsidera os múltiplos fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, tais como metodologias inadequadas, desmotivação dos estudantes, ausência de vínculo afetivo, desrespeito ao ritmo de aprendizagem e falta de mediação efetiva por parte do professor.

Quando o Reforço Escolar é implementado sem um planejamento pedagógico que considere as especificidades de cada estudante, ele tende a reproduzir o fracasso já experienciado em sala de aula. Em vez de promover o avanço na aprendizagem, ele pode reforçar a exclusão e o estigma, fazendo com que o aluno se sinta ainda mais desmotivado e deslocado do ambiente escolar. Como destaca Freitas (2012), essa prática tende a responsabilizar exclusivamente o aluno por seu “fracasso”, desviando o olhar dos fatores estruturais e pedagógicos que também devem ser considerados. Assim, o Reforço Escolar precisa ser ressignificado: mais do que repetir conteúdos, ele deve ser um espaço de reconstrução do saber, em que o aluno possa sentir-se acolhido, compreendido e desafiado de forma significativa.

Nesse contexto, torna-se evidente que apenas ampliar o tempo de ensino não é suficiente para promover a aprendizagem. É necessário investir em práticas pedagógicas coerentes, afetivas e personalizadas, nas quais a avaliação tenha um papel formativo e processual. Avaliar, como afirma Luckesi (1996), é identificar os impasses e buscar soluções, e não classificar ou punir. Para que isso se concretize, é preciso que a avaliação seja incorporada ao processo de ensino como instrumento reflexivo, que permita ao professor compreender o estágio em que o aluno se encontra e, a partir disso, propor estratégias diferenciadas e adaptadas às suas necessidades. A avaliação, quando bem conduzida, auxilia na elaboração de um plano de ação pedagógica que considere a diversidade dos estudantes e reconheça que todos são capazes de aprender, ainda que em ritmos diferentes.

Nesse sentido é indispensável o professor assumir o seu papel como mediador da aprendizagem, promovendo um ambiente escolar acolhedor, dinâmico e participativo. O educador que observa atentamente seus alunos, escuta suas dificuldades, reconhece seus saberes prévios e valoriza sua participação ativa no processo educativo está, de fato, comprometido com uma prática emancipadora. Conforme argumenta Libâneo (2004), ensinar exige intencionalidade pedagógica, ou seja, a capacidade de planejar e intervir

com base em uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante.

Portanto, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem não passa apenas por estratégias como o Reforço Escolar, mas por uma reestruturação mais ampla da prática docente, da cultura avaliativa e da própria organização escolar. É necessário pensar uma escola que esteja, de fato, comprometida com o sucesso de todos os alunos, rompendo com modelos tradicionais de avaliação que se pautam apenas na mensuração de resultados e na classificação dos estudantes. A avaliação deve ser diagnóstica, formativa e contínua, permitindo ao professor identificar os avanços, as dificuldades e as potencialidades de cada aluno, para assim propor intervenções pedagógicas significativas.

Com isso, compreende-se que a avaliação precisa ser encarada como parte integrante do processo educativo, e não como um momento isolado ou meramente burocrático. Deve-se reconhecer que o ato de avaliar envolve, sobretudo, um olhar sensível e ético sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas singularidades e oferecendo condições reais para que todos possam aprender. Nesse sentido, retoma-se a ideia de que a aprendizagem significativa só ocorre em contextos que respeitam o ritmo e as características individuais dos alunos, promovendo, assim, um ambiente escolar mais justo, inclusivo e democrático.

Dando continuidade ao Capítulo de Marco Analítico, após as reflexões teóricas sobre a avaliação escolar e o reforço pedagógico, torna-se essencial aprofundar a análise crítica dessas práticas à luz do cotidiano escolar e de sua influência sobre o processo de ensino-aprendizagem, especialmente diante da chamada “dificuldade de aprendizagem”. O reforço escolar, em muitas realidades educacionais, configura-se como uma resposta imediata e institucionalizada ao fracasso escolar, mas sem, necessariamente, representar uma solução pedagógica eficiente e transformadora.

O que se percebe, na prática, é que o reforço escolar muitas vezes serve como mecanismo de deslocamento da responsabilidade da não aprendizagem. Em vez de promover uma autocrítica institucional e uma revisão das metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula, transfere-se para o estudante o peso da dificuldade. Tal cenário revela uma lógica excludente e conservadora que ainda perpassa muitas escolas, onde o aluno com dificuldades é segregado em espaços paralelos, sem que se realize uma análise contextual e pedagógica mais aprofundada sobre os motivos que levaram àquela situação.

Nesse sentido, o Reforço Escolar torna-se um reflexo da lógica meritocrática e conteudista que predomina em parte significativa das instituições de ensino, reforçando, muitas vezes, a cultura da culpabilização do aluno, da rotulação e da estigmatização daqueles que fogem do padrão esperado de rendimento. É preciso destacar, no entanto, que tais práticas não estão desconectadas de uma estrutura educacional historicamente marcada por desigualdades sociais, raciais, econômicas e culturais. Portanto, compreender o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” exige um olhar crítico, contextualizado e humanizado.

Além disso, o capítulo analítico evidencia que, para superar essas práticas excludentes, é necessário que haja uma mudança profunda na concepção de avaliação e na função do reforço escolar. A avaliação não pode ser utilizada apenas como instrumento

de mensuração ou controle, mas como um instrumento pedagógico de diagnóstico, de acompanhamento e de transformação do processo de ensino-aprendizagem. Ela deve ser contínua, formativa e dialógica, possibilitando ao professor repensar constantemente suas práticas e estratégias, e ao estudante, reconhecer seus avanços e dificuldades sem medo de errar.

Da mesma forma, o Reforço Escolar deve ser ressignificado enquanto espaço pedagógico de construção, reconstrução e valorização do saber. Precisa oferecer experiências significativas, conectadas ao contexto do aluno e com propostas metodológicas diferenciadas das que não surtiram efeito no ensino regular. Deve, sobretudo, respeitar as singularidades de cada estudante, seus tempos, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios.

Portanto, a análise aponta para a necessidade urgente de que os profissionais da educação compreendam que as chamadas “dificuldades de aprendizagem” não estão somente no aluno, mas nas condições pedagógicas, emocionais, sociais e institucionais oferecidas. Isso implica formar professores capazes de atuar com sensibilidade, escuta ativa, planejamento intencional e intervenções pedagógicas significativas. Exige também uma escola que promova, em seu Projeto Político-Pedagógico, uma avaliação verdadeiramente comprometida com o processo de ensino e com a inclusão de todos os seus sujeitos.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que uma educação de qualidade só será possível quando a escola assumir, de fato, o compromisso com o direito de aprender de todos os seus alunos, superando práticas classificatórias, rotuladoras e compensatórias, como aquelas comumente associadas ao Reforço Escolar. O desafio está em transformar o reforço em espaço de potência, e não de exclusão; e a avaliação, em instrumento de emancipação e não de controle.

Para que o Reforço Escolar se configure como uma ação verdadeiramente transformadora e eficaz, é indispensável que essa prática esteja ancorada em pressupostos pedagógicos consistentes, respaldados por teorias que valorizem o desenvolvimento integral do sujeito. Quando essa intervenção é reduzida a um espaço mecânico de repetição e recuperação de conteúdo, perde-se a oportunidade de promover uma aprendizagem significativa e emancipatória, tal como defendido por Freire (1996), que enfatiza a importância de uma prática pedagógica dialógica e crítica.

É nesse sentido que a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como um recurso essencial para a elaboração de planos de ensino individualizados e humanizados, que respeitem o tempo e o modo de aprender de cada criança. Luckesi (1996) aponta que avaliar deve ser um ato de acolhimento e reconstrução, e não de punição ou exclusão. Nesse contexto, o Reforço Escolar precisa estar associado a uma escuta atenta das necessidades dos alunos, à mediação qualificada do professor e ao uso de estratégias diversificadas, como oficinas lúdicas, projetos interdisciplinares, jogos pedagógicos, atividades contextualizadas e propostas de leitura e produção de textos com sentido para os estudantes.

É importante lembrar que crianças com ritmos diferentes de aprendizagem não devem ser rotuladas ou segregadas, mas sim reconhecidas em sua singularidade. A escola

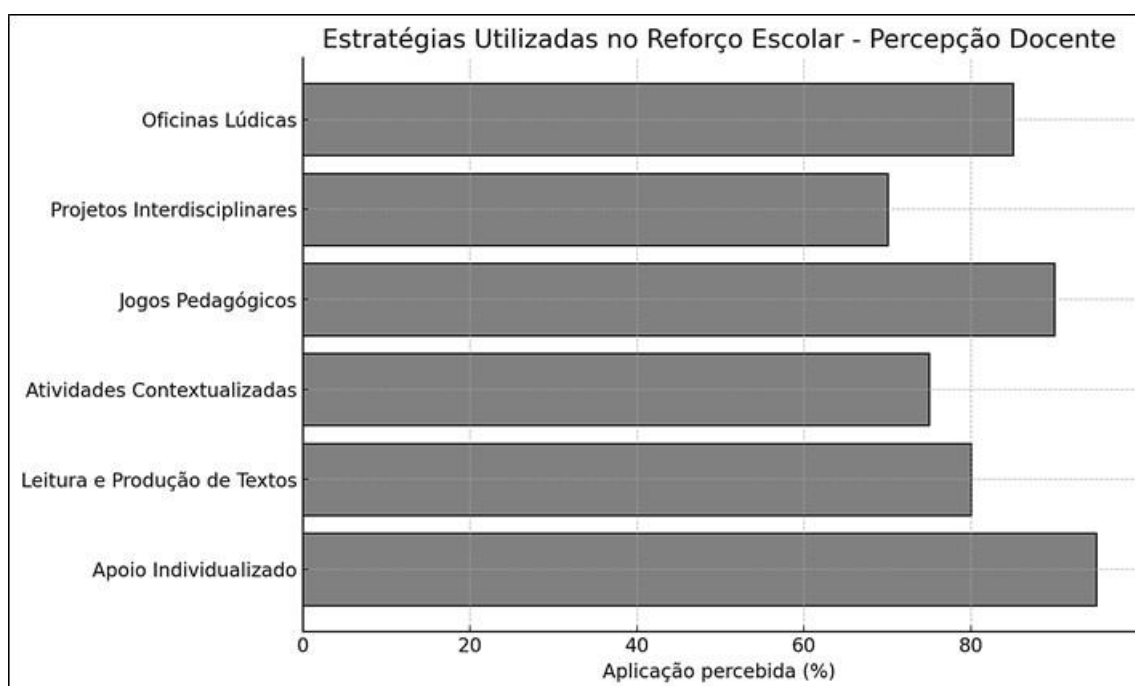
precisa abandonar práticas cristalizadas, como o uso exclusivo da repetição ou da memorização, substituindo-as por abordagens que promovam a autonomia e o protagonismo estudantil. Piaget (1975) já alertava para o papel ativo da criança na construção do conhecimento, sendo necessário, portanto, que os educadores estabeleçam relações entre os saberes prévios dos estudantes e os novos conteúdos, promovendo assim uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Além disso, o reforço pedagógico não pode ser visto como uma solução isolada para o “fracasso escolar”, mas como parte de um projeto político-pedagógico que assuma a educação como um direito de todos. É dever das instituições de ensino garantir as condições adequadas para que esses atendimentos ocorram com qualidade, como salas apropriadas, profissionais capacitados, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para o planejamento e a execução das atividades.

Como nos alerta Demo (2012), cuidar da aprendizagem implica mais esforço, mais comprometimento e, principalmente, uma mudança na forma como a escola se organiza e enxerga os seus estudantes. O Reforço Escolar, se bem conduzido, pode se tornar uma ponte entre o ensino e a aprendizagem, um espaço de escuta, reconstrução e superação, e não de exclusão ou estigmatização.

Portanto, o marco analítico desta dissertação se fundamenta na compreensão de que as práticas de reforço escolar devem ser ressignificadas à luz de uma pedagogia crítica, inclusiva e intencionalmente formativa. A análise aqui construída aponta para a necessidade urgente de repensar as formas de ensinar, avaliar e intervir na trajetória dos alunos em dificuldade, visando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

GRÁFICO 1. Estratégias pedagógicas mais frequentemente utilizadas nos programas de Reforço Escolar no contraturno



Fonte: a autora

O gráfico 1, de caráter autoral, foi desenvolvido com base nas análises teóricas e práticas docentes discutidas ao longo deste capítulo, com o objetivo de ilustrar as estratégias pedagógicas mais frequentemente utilizadas nos programas de Reforço Escolar no contraturno. Ele sintetiza informações provenientes de referenciais como Luckesi (1996, 1999), Weisz (2000), Demo (2008, 2012) e Vasconcelos (1998), além de observações recorrentes sobre a realidade escolar atual.

Conforme representado, a utilização de atividades de repetição e cópia ainda ocupa um lugar significativo nas práticas de reforço, refletindo uma herança da abordagem tradicional. Em contrapartida, estratégias como jogos pedagógicos, metodologias lúdicas e intervenções individualizadas vêm ganhando espaço em escolas que buscam uma educação mais significativa e centrada no aluno. Esse panorama revela tanto os avanços quanto os desafios na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no contexto do Reforço Escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender, por meio de uma análise teórico-reflexiva, as dificuldades de aprendizagem vivenciadas por alunos no ambiente escolar, com especial atenção às práticas avaliativas e às estratégias adotadas nos espaços de Reforço Escolar oferecidos no contraturno. Tais dificuldades, muitas vezes tratadas de forma reducionista pela escola, revelam um conjunto de fatores complexos que envolvem não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais, emocionais, culturais e institucionais.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente que a expressão “dificuldade de aprendizagem” é amplamente utilizada nas escolas, mas frequentemente sem uma reflexão mais profunda por parte dos profissionais da educação. Em muitos casos, a dificuldade é atribuída à criança, desconsiderando-se os fatores externos que a influenciam e desresponsabilizando a escola de seu papel mediador. A partir dos referenciais teóricos analisados, especialmente os de autores como Pain (1985), Almeida (2000), Luckesi (1996; 1999), Demo (2008; 2012), Arroyo (2011) e Schwartz (2016), percebe-se que as dificuldades de aprendizagem não devem ser encaradas como falhas do aluno, mas como sinais de que a prática pedagógica precisa ser revista.

Neste contexto, a avaliação escolar surge como um dos pontos centrais do debate. A avaliação, ao ser utilizada como mecanismo de controle, classificação e exclusão, deixa de cumprir sua função formativa e diagnóstica. Conforme defendido por Luckesi (1996), avaliar deve significar identificar impasses e buscar soluções para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Avaliações punitivas ou quantitativas, que desconsideram o processo e os contextos, apenas reforçam o fracasso escolar e marginalizam ainda mais os alunos em situação de vulnerabilidade educacional.

O Reforço Escolar, entendido como uma estratégia pedagógica para atender alunos que não acompanharam os conteúdos no tempo esperado, pode ser uma ferramenta valiosa. No entanto, como demonstrado, muitas vezes esse espaço é ocupado por práticas

meramente repetitivas, com atividades descontextualizadas, sem vínculo com as vivências dos alunos ou com seus processos reais de aprendizagem. Em vez de atuar como um espaço de ressignificação da aprendizagem, o reforço, por vezes, apenas reproduz os mesmos erros do ensino regular.

Autores como Piaget (1975), Weisz (2000) e Vygotsky (1988) destacam a importância do respeito ao desenvolvimento individual do aluno, à interação com o meio, ao conhecimento prévio e à mediação significativa no processo de aprendizagem. Assim, o Reforço Escolar precisa assumir um caráter propositivo, dinâmico, centrado na criança e em sua realidade, valorizando metodologias ativas, lúdicas e investigativas que possibilitem novas experiências e construções de sentido.

Outro ponto fundamental discutido ao longo do trabalho foi a importância da escuta pedagógica e do trabalho colaborativo entre os professores do turno regular e os responsáveis pelo Reforço Escolar. A fragmentação das ações pedagógicas e a falta de articulação entre esses profissionais contribuem para a manutenção de práticas ineficazes e limitadas. A construção de uma educação integral exige o envolvimento coletivo da escola, com foco na formação continuada dos educadores, na valorização do planejamento pedagógico, na gestão democrática e na criação de uma cultura avaliativa emancipadora.

O Reforço Escolar, portanto, não pode ser visto como solução única ou isolada para os desafios da aprendizagem. Ele precisa ser parte de um projeto pedagógico mais amplo, alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, coerente com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e com os princípios de equidade, inclusão e qualidade social da educação. Além disso, sua eficácia depende de condições estruturais e humanas adequadas, como formação docente, recursos pedagógicos, tempo de planejamento e acompanhamento pedagógico.

A partir das análises desenvolvidas nesta pesquisa, conclui-se que superar as dificuldades de aprendizagem exige uma mudança paradigmática na forma como se compreende o processo de ensinar e aprender. É necessário romper com a lógica do fracasso escolar, com a rotulação de alunos e com as práticas excludentes que ainda persistem nas instituições educacionais. É preciso apostar numa escola que acolhe, que reconhece a singularidade de cada sujeito, que avalia com compromisso e ética, e que oferece oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Como perspectiva futura, este trabalho aponta a necessidade de aprofundar os estudos sobre as práticas de Reforço Escolar, especialmente no contexto das escolas públicas, investigando suas metodologias, os resultados efetivos de aprendizagem e o impacto na trajetória dos alunos. Também se recomenda o investimento em políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, com foco nas práticas avaliativas, nos processos de inclusão escolar e nas estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Finalmente, o presente trabalho tem por meta contribuir com os debates sobre o papel da escola diante das dificuldades de aprendizagem, com diálogos que buscam promover o fortalecimento de uma cultura educacional mais humana, democrática e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

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: 02 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

FURGHESTTI, D. R. **Alfabetização e letramento: desafios da escola pública contemporânea**. In: HOFFMANN, Jussara (Org.). **Avaliação e aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 245-264, jan./jun. 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 160 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009.

LERNER, Delia. **Didática da leitura**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZ, Cleo Fante. **A concepção de inteligência e suas implicações na prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: uma questão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Rosa Maria. **Educação básica no contexto internacional: tendências, desafios e prioridades**. Brasília: UNESCO, MEC, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977. p. 31-50.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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