REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

REFORÇO ESCOLAR DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDIZAGEM, PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO

Lidiane Andrade Medeiros
https://orcid.org/0009-0006-5162-3891
E-mail: lidi.mederos@gmail.com

DOI-Geral: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3
DOI-Individual: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-70

RESUMO: As dificuldades de aprendizagem em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental envolvem aspectos conceituais, pedagógicos e afetivos que nem sempre podem ser compreendidos exclusivamente pelos resultados das avaliações escolares. O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de uma experiência de reforço escolar de Matemática para a aprendizagem, a participação e o envolvimento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido a partir de atividades de reforço escolar realizadas com estudantes do 7º, 8º e 9º anos de uma escola pública municipal de Bagé, Rio Grande do Sul, durante o ano de 2026. As atividades foram organizadas em pequenos grupos, no contraturno escolar, com encontros semanais destinados à retomada de conhecimentos matemáticos, à resolução de exercícios e ao acompanhamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A reflexão considera observações docentes, atividades realizadas e registros pedagógicos produzidos durante a experiência. Os resultados observados indicam maior disposição dos estudantes para participar das atividades, manifestar dúvidas e realizar exercícios, além de percepções docentes de avanços na aprendizagem e na confiança diante dos conteúdos matemáticos. A discussão evidencia que o acompanhamento individualizado pode ampliar as oportunidades de mediação pedagógica e favorecer relações mais participativas com a aprendizagem, embora os registros disponíveis não permitam atribuir exclusivamente ao reforço escolar as mudanças observadas no desempenho. Conclui-se que o reforço escolar pode constituir um espaço complementar de aprendizagem e de reconhecimento das necessidades dos estudantes, desde que não seja reduzido à repetição de conteúdos ou à responsabilização individual pelas dificuldades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Reforço escolar. Aprendizagem matemática. Participação estudantil. Práticas pedagógicas.

MATHEMATICS ACADEMIC SUPPORT FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: LEARNING, PARTICIPATION, AND INDIVIDUALIZED MONITORING

ABSTRACT: Learning difficulties in Mathematics in the final years of elementary education involve conceptual, pedagogical, and affective dimensions that cannot always be understood solely through school assessment results. This study aims to analyze the contributions of a Mathematics tutoring experience to learning, participation, and student engagement in the final years of elementary education. It is a qualitative, descriptive-

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

reflective experience report based on tutoring activities carried out with seventh-, eighth, and ninth-grade students at a municipal public school in Bagé, Rio Grande do Sul, Brazil, during 2026. The activities were organized in small groups, outside regular school hours, with weekly meetings focused on reviewing mathematical knowledge, solving exercises, and addressing students' learning difficulties. The reflection draws on teacher observations, student activities, and pedagogical records produced throughout the experience. The observations suggest greater willingness among students to participate, express doubts, and complete mathematical tasks, alongside teacher perceptions of progress in learning and confidence. The discussion indicates that individualized support may expand opportunities for pedagogical mediation and encourage more participatory relationships with Mathematics learning. However, the available records do not allow the observed changes in academic performance to be attributed exclusively to tutoring. The study concludes that Mathematics tutoring can provide a complementary space for learning and recognizing students' educational needs, provided that it is not reduced to content repetition or the individualization of responsibility for school difficulties.

KEYWORDS: Mathematics education. Mathematics tutoring. Mathematics learning. Student participation. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem em Matemática constituem uma preocupação recorrente no cotidiano escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os estudantes passam a lidar com conhecimentos que exigem a articulação de diferentes conceitos, procedimentos e formas de representação. A compreensão de expressões algébricas, operações com números racionais, relações proporcionais e outros conteúdos curriculares depende, em parte, de conhecimentos desenvolvidos anteriormente, mas também das condições em que novas aprendizagens são propostas.

Masola e Allevato (2019) discutem as dificuldades de aprendizagem matemática como um fenômeno que exige atenção às relações entre o conhecimento escolar, as práticas de ensino e os obstáculos encontrados pelos estudantes. Essa perspectiva permite questionar interpretações que atribuem o baixo desempenho exclusivamente à falta de dedicação ou à incapacidade individual de aprender.

A presença de dificuldades acumuladas ao longo da escolarização pode produzir consequências que ultrapassam o domínio de determinados conteúdos. Quando um estudante não compreende os procedimentos utilizados em uma atividade, pode encontrar obstáculos para acompanhar explicações posteriores, participar das discussões e realizar

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

tarefas que dependem de conhecimentos ainda não consolidados. Entretanto, a identificação dessas dificuldades não deve ser confundida com uma classificação permanente de suas capacidades.

Bossa (2009) contribui para compreender a aprendizagem escolar a partir de diferentes condições que interferem em seu desenvolvimento, enquanto Oliveira, Negreiros e Neves (2015) permitem ampliar a discussão sobre os condicionantes da aprendizagem matemática. O reconhecimento desses fatores exige que as dificuldades sejam investigadas em relação às experiências escolares e às oportunidades de aprendizagem efetivamente oferecidas.

A organização do ensino também participa desse processo, uma vez que as estratégias pedagógicas, o tempo destinado às atividades e as possibilidades de acompanhamento influenciam as condições em que os estudantes entram em contato com os conhecimentos matemáticos. Libâneo (1994) compreende a atividade didática como um processo que envolve a articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e condições concretas de ensino.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário reconhecer que estudantes de uma mesma turma podem apresentar diferentes necessidades de aprendizagem, mesmo quando participam das mesmas aulas e recebem orientações semelhantes. O acompanhamento pedagógico precisa considerar essas diferenças sem transformá-las em justificativas para reduzir expectativas de aprendizagem.

Entre as possibilidades de intervenção desenvolvidas pelas escolas, o reforço escolar constitui uma estratégia destinada à retomada de conteúdos, ao esclarecimento de dúvidas e à ampliação das oportunidades de aprendizagem. Sua organização pode assumir diferentes características, conforme as necessidades dos estudantes e as condições institucionais disponíveis.

Quando desenvolvido exclusivamente como repetição de exercícios, entretanto, corre o risco de reproduzir as dificuldades presentes nas aulas regulares, sem investigar os motivos pelos quais determinados conhecimentos ainda não foram compreendidos. A perspectiva de aprendizagem significativa discutida por Ausubel (2003) permite reconhecer a importância dos conhecimentos prévios na construção de novas

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

aprendizagens, indicando que a retomada de conteúdos precisa estabelecer relações compreensíveis entre aquilo que o estudante já conhece e os conhecimentos que se pretende desenvolver.

A aprendizagem matemática envolve, ainda, experiências que influenciam a maneira como os estudantes se posicionam diante das atividades escolares. O receio de errar, a insegurança para responder publicamente e a percepção de não possuir habilidades suficientes podem interferir na participação, especialmente quando as dificuldades são acompanhadas por experiências repetidas de insucesso.

Campos (2022) discute a ansiedade matemática a partir de fatores cognitivos e afetivos, contribuindo para compreender que a relação com a disciplina não se limita ao conhecimento de procedimentos. Figueira e Freitas (2020), ao examinarem relações entre ansiedade matemática e processos cognitivos, também evidenciam a pertinência de considerar dimensões que não aparecem diretamente nas notas escolares. Essas contribuições não autorizam a atribuição de condições psicológicas aos estudantes observados, mas ajudam a problematizar a importância das experiências emocionais na aprendizagem.

As relações estabelecidas durante as atividades pedagógicas podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação dos estudantes. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1984) compreende o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em relação às interações sociais e aos processos de mediação. Essa concepção permite reconhecer que a aprendizagem não se desenvolve de maneira isolada, mas envolve relações entre sujeitos, conhecimentos e práticas culturais.

Neves e Damiani (2006), ao discutirem a contribuição vygotskiana para as teorias da aprendizagem, reforçam a importância da mediação e das interações na construção do conhecimento. No ensino de Matemática, essa perspectiva favorece a análise de situações em que o estudante necessita de explicações adicionais, perguntas orientadoras ou oportunidades de interação para avançar na compreensão de determinado conceito.

Foi nesse contexto de preocupações que se desenvolveu uma experiência de reforço escolar de Matemática com estudantes do 7º, 8º e 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel, localizada em Bagé, Rio Grande do Sul,

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

durante o ano de 2026. A proposta surgiu da identificação de dificuldades relacionadas à aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas regulares e à necessidade de oferecer acompanhamento mais próximo aos estudantes.

Os encontros ocorreram semanalmente, no contraturno escolar, com organização de pequenos grupos e atividades voltadas à retomada de conhecimentos matemáticos, à resolução de exercícios e ao esclarecimento de dúvidas.

Durante o desenvolvimento da experiência, foram observadas mudanças na participação dos estudantes, especialmente na disposição para perguntar, realizar atividades e se envolver nas propostas apresentadas. A organização dos grupos menores também possibilitou à professora acompanhar mais diretamente as dificuldades manifestadas, reorganizar explicações e identificar conhecimentos que precisavam ser retomados. Essas observações suscitaram questionamentos sobre o papel das condições pedagógicas na aprendizagem matemática e sobre a importância de compreender o reforço escolar para além de uma estratégia destinada à recuperação de notas.

Diante dessas questões, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de uma experiência de reforço escolar de Matemática para a aprendizagem, a participação e o envolvimento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se discutir as possibilidades e os limites do acompanhamento individualizado, considerando a organização das atividades, as interações pedagógicas e as mudanças percebidas ao longo da experiência.

A reflexão pretende contribuir para o debate sobre práticas de ensino que reconheçam as dificuldades de aprendizagem sem reduzir os estudantes a seus resultados escolares, compreendendo o reforço como uma oportunidade de reorganizar as condições em que o conhecimento matemático é trabalhado.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido a partir de uma prática de reforço escolar de

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

Matemática realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel, localizada no município de Bagé, Rio Grande do Sul.

A experiência ocorreu durante o primeiro e o segundo trimestres de 2026, envolvendo estudantes do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades na compreensão de conteúdos matemáticos e rendimento escolar considerado insatisfatório. A escolha pelo relato de experiência decorre do interesse em examinar uma prática pedagógica efetivamente realizada, considerando sua organização, as situações observadas e as reflexões produzidas a partir do trabalho docente.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a interpretação de aspectos da experiência que não se expressam exclusivamente por indicadores numéricos, como a participação nas atividades, a manifestação de dúvidas, as interações entre professora e estudantes e as mudanças percebidas na disposição para aprender.

O estudo não foi estruturado como experimento destinado a medir a eficácia do reforço escolar, mas como uma reflexão sobre as condições pedagógicas oferecidas e suas possíveis contribuições para a aprendizagem matemática. Essa delimitação permite considerar os registros de desempenho sem reduzir a análise às notas escolares ou estabelecer relações causais que não poderiam ser demonstradas pelo desenho do trabalho.

A proposta de reforço escolar foi organizada a partir da identificação de estudantes que apresentavam dificuldades relacionadas tanto aos conteúdos desenvolvidos nas aulas regulares quanto a conhecimentos considerados necessários para a continuidade das aprendizagens.

A participação ocorreu mediante convite aos estudantes que necessitavam de acompanhamento, sendo os grupos reorganizados conforme os avanços observados e a identificação de novas necessidades. Essa dinâmica possibilitou que outros alunos fossem incluídos ao longo do período, evitando que o atendimento permanecesse restrito a um grupo fixo durante toda a experiência.

Os encontros foram realizados uma vez por semana, no turno inverso ao das aulas regulares, com duração de três horas-aula. Cada grupo participou das atividades durante aproximadamente um trimestre. O planejamento considerava os conteúdos trabalhados

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

nas turmas de origem e as dificuldades manifestadas pelos estudantes, buscando articular a retomada de conhecimentos anteriores com as exigências das atividades escolares em desenvolvimento. Não se tratava, portanto, de oferecer uma sequência curricular independente, mas de construir oportunidades complementares de aprendizagem a partir das necessidades identificadas no acompanhamento cotidiano.

As atividades envolveram retomada de conteúdos matemáticos, resolução de exercícios, explicações individualizadas, utilização do quadro e momentos de estudo em grupo. A organização em grupos menores permitiu que a professora acompanhasse mais diretamente a realização das tarefas, identificasse dúvidas e ajustasse as explicações conforme as dificuldades apresentadas. As interações entre os estudantes também fizeram parte da experiência, especialmente nos momentos em que as atividades eram realizadas coletivamente ou em que diferentes formas de resolução podiam ser discutidas.

O material considerado na reflexão compreende registros produzidos pela professora, fotografias das atividades, produções escolares dos estudantes e informações relativas ao desempenho em Matemática no primeiro e no segundo trimestres de 2026. Esses materiais foram mencionados no relato original da experiência como recursos de acompanhamento pedagógico.

Como não foram disponibilizadas, para a elaboração deste artigo, as notas individuais, as séries completas de registros ou as produções originais dos estudantes, a discussão se fundamenta nas observações e informações descritivas apresentadas pela professora, sem reproduzir valores numéricos ou atribuir frequência a comportamentos que não foram sistematicamente quantificados.

A interpretação foi organizada em torno das dificuldades de aprendizagem identificadas, da organização do acompanhamento individualizado, das oportunidades de participação, das relações pedagógicas e das mudanças percebidas durante a experiência. Essas dimensões foram articuladas à literatura sobre aprendizagem matemática, mediação pedagógica, conhecimentos prévios e fatores afetivos relacionados à escolarização.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de reforço escolar desenvolvida com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental teve como ponto de partida a identificação de dificuldades relacionadas à compreensão de conteúdos matemáticos e à utilização de conhecimentos anteriormente trabalhados. Os estudantes convidados a participar apresentavam rendimento insatisfatório nas aulas regulares, condição que motivou a organização de encontros complementares destinados à retomada de conteúdos e ao acompanhamento de necessidades específicas.

Entretanto, a própria realização da experiência permitiu reconhecer que o desempenho escolar, embora relevante para identificar situações que exigem atenção pedagógica, não explica integralmente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A análise dessas dificuldades exige considerar as relações entre conhecimentos prévios, organização do ensino, oportunidades de participação e experiências construídas ao longo da escolarização (Masola; Allevato, 2019; Oliveira; Negreiros; Neves, 2015).

A identificação de estudantes com baixo rendimento constitui uma prática frequente nas instituições escolares, especialmente quando as avaliações indicam que determinados conhecimentos não foram suficientemente desenvolvidos. Contudo, o resultado de uma avaliação representa uma manifestação situada da aprendizagem, produzida em condições específicas e mediante determinados instrumentos.

Uma nota reduzida pode indicar dificuldades conceituais, problemas na compreensão dos enunciados, limitações na utilização de procedimentos ou outros obstáculos que precisam ser investigados pedagogicamente. A discussão apresentada por Masola e Allevato (2019) contribui para afastar interpretações simplificadoras das dificuldades matemáticas, enquanto Libâneo (1994) permite compreender a avaliação como parte de um processo de organização do trabalho pedagógico, e não apenas como instrumento de classificação dos estudantes.

No contexto da experiência analisada, o rendimento escolar foi utilizado como um dos elementos para identificar a necessidade de acompanhamento. A professora também considerou as dificuldades manifestadas na realização das atividades e na compreensão de conhecimentos considerados pré-requisitos para novos conteúdos. Essa decisão

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

merece atenção porque reconhece que a aprendizagem matemática envolve relações entre diferentes conhecimentos e que a dificuldade apresentada em determinado momento pode estar associada a conceitos desenvolvidos em etapas anteriores.

Ausubel (2003) atribui importância à estrutura cognitiva existente e à possibilidade de estabelecer relações entre novos conhecimentos e aquilo que o estudante já sabe. Sob essa perspectiva, a retomada de conteúdos não corresponde simplesmente à repetição de explicações, mas à tentativa de identificar conhecimentos disponíveis e construir relações que favoreçam novas compreensões.

A organização do reforço escolar procurou responder a essas necessidades por meio de encontros semanais realizados no contraturno, com duração de três horas-aula. Os estudantes foram distribuídos em grupos menores, e sua participação ocorreu durante aproximadamente um trimestre, com reorganização dos grupos conforme os avanços observados e a identificação de outros alunos que necessitavam de acompanhamento.

Essa característica diferenciou a proposta de um atendimento permanente destinado a um conjunto fixo de estudantes, pois a composição dos grupos acompanhava as necessidades pedagógicas identificadas durante o período. A organização do ensino, conforme Libâneo (1994), exige considerar objetivos, conteúdos, métodos e condições concretas de aprendizagem, de modo que a flexibilidade do planejamento constitui uma possibilidade de adequação às situações encontradas no cotidiano escolar.

A reorganização dos grupos também permite discutir o cuidado necessário com as classificações produzidas a partir do desempenho. Quando um estudante é identificado como alguém que apresenta dificuldades em Matemática, existe o risco de que essa condição seja interpretada como uma característica permanente, e não como uma situação relacionada a determinados conhecimentos e experiências de aprendizagem. Bossa (2009) contribui para compreender que as dificuldades escolares não devem ser reduzidas a explicações individuais descontextualizadas.

No reforço analisado, a possibilidade de reorganização dos grupos, conforme as necessidades identificadas, indicou uma compreensão mais dinâmica do acompanhamento, embora não seja possível afirmar que essa organização tenha

eliminado eventuais percepções negativas associadas à participação nas atividades complementares.

Outro aspecto observado foi a possibilidade de acompanhar mais diretamente a realização dos exercícios e as dúvidas manifestadas pelos estudantes. Em uma turma regular, o tempo disponível para cada atividade precisa ser distribuído entre diferentes demandas, incluindo a apresentação dos conteúdos, a organização da classe, o acompanhamento das tarefas e a avaliação das aprendizagens.

O reforço escolar, ao reunir um número reduzido de participantes, criou condições para que a professora dedicasse maior atenção às dificuldades individuais e reorganizasse as explicações durante os encontros. Essa observação aproxima-se da perspectiva de Libâneo (1994), para quem a atividade docente envolve decisões intencionais sobre os meios necessários à aprendizagem, considerando as características dos conteúdos e as condições concretas em que o ensino ocorre.

O acompanhamento individualizado não significou, entretanto, a elaboração de um currículo diferente para cada estudante. A experiência manteve relação com os conteúdos trabalhados nas aulas regulares, mas permitiu que as explicações fossem ajustadas às dificuldades apresentadas durante a resolução das atividades. Essa distinção é importante porque o atendimento individualizado pode ser compreendido de maneira equivocada como uma prática inteiramente separada do trabalho coletivo.

Na experiência analisada, a atenção às necessidades individuais ocorreu dentro de uma organização que também contemplava exercícios no quadro e momentos de estudo em grupo. A articulação entre acompanhamento individual e interação coletiva permite discutir a aprendizagem como um processo que envolve diferentes formas de mediação, conforme a perspectiva histórico-cultural apresentada por Vygotsky (1984) e discutida por Neves e Damiani (2006).

A mediação pedagógica assume importância quando o estudante encontra obstáculos para realizar uma atividade de maneira independente. Uma explicação adicional, uma pergunta formulada pela professora ou a retomada de um conhecimento anterior podem contribuir para reorganizar o raciocínio e favorecer a compreensão do problema apresentado.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

Na perspectiva de Vygotsky (1984), as relações sociais participam da constituição dos processos de desenvolvimento, permitindo compreender que a aprendizagem não ocorre exclusivamente por meio da exposição individual aos conteúdos. Neves e Damiani (2006) ressaltam a importância das interações e da mediação na perspectiva histórico-cultural, oferecendo fundamentos para interpretar situações em que a intervenção pedagógica amplia as possibilidades de participação do estudante nas atividades escolares.

Durante os encontros, a professora observou que os estudantes passaram a apresentar dúvidas com maior liberdade, inclusive dúvidas que nem sempre eram manifestadas nas aulas com a turma completa. Essa observação constitui um dos aspectos mais relevantes da experiência, pois permite questionar a interpretação do silêncio como ausência de dificuldades ou como demonstração de compreensão.

Um estudante pode permanecer em silêncio por diferentes motivos, incluindo insegurança, receio de exposição, dificuldade para formular perguntas ou percepção de que não haverá tempo suficiente para receber esclarecimentos. Embora o relato não permita identificar as razões individuais de cada comportamento, a maior manifestação de dúvidas nos grupos menores sugere que as condições de interação oferecidas durante o reforço favoreceram formas de participação que não apareciam com a mesma frequência no contexto regular. A importância das relações pedagógicas para a aprendizagem pode ser discutida a partir de Vygotsky (1984) e Libâneo (1994).

A possibilidade de perguntar merece ser compreendida como parte do próprio processo de aprendizagem matemática. Quando um estudante formula uma dúvida, ele pode revelar quais procedimentos compreendeu, quais relações ainda não conseguiu estabelecer e quais interpretações construiu sobre determinado conteúdo. A pergunta oferece ao professor informações que nem sempre aparecem no resultado final de um exercício, permitindo identificar o percurso de raciocínio e não apenas verificar se a resposta corresponde ao esperado.

Ausubel (2003) contribui para essa discussão ao reconhecer a importância dos conhecimentos existentes na construção de novas aprendizagens, enquanto Libâneo

(1994) permite compreender a intervenção docente como uma atividade que exige acompanhamento e reorganização das condições de ensino.

Essa interpretação também exige reconhecer que o aumento das perguntas não representa, isoladamente, uma demonstração de aprendizagem conceitual. Um estudante pode sentir-se mais confortável para perguntar e continuar apresentando dificuldades em determinados conteúdos.

Da mesma maneira, pode compreender um procedimento sem necessariamente manifestar essa compreensão por meio de intervenções orais. Por isso, a participação precisa ser analisada em relação às atividades realizadas e aos conhecimentos mobilizados, evitando que indicadores comportamentais sejam utilizados como substitutos da avaliação da aprendizagem. A distinção entre participação e domínio conceitual é compatível com a compreensão da avaliação como parte do acompanhamento pedagógico discutida por Libâneo (1994).

Além da manifestação de dúvidas, foram observados maior interesse pela realização dos exercícios, aumento na entrega das atividades propostas e participação mais frequente no quadro. Essas mudanças apareceram tanto nos encontros de reforço quanto, segundo a percepção docente, nas aulas regulares. O registro é relevante porque sugere que a experiência complementar não permaneceu inteiramente separada das atividades escolares cotidianas.

Entretanto, como não foram disponibilizados dados sistemáticos sobre frequência de participação, quantidade de tarefas entregues ou evolução individual desses comportamentos, as mudanças devem ser apresentadas como observações da professora, e não como resultados quantitativos comprovados. A discussão sobre motivação para aprender Matemática, presente em Predebon e Gritti (2020), oferece elementos para interpretar a importância de investigar as condições que favorecem ou dificultam o envolvimento dos estudantes nas atividades.

O interesse pelas atividades matemáticas não pode ser compreendido apenas como uma disposição individual que o estudante possui ou deixa de possuir. As experiências escolares, a forma de apresentação dos conteúdos, as oportunidades de participação e as

relações estabelecidas durante as aulas podem interferir na maneira como cada estudante se envolve com a disciplina.

Predebon e Gritti (2020) discutem fatores relacionados à desmotivação para aprender Matemática, contribuindo para problematizar explicações que atribuem o desinteresse exclusivamente ao estudante. Na experiência analisada, a maior disposição para realizar exercícios apareceu associada a um contexto pedagógico em que havia acompanhamento mais próximo, possibilidade de esclarecer dúvidas e retomada de conhecimentos necessários à realização das atividades. Essa associação, contudo, não permite determinar qual desses elementos exerceu maior influência sobre os comportamentos observados.

A relação entre participação e compreensão também merece atenção. Quando o estudante encontra dificuldades sucessivas para resolver exercícios, pode passar a evitar atividades que exponham aquilo que ainda não sabe. Em contrapartida, a possibilidade de compreender uma etapa do raciocínio, receber orientações e realizar uma tarefa anteriormente considerada difícil pode favorecer novas tentativas de participação.

Campos (2022), ao discutir fatores cognitivos e afetivos associados à ansiedade matemática, contribui para compreender que as experiências com a disciplina podem envolver insegurança e expectativas negativas. Figueira e Freitas (2020) também discutem relações entre ansiedade matemática e processos cognitivos, permitindo reconhecer que o envolvimento com tarefas matemáticas não depende exclusivamente do conhecimento dos conteúdos.

É necessário, entretanto, distinguir as experiências de insegurança observadas no cotidiano escolar de condições psicológicas que exigiriam procedimentos específicos de avaliação. O relato da professora menciona mudanças na confiança e na segurança dos estudantes, mas não apresenta instrumentos destinados à identificação de ansiedade matemática ou à mensuração da autoestima.

Dessa forma, os estudos de Campos (2022) e Figueira e Freitas (2020) são utilizados para ampliar a interpretação das dimensões afetivas da aprendizagem, sem atribuir diagnósticos ou características psicológicas individuais aos participantes. Esse cuidado permite preservar a complexidade das experiências observadas e evita

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

transformar conceitos científicos em explicações automáticas para comportamentos escolares.

A confiança percebida durante o reforço escolar também pode ser relacionada às oportunidades de experimentar outras formas de participação. Em grupos menores, os estudantes tiveram maior possibilidade de receber explicações, apresentar dúvidas e realizar atividades com acompanhamento mais próximo. A professora relatou que essa proximidade favoreceu maior segurança e disposição para aprender, indicando que a experiência foi percebida não apenas como recuperação de conteúdos, mas também como oportunidade de reconstruir relações com a aprendizagem matemática.

Horta e Ferreira (2021) discutem relações entre autoestima e desempenho escolar, oferecendo uma perspectiva para refletir sobre a importância das percepções que os estudantes constroem acerca de suas capacidades. Contudo, a experiência analisada não permite afirmar que houve elevação mensurável da autoestima, mas apenas que foram observados comportamentos interpretados pela professora como manifestações de maior confiança.

A distinção entre confiança, participação e aprendizagem é importante porque esses elementos podem se relacionar sem necessariamente evoluírem de maneira uniforme. Um estudante pode demonstrar maior segurança para resolver exercícios no quadro e ainda apresentar dificuldades em avaliações individuais. Outro pode melhorar o desempenho em determinados conteúdos sem modificar imediatamente sua disposição para participar das atividades coletivas.

A compreensão dessas diferenças exige que o acompanhamento pedagógico considere múltiplas manifestações da aprendizagem, sem estabelecer uma correspondência automática entre comportamento, desempenho e experiência emocional. Libâneo (1994) oferece fundamentos para compreender a avaliação como um processo articulado aos objetivos e às condições de ensino, enquanto Campos (2022) contribui para reconhecer a presença de dimensões afetivas nas experiências relacionadas à Matemática.

A retomada dos conhecimentos prévios constituiu outro elemento importante da experiência. As atividades de reforço não se limitaram à reprodução dos exercícios apresentados nas aulas regulares, pois também contemplaram conteúdos considerados

necessários para a compreensão de novos conhecimentos. Essa decisão respondeu à percepção de que parte das dificuldades manifestadas pelos estudantes estava relacionada à utilização de conceitos e procedimentos anteriormente trabalhados.

Ausubel (2003) compreende a aprendizagem significativa em relação à possibilidade de estabelecer vínculos entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas existentes. A partir dessa perspectiva, a retomada de conteúdos pode contribuir para a aprendizagem quando permite identificar relações conceituais e reorganizar compreensões, em vez de apenas exigir a repetição de procedimentos.

A importância dos conhecimentos prévios não significa, entretanto, que o estudante deva dominar integralmente todos os conteúdos anteriores antes de entrar em contato com novos conhecimentos. A aprendizagem matemática envolve revisões, aproximações sucessivas e reorganizações conceituais que podem ocorrer durante o desenvolvimento das próprias atividades.

Por isso, a retomada de conteúdos precisa ser orientada pelas dificuldades efetivamente identificadas e pelas relações necessárias à compreensão dos conhecimentos em estudo. A contribuição de Ausubel (2003) permite compreender que o valor pedagógico da revisão não está na quantidade de exercícios repetidos, mas na possibilidade de construir relações compreensíveis entre conhecimentos. A experiência relatada oferece um exemplo de organização do acompanhamento a partir dessas necessidades, embora não apresente registros detalhados suficientes para examinar a evolução conceitual de cada estudante.

O trabalho com exercícios no quadro e momentos de estudo em grupo também merece ser considerado em relação às oportunidades de interação. Embora a resolução de exercícios seja uma atividade comum no ensino de Matemática, sua contribuição depende da maneira como é organizada e acompanhada. Quando o estudante apenas reproduz procedimentos apresentados pelo professor, a atividade pode restringir-se à execução de etapas previamente definidas.

Quando existem oportunidades para apresentar dúvidas, comparar raciocínios e receber intervenções durante a resolução, o exercício pode favorecer a explicitação de conhecimentos e dificuldades. A perspectiva de mediação apresentada por Vygotsky

(1984) e discutida por Neves e Damiani (2006) contribui para compreender a importância das relações estabelecidas durante a realização das atividades.

A experiência também evidencia a necessidade de distinguir acompanhamento individualizado de ensino individualista. O primeiro reconhece que estudantes podem necessitar de intervenções diferentes para participar de uma atividade comum; o segundo pode produzir situações em que cada estudante realiza tarefas isoladas, sem oportunidades de interação e construção coletiva.

No reforço analisado, a combinação entre explicações individualizadas e momentos de estudo em grupo permitiu articular essas duas dimensões do trabalho pedagógico. Essa organização se aproxima da compreensão de Libâneo (1994) sobre a articulação entre métodos, conteúdos e condições de ensino e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984), na qual as interações sociais participam dos processos de aprendizagem.

A professora também relatou melhora no rendimento em Matemática ao comparar o desempenho escolar do primeiro e do segundo trimestres de 2026. Esse resultado constitui uma observação importante da experiência, especialmente porque a proposta foi organizada a partir da identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem e rendimento insatisfatório.

Entretanto, não foram disponibilizadas as notas individuais, os critérios utilizados nas avaliações, a quantidade de estudantes acompanhados ou informações suficientes para verificar a magnitude e a distribuição dessas mudanças. Dessa forma, o relato permite registrar a percepção de melhora no desempenho, mas não sustenta afirmações sobre percentuais de crescimento, diferenças estatisticamente significativas ou efeitos causais do reforço escolar.

A comparação entre desempenhos de períodos diferentes também exige considerar que as avaliações podem contemplar conteúdos, níveis de complexidade e instrumentos distintos. Uma melhora nas notas pode estar relacionada a avanços na aprendizagem, mas também pode sofrer influência de mudanças nas atividades avaliativas, no acompanhamento familiar, na frequência escolar ou em outras condições que não foram controladas durante a experiência.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

A discussão de Libâneo (1994) sobre avaliação e organização do ensino permite reconhecer a importância de interpretar os resultados escolares em relação aos processos pedagógicos que os produziram. Assim, a comparação entre os trimestres constitui um indício relevante para a reflexão docente, mas não uma demonstração isolada da eficácia do reforço escolar.

A própria definição de desempenho merece ser examinada com cuidado. Nas práticas escolares, é comum que a melhoria da aprendizagem seja identificada prioritariamente pelo aumento das notas, embora o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos também possa aparecer na capacidade de interpretar problemas, justificar procedimentos, reconhecer erros e utilizar conceitos em situações diferentes daquelas inicialmente trabalhadas.

A experiência relatada apresenta observações sobre maior participação, realização de exercícios e melhora percebida no rendimento, mas não oferece informações suficientes para analisar sistematicamente essas diferentes manifestações do conhecimento matemático. A compreensão da avaliação como parte do processo pedagógico, discutida por Libâneo (1994), permite reconhecer a necessidade de articular resultados escolares e acompanhamento dos percursos de aprendizagem.

Outro aspecto que merece discussão é a relação entre reforço escolar e responsabilidade institucional pela aprendizagem. Quando um estudante apresenta dificuldades, a organização de atividades complementares pode ampliar suas oportunidades de acompanhamento.

Entretanto, existe o risco de compreender o reforço como um espaço destinado a corrigir problemas atribuídos exclusivamente aos estudantes, sem examinar as condições de ensino que participam da produção dessas dificuldades. Masola e Allevato (2019) contribuem para discutir a complexidade dos obstáculos encontrados na aprendizagem matemática, enquanto Bossa (2009) permite problematizar explicações que individualizam as dificuldades escolares. A experiência analisada aponta para a necessidade de compreender o reforço como parte de uma organização pedagógica mais ampla, articulada ao ensino regular.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

Essa articulação aparece na própria escolha dos conteúdos desenvolvidos durante os encontros, uma vez que as atividades consideravam as dificuldades relacionadas ao trabalho realizado nas aulas regulares. O reforço não constituiu uma proposta curricular independente, mas um acompanhamento complementar destinado a ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos escolares.

Essa característica pode favorecer a continuidade entre as atividades desenvolvidas em diferentes momentos da escolarização, desde que exista atenção às necessidades identificadas e às possibilidades de reorganização do ensino. Libâneo (1994) contribui para compreender que o planejamento pedagógico exige articulação entre objetivos, conteúdos e procedimentos, permitindo analisar o reforço como parte das decisões docentes sobre as condições necessárias à aprendizagem.

A realização dos encontros no contraturno também evidencia que a ampliação das oportunidades de aprendizagem depende de condições institucionais concretas. A oferta de três horas-aula semanais possibilitou um período específico para o acompanhamento das dificuldades, mas a existência desse tempo não elimina os desafios relacionados à organização dos grupos, à continuidade das atividades e à participação dos estudantes.

O relato não apresenta informações suficientes sobre frequência individual, deslocamento, condições familiares ou eventuais dificuldades para comparecimento, razão pela qual não é possível avaliar como esses fatores interferiram na experiência. Ainda assim, a análise das condições de realização do reforço permite reconhecer que o acompanhamento pedagógico não depende apenas da disposição individual da professora, mas também de possibilidades organizacionais oferecidas pela escola, aspecto coerente com a compreensão de Libâneo (1994) sobre as condições concretas do trabalho docente.

A reorganização periódica dos grupos constitui uma decisão que também merece atenção. Conforme os avanços percebidos, alguns estudantes deixavam de participar do atendimento, permitindo a inclusão de outros que apresentavam dificuldades. Essa dinâmica possibilitou ampliar o alcance da proposta durante os dois trimestres, mas também levanta questões sobre os critérios utilizados para considerar que determinada necessidade havia sido suficientemente atendida.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

Como o relato não apresenta instrumentos específicos para essa decisão, não é possível avaliar se a reorganização se baseou predominantemente nas notas, na realização das atividades, nas observações docentes ou na combinação desses elementos. A discussão sobre avaliação e acompanhamento pedagógico, presente em Libâneo (1994), contribui para reconhecer a importância de explicitar critérios que permitam acompanhar os avanços sem reduzir a aprendizagem a resultados pontuais.

A experiência também convida a refletir sobre a relação entre tempo pedagógico e aprendizagem. Nas aulas regulares, o planejamento precisa contemplar conteúdos previstos para determinada etapa escolar e atender simultaneamente estudantes com diferentes necessidades.

O reforço ofereceu um período complementar no qual algumas dificuldades puderam receber atenção mais prolongada. Entretanto, ampliar o tempo disponível não garante, por si só, a compreensão dos conhecimentos matemáticos. A contribuição pedagógica desse tempo depende das atividades propostas, da identificação das dificuldades e da qualidade das intervenções realizadas. Ausubel (2003) e Libâneo (1994) permitem compreender que a aprendizagem exige relações entre conhecimentos e condições de ensino, não podendo ser explicada exclusivamente pela duração do atendimento.

A dimensão relacional do acompanhamento apareceu de maneira recorrente nas observações da professora. O número reduzido de participantes favoreceu maior proximidade com os estudantes, permitindo acompanhar suas dificuldades e perceber mudanças na disposição para participar das atividades. Essa proximidade não deve ser interpretada como substituta da organização didática, mas como uma condição que pode favorecer a identificação das necessidades de aprendizagem e a construção de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Na perspectiva de Vygotsky (1984), as relações sociais participam dos processos de desenvolvimento, enquanto Libâneo (1994) destaca a intencionalidade do trabalho docente na organização das condições de ensino. A articulação dessas contribuições permite reconhecer que a relação pedagógica envolve tanto a dimensão humana do

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

encontro entre professora e estudantes quanto as decisões relacionadas aos conhecimentos que se pretende desenvolver.

Essa compreensão permite questionar uma oposição frequente entre atenção às dificuldades conceituais e acolhimento das experiências dos estudantes. O acompanhamento próximo não exige abandonar os objetivos de aprendizagem, assim como a preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos não justifica desconsiderar inseguranças e dificuldades manifestadas durante as atividades.

A experiência analisada indica que a retomada de conteúdos, as explicações individualizadas e a maior liberdade para apresentar dúvidas ocorreram de maneira articulada. Campos (2022) contribui para reconhecer a pertinência das dimensões afetivas na relação com a Matemática, enquanto Ausubel (2003) e Vygotsky (1984) oferecem fundamentos para discutir a construção do conhecimento e a importância das mediações pedagógicas.

Também é necessário evitar uma interpretação idealizada do reforço escolar. A organização em grupos menores pode favorecer o acompanhamento, mas não elimina automaticamente dificuldades conceituais, desigualdades nas oportunidades de aprendizagem ou problemas relacionados às condições institucionais.

Da mesma maneira, a percepção de maior confiança não significa que todos os estudantes tenham desenvolvido uma relação positiva e duradoura com a Matemática. A experiência permite identificar possibilidades pedagógicas, mas seus limites precisam ser reconhecidos para que o relato não transforme observações localizadas em conclusões universais. As discussões de Masola e Allevato (2019), Bossa (2009) e Oliveira, Negreiros e Neves (2015) ajudam a preservar uma compreensão mais ampla das dificuldades de aprendizagem, considerando que diferentes fatores podem participar de sua manifestação.

O trabalho desenvolvido também produziu reflexões sobre a própria prática docente. Ao acompanhar grupos menores e observar as dificuldades manifestadas durante os exercícios, a professora teve oportunidades de perceber aspectos da aprendizagem que nem sempre apareciam com a mesma clareza nas aulas regulares.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

Essa observação sugere que o reforço escolar pode contribuir não apenas para o acompanhamento dos estudantes, mas também para a revisão de decisões pedagógicas, especialmente quanto à retomada de conhecimentos anteriores, à formulação de explicações e à organização das oportunidades de participação. Libâneo (1994) permite compreender a docência como atividade que envolve planejamento, acompanhamento e avaliação, indicando que a reflexão sobre os resultados das intervenções constitui parte do trabalho pedagógico.

A possibilidade de reconsiderar a própria prática é particularmente relevante quando o professor reconhece que a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida apenas como uma característica do estudante. Ao observar que determinados alunos passaram a manifestar dúvidas e participar mais frequentemente em condições diferentes daquelas oferecidas nas aulas regulares, a experiência produziu uma questão sobre as relações entre organização pedagógica e participação.

Essa interpretação não significa que o ensino regular seja inadequado ou que os grupos menores constituam uma solução universal. Significa reconhecer que diferentes condições de interação podem tornar visíveis necessidades que permaneciam menos perceptíveis em outros momentos da escolarização. A articulação entre mediação, planejamento e acompanhamento, presente em Vygotsky (1984), Neves e Damiani (2006) e Libâneo (1994), oferece fundamentos para aprofundar essa reflexão.

A experiência também permite problematizar a ideia de que recuperar a aprendizagem corresponde apenas a recuperar conteúdos não compreendidos. A retomada conceitual constitui uma dimensão necessária do trabalho, mas o relato indica que os estudantes também passaram a apresentar maior disposição para realizar atividades e manifestar dúvidas.

Essas mudanças sugerem que o acompanhamento pedagógico pode interferir na maneira como os alunos se colocam diante das situações de aprendizagem, embora não seja possível determinar a duração desses efeitos ou sua ocorrência entre todos os participantes. A literatura sobre motivação e fatores afetivos relacionados à Matemática, especialmente Predebon e Gritti (2020) e Campos (2022), contribui para reconhecer a

pertinência dessa discussão sem substituir as observações da experiência por explicações psicológicas não verificadas.

A análise dos registros disponíveis evidencia, portanto, três contribuições principais da experiência. A primeira refere-se à possibilidade de identificar e retomar conhecimentos matemáticos necessários à continuidade das aprendizagens. A segunda diz respeito à ampliação das oportunidades de interação, manifestação de dúvidas e acompanhamento durante a realização das atividades.

A terceira envolve a reflexão sobre as relações entre confiança, participação e condições pedagógicas, a partir das mudanças percebidas pela professora. Essas contribuições devem ser compreendidas como resultados interpretativos de uma experiência situada, fundamentados nas observações docentes e discutidos à luz de Ausubel (2003), Vygotsky (1984), Libâneo (1994) e Campos (2022).

Ao mesmo tempo, permanecem limites importantes. A ausência de informações sobre o número de participantes, a frequência individual, os valores das notas e os instrumentos utilizados para acompanhar as mudanças impede uma análise quantitativa do desempenho.

A inexistência de depoimentos sistematicamente coletados também não permite afirmar como os próprios estudantes compreenderam a experiência ou quais significados atribuíram ao reforço escolar. Essas limitações não anulam a relevância pedagógica do relato, mas delimitam o alcance de suas conclusões. A experiência permite discutir possibilidades de acompanhamento e formular novas questões de pesquisa, sem demonstrar efeitos generalizáveis ou estabelecer relações causais entre participação no reforço e melhoria do rendimento.

Uma questão que emerge dessa análise refere-se às experiências anteriores que os estudantes constroem com a Matemática. A observação de maior liberdade para perguntar e de maior disposição para realizar exercícios suscita a necessidade de compreender por que determinados estudantes se mostram inseguros em algumas situações escolares e mais participativos em outras.

Essa pergunta não pode ser respondida exclusivamente pela descrição das atividades de reforço, pois exige investigar as experiências, interpretações e relações que

os próprios estudantes estabelecem com a disciplina. As contribuições de Campos (2022), Predebon e Gritti (2020) e Oliveira, Negreiros e Neves (2015) permitem reconhecer a pertinência desse aprofundamento, especialmente quando as dificuldades matemáticas são compreendidas em relação a condições cognitivas, pedagógicas e afetivas.

Desse modo, o reforço escolar analisado não deve ser apresentado como uma solução definitiva para as dificuldades de aprendizagem matemática, mas como uma experiência que tornou visíveis relações importantes entre acompanhamento pedagógico, participação e organização do ensino. A contribuição mais relevante do trabalho está em reconhecer que o estudante identificado pelo baixo rendimento não pode ser reduzido ao resultado de uma avaliação, pois sua participação e suas possibilidades de aprendizagem também se relacionam às condições em que os conhecimentos são trabalhados.

Essa compreensão aproxima-se das discussões sobre dificuldades de aprendizagem e mediação pedagógica desenvolvidas por Masola e Allevato (2019), Vygotsky (1984) e Libâneo (1994), permitindo interpretar a experiência como oportunidade de reflexão sobre a responsabilidade docente e institucional na construção de condições mais favoráveis à aprendizagem matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de reforço escolar de Matemática desenvolvida com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental evidenciou a importância do acompanhamento individualizado para a aprendizagem e a participação nas atividades escolares. A organização de grupos menores, a retomada de conhecimentos anteriores e as explicações direcionadas às dificuldades identificadas possibilitaram um atendimento mais próximo das necessidades dos estudantes.

Durante os encontros, foram observadas mudanças na disposição para apresentar dúvidas, realizar exercícios e participar das atividades, além de maior confiança diante dos conteúdos matemáticos e melhora percebida no desempenho escolar. Esses resultados sugerem que as condições de acompanhamento pedagógico podem influenciar não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a maneira como os estudantes se relacionam com a Matemática.

A experiência também permitiu reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes, pois envolvem as oportunidades de participação, as estratégias de ensino e as condições oferecidas para a construção do conhecimento. Entretanto, a ausência de dados quantitativos sistematizados limita a avaliação da extensão dos avanços observados.

Conclui-se que o reforço escolar pode ultrapassar a finalidade de recuperar conteúdos e notas, constituindo um espaço de aprendizagem, acolhimento e reflexão sobre a prática docente. A experiência reforça a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as dificuldades individuais sem desconsiderar as relações coletivas, contribuindo para que os estudantes encontrem melhores condições de participação e aprendizagem matemática.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem:** o que são? Como tratá-las? São Paulo: Artmed, 2009.

CAMPOS, A. M. A. de. Ansiedade matemática: fatores cognitivos e afetivos. **Revista Psicopedagogia,** v. 39, n. 119, p. 217-228, 2022.

FIGUEIRA, P. V. S. T.; FREITAS, P. M. de. Relação entre ansiedade matemática, memória de trabalho e controle inibitório: uma meta-análise. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática, v. 34, p. 678-696, 2020.

HORTA, R. F.; FERREIRA, M. A influência da autoestima no desempenho escolar. **Revista Ensin@ UFMS,** v. 2, n. esp., p. 276-286, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MASOLA, W.; ALLEVATO, N. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate,** v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista,** v. 1, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, M. F.; NEGREIROS, J. G. M.; NEVES, A. C. Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma. **Educação e Pesquisa,** v. 41, n. 4, p. 1023-1037, 2015.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.3 jul/set. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N3
ISSN: 2965-0003

PREDEBON, F. T.; GRITTI, P. O que desmotiva os alunos para aprender matemática? **Contraponto:** Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação, v. 1, n. 1, p. 79-94, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Submissão: junho de 2026. Aceite: julho de 2026. Publicação: setembro de 2026.