



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA JAQUELINE CAVALCANTE DE MENESES

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA:
desafios e perspectivas no processo de alfabetização**

**ITAJAÍ
2025**

FRANCISCA JAQUELINE CAVALCANTE DE MENESES

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA:**

desafios e perspectivas no processo de alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. **Maria Alzira Leite**.

**ITAJAÍ
2025**

FRANCISCA JAQUELINE CAVALCANTE DE MENESES

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em
Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 28 de abril de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ALZIRA LEITE**
Data: 05/05/2025 11:47:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Alzira Leite
UNIVALI – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CASSIA GONCALVES DA SILVA**
Data: 05/05/2025 13:14:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
UTP

Documento assinado digitalmente
 **BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS**
Data: 05/05/2025 11:53:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima S. dos Santos
UNIVALI

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, dona Francisca, uma mulher viúva, dona de casa, zelosa e brava. Dedicou-se a viver para seus filhos e netos. Porém, em uma das fases da vida, como matriarca da família, precisou tomar difíceis decisões para criar seus filhos, vindo inclusive, a sentir a triste dor da perda de um deles, dor esta que jamais esqueceu.

Hoje, minha mãe aos noventa e um anos de idade e diante de sua fase senil, ora consegue transpor sua alegria ao saber que mais uma filha trilha caminhos preparados por ela, que para mim, tornou-se um exemplo de força, caráter, honestidade e muito empenho quando se deseja o que quer. Por todas as dificuldades que teve na vida, durante sua infância e jovem mulher de sua época, dedico esse trabalho e tudo que nele foi colocado à prova, desde as alegrias durante a pesquisa aos mais diversos desafios encontrados e, contudo poder trazer para a dona Francisca, mais este sorriso em seu rosto enrugado, porém, repleto de sabedoria e experiência dizendo: “Que Deus continue te abençoando, minha filha”.

AGRADECIMENTOS

Início essa parte da dissertação com os olhos marejados e o coração repleto de gratidão. Primeiramente a Deus por ter projetado e permitido mais este capítulo em minha vida, o qual, durante todo o percurso, embora ocorressem inúmeros desafios, Ele manteve presente em mim, o dom da fé.

Em segundo, à Prefeitura de Fortaleza, que por meio da política de incentivo ao magistério, oportunizou-me a concretizar esse sonho e, como educadora da Rede Municipal, pretendo continuar prestando meus serviços na transformação de uma escola pública mais inclusiva e de qualidade.

Agradeço ao meu esposo e minhas filhas, que sempre compreenderam a necessidade de minhas ausências em diversos momentos importantes de família para o desenvolvimento desta pesquisa. Todavia, quero enfatizar um familiar meu, a minha irmã “Paz”, que seu nome já eterniza a tranquilidade de um ser iluminado e altruísta, de alguém que sempre dedicou-se a cuidar e servir, sobretudo, se colocando à frente nos cuidados para com a nossa mãe, permitindo que eu tivesse tempo para a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de citar o nome da minha orientadora, Prof^a. Dra^a Maria Alzira Leite, a quem tenho muito respeito pela profissional e pelo profissionalismo que conduziu-me durante toda a pesquisa. Obrigada, professora, por seu direcionamento imbuído de paciência, seriedade e docilidade.

Por fim, agradeço aos professores da UNIVALI pela maestria, a excelência durante as aulas ministradas. Aos colegas da turma, pelas trocas de experiência e aprendizado. Dentre eles, aos amigos que fiz, pois construímos respeito aos saberes uns dos outros, desenvolvemos afeto e construímos memórias.

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito (Ferreiro, 2002, p. 38).

RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional, com foco na avaliação da aprendizagem de crianças que enfrentam dificuldades de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. O estudo está vinculado ao Grupo Observatório da Alfabetização, Multiletramentos e Educação Especial, tendo como questão de pesquisa: quais são os processos utilizados para a avaliação de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem na fase de alfabetização, nos trabalhos selecionados? Dessa forma, definiu-se como objetivo geral da pesquisa identificar os principais processos de avaliação de crianças apresentados na literatura selecionada e, por sua vez, enquanto objetivos específicos: Descrever as dificuldades na aprendizagem no processo de alfabetização; discorrer sobre os processos de avaliação na aprendizagem da leitura e da escrita; problematizar as práticas avaliativas, considerando a alfabetização e os possíveis avanços na aprendizagem. A metodologia adotada é do tipo qualitativa, de caráter teórico, com levantamento bibliográfico das produções científicas de 2019 a 2024. A pesquisa fundamenta-se nas reflexões de autores como Freire (1983, 1985, 1999, 2001), Fonseca (2016) e Soares (2004, 2007). Os resultados sugerem que práticas docentes voltadas para as dificuldades de aprendizagem adotem uma abordagem holística, que leve em conta os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais dos alunos. Nesse contexto, a avaliação e as intervenções pedagógicas, quando contínuas, devem integrar as experiências de vida dos alunos, promovendo um desenvolvimento acadêmico e pessoal satisfatório. Como conclusão do estudo constatou-se que é fundamental que as práticas de ensino sejam sensíveis às realidades emocionais e sociais dos alunos, criando um ambiente educativo seguro, acolhedor e capaz de apoiar o desenvolvimento integral do estudante. A inclusão de abordagens que considerem os aspectos socioemocionais não apenas melhora o aprendizado, mas também fortalece a confiança e a autoestima dos alunos, favorecendo seu sucesso escolar e pessoal.

Palavras-Chave: processos de alfabetização; avaliação; dificuldades de aprendizagem; educação.

ABSTRACT

This dissertation integrates the research line Teaching Practices and Professional Training, focusing on the evaluation of the learning of children who face reading and writing difficulties during the literacy process. The study is linked to the Observatory Group on Literacy, Multiliteracies and Special Education, with the research question: what does the scientific literature reveal about how are conducted the evaluation processes of these children? Thus, the general objective of the research was to identify the main processes of evaluation of children presented in the selected literature and thus as specific objectives: to specify the difficulties in learning in the literacy phase; to discuss the evaluation processes in the learning of reading and writing; to problematize evaluation practices, considering literacy and possible advances in learning. It was adopted a theoretical nature methodology, with a bibliographic survey of scientific productions from 2019 to 2024. The research is based on the reflections of authors such, Freire (1983, 1985, 1999, 2001), Fonseca (2016) and Soares (2004, 2007). As the research findings, the analyses of the reviewed productions indicate that literacy, when associated with phonological awareness, can facilitate the understanding and appropriation of sounds and their respective units. The results suggest that teaching practices focused on learning difficulties adopt a holistic approach, which considers the student's cognitive, emotional, social and cultural aspects. In this context, evaluation and pedagogical interventions, when continuous, should integrate students' life experiences, promoting satisfactory academic and personal development. As a conclusion of the study, it was found that it is essential that teaching practices are sensitive to the emotional and social realities of students, creating a safe, welcoming educational environment capable of supporting the student's integral development. The inclusion of approaches that consider socio-emotional aspects not only improves learning, but also strengthens students' confidence and self-esteem, favoring their school and personal success.

Keywords: literacy processes; assessment; learning difficulties; education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Busca com os parâmetros: “Crianças, Dificuldades, Aprendizagem e Desafios”	18
Figura 2: Localização das Universidades com pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico.....	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de Teses e Dissertações incluídas e excluídas	19
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados do monitoramento da alfabetização no Brasil e regiões brasileiras informados pelo Compromisso Criança Alfabetizada – Dados de 2023	16
Quadro 2: Levantamento com o parâmetro “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND Desafios” 1	20
Quadro 3 - Programas das pesquisas selecionadas.....	22
Quadro 4: Principais dificuldades ou transtornos de aprendizagem que podem comprometer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola	38
Quadro 5: Publicações encontradas na busca inicial entre 1997-2023 com os descritores "Crianças" AND "Dificuldades" AND "Aprendizagem" AND "Desafios".....	43
Quadro 6: Levantamento com o parâmetro “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios” 2	43
Quadro 7: Fases de compreensão do sistema de escrita alfabética de Ferreiro e Teberosky (1991).....	49
Quadro 8: Modelo objetivista e subjetivista de avaliação.....	62

LISTA DE SIGLAS E BREVIATURAS

AND	“e” em Inglês no contexto da dissertação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Dificuldade de aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará que foca na alfabetização
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcionais Específicos
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRRJ	Universidade Rural do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas da Infância e Adolescentes
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	14
2.1	Produções científicas sobre leitura e escrita	17
2.2	Alfabetização: nas trilhas da leitura e da escrita	25
2.3	Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização	35
2.4	Trilhas metodológicas e teóricas.....	39
3.	PEDAGOGIA FREIRIANA E AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS.....	46
3.1	Processos de avaliação da leitura e da escrita	46
3.2	O processo de avaliação da leitura e da escrita segundo a literatura	55
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Avaliação de estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: desafios e perspectivas no processo de alfabetização”, foi desenvolvida a partir de reflexões oriundas de experiências pessoais relacionadas ao desempenho escolar.

Trata-se de uma dissertação de abordagem qualitativa, de caráter teórico, fundamentada em procedimentos de pesquisa bibliográfica, com levantamento de publicações científicas indexadas na base de dados da CAPES, produzidas nos últimos cinco anos.

O objetivo do estudo é identificar os principais processos de avaliação de estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, conforme evidenciado na literatura selecionada.

Para alcançar esse propósito, há três objetivos específicos: especificar as dificuldades na aprendizagem na fase da alfabetização a partir da literatura selecionada; discorrer sobre os processos de avaliação na aprendizagem da leitura e da escrita embasadas na literatura supracitada e por último, problematizar as práticas avaliativas, considerando a alfabetização e os possíveis avanços na aprendizagem.

Ao realizar a leitura da obra “Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar”, de Weiss (2020), que compõe o referencial teórico desta pesquisa, observa-se que a autora apresenta uma abordagem abrangente na busca por respostas às queixas escolares, analisando-as sob diferentes perspectivas: da sociedade, da escola e do aluno. Seus aportes teóricos foram fundamentais para a delimitação dos primeiros passos desta investigação, além de fornecerem subsídios para a construção de caminhos que possibilitem responder aos questionamentos que orientam este estudo.

Essa dimensão também atravessa a justificativa pessoal que fundamenta esta pesquisa, na medida em que minhas próprias experiências se entrelaçam com esse cenário de desafios e de possibilidades para a promoção da aprendizagem. As dificuldades no processo de aprender sempre estiveram presentes em minha trajetória, desde a infância, impactando não apenas o meu desenvolvimento escolar, mas também repercutindo significativamente no âmbito socioemocional,

com reflexos diretos no desempenho acadêmico. No exercício da docência, passei a trilhar caminhos na busca por respostas que dessem sentido a essas vivências, o que me levou a adotar uma compreensão mais ampla, sensível e reflexiva sobre os processos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem.

Durante a infância e adolescência, o período de avaliações exigia um esforço exaustivo para que eu conseguisse alcançar notas como seis ou sete no boletim. E isso nunca foi por falta de interesse. Na Matemática, a dificuldade era imensa; sentia pânico da reprovação, vergonha diante de alguns colegas e receio de não conseguir aprender as fórmulas, regras e métodos que eram ensinados.

Como professora da Rede Municipal de Fortaleza, acompanhei crianças com sérias dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e cálculo, além de outras necessidades básicas que provavelmente explicavam os desafios enfrentados no processo de escolarização. Como profissional da educação, reflito: estamos realmente preparados para compreender e lidar com as dificuldades de aprendizagem de cada criança? Como uma criança processa a informação diante de uma desordem no funcionamento cerebral, e o que caracteriza uma criança com dificuldades de aprendizagem? E, mais importante, como evitar atribuir a ela uma classificação que configure capacitismo? Segundo Weiss (2020), as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem ser atribuídas a uma combinação de fatores internos e externos como questões de ordem emocional ou cognitiva.

Após algum tempo, exerci a função de coordenadora do Programa Mais Alfabetização, o então Aprender Mais, os alunos do Ensino Fundamental que participavam do processo de escolha deveriam apresentar indícios de dificuldades na aprendizagem. Esse Programa fundamenta-se na LDB, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. É importante ressaltar que o Programa conta com uma seleção de profissionais chamados de monitores para auxiliar aos alunos na recomposição das aprendizagens. Porém, são voluntários, que geralmente sem experiência estão desenvolvendo seus saberes e práticas no âmbito da escola e no atendimento às crianças. Sobre as intervenções pedagógicas, alguns estudantes apresentavam superação e desempenho satisfatório, estas dificuldades eram consideradas, transitórias, já outras, as dificuldades persistiam.

Compreendemos que as práticas de ensino e aprendizagem orientadas e aplicadas eram ineficazes para alguns alunos, portanto, o baixo desempenho era inevitável. Estava ciente que as crianças precisavam de uma nova abordagem no acompanhamento direcionado ao diagnóstico pedagógico adequado inicialmente pela Sala de Recursos Multifuncionais-SRM que na época, ainda estava se estruturando na Escola que coordenei o Programa.

O diagnóstico não é apenas de competência dos profissionais da SRM e sim de uma rede de apoio como toda. Porém, os professores exercem um papel fundamental diante de sua competência docente ao desenvolver ferramentas que possam favorecer um diagnóstico como recurso pedagógico, além de estratégias de ensino para seus alunos com dificuldades na aprendizagem.

Sabemos da exigência que a criança passa para assimilar as informações dos conteúdos, como exemplo, as habilidades de leitura e escrita, dentro de um período imposto pelos sistemas de ensino ficando a cargo da escola que recebe uma espécie de mandato para transformar as ações em metas exequíveis direcionando-as para um resultado, por intermédio de testes, avaliações, diagnósticos que nem sempre são satisfatórios, levando esse estudante a ser classificado com aprendizagem inadequada. Não se nega a necessidade da avaliação da aprendizagem, ao contrário, é necessária e inerente ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, mas não é suficiente que seja apenas um resultado, uma nota, um percentual ou conceito, mas o que fazer com esse resultado? Sendo assim, o interesse pela temática, emergiu das vivências e experiências acadêmicas e foi se consolidando por meio das leituras realizadas sobre esse objeto de estudo.

Hoffman (2012, p. 13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento”. Para Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem escolar deve ser entendida como um ato amoroso, pois tem como objetivo diagnosticar e incluir o educando, utilizando os mais variados meios para promover uma trajetória de aprendizagem satisfatória que integre todas as suas experiências de vida. Assim sendo, a Avaliação da aprendizagem escolar é um ato de acolhimento aos alunos e suas subjetividades relacionadas à aprendizagem, considerando os diversos contextos

que estão inseridos sejam eles sociais, econômicos, culturais ou biológicos.

Weiss (2020, p. 15) salienta que “num país de dimensões continentais e de enorme diversidade cultural e econômica, o que é excelente numa grande cidade poderá não servir num pequeno povoado do sertão, numa comunidade ribeirinha da Amazônia”, por exemplo.

O tema da alfabetização e letramento de crianças, especialmente no que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem que acolhem estudantes em situações de baixo desempenho, tem sido amplamente discutido em espaços de formação continuada, seminários e congressos. No entanto, observa-se que as práticas e métodos de ensino, assim como os processos de avaliação da aprendizagem, tanto externos quanto internos, ainda não têm atendido de forma adequada as necessidades das crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem, como se espera nas discussões realizadas durante as formações.

Nesse viés, avaliar a aprendizagem no contexto de crianças que apresentam dificuldades da leitura e da escrita, significa investigar como ocorre o trabalho pedagógico dos professores junto aos alunos em fase de alfabetização no desenvolvimento dessa competência. Refletir sobre uma sociedade alfabetizada implica reconhecer que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania. A ausência dessas habilidades compromete a capacidade do indivíduo em participar ativamente dos debates econômicos, políticos e socioculturais, uma vez que é por meio da escrita que expressamos ideias, sentimentos e pensamentos críticos e reflexivos, os quais contribuem para a construção de uma sociedade democrática e mais desenvolvida.

No entanto, observa-se que, para algumas crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento dessas habilidades essenciais tem se mostrado um desafio tanto para a escola quanto para a família e outros profissionais que lidam com as Dificuldades de Aprendizagem (DA).

Nesse contexto, destacamos a importância do papel da escola, particularmente do professor e suas práticas pedagógicas, que devem considerar os processos metodológicos de avaliação da leitura e da escrita como ferramentas formativas, e não punitivas, no acompanhamento de crianças com DA. Na perspectiva de Charlot (2000), “não existe fracasso escolar, o que existe são alunos em situação de fracasso”. De forma similar, Santana (2022) afirma que “não existe

difficuldade na aprendizagem, o que existe são alunos em situação de dificuldade na aprendizagem".

Em busca de respostas sobre a realidade problematizada, definimos a questão da pesquisa: "o que a literatura científica revela sobre como os processos de avaliação desses estudantes são conduzidos?".

Acredita-se que nos últimos anos (2014-2024), a avaliação da aprendizagem com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que enfrentam dificuldades de leitura e escrita tem sido um tema de crescente interesse dos pesquisadores sobre a assimilação da aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Dessa forma, buscamos nos apropriar sobre o documento que estabelece metas, diretrizes e estratégias para a Educação brasileira, o PNE (2014-2024) sobretudo, em relação a meta 5 que prevê a necessidade e a importância de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental", embora já esteja em curso um novo PNE (2024-2034) tramitando no Congresso Nacional que traz em seus objetivos, o texto: "Assegurar a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental para todas as crianças, com inclusão e redução de desigualdades" (PL n.º 2.614/2024).

Podemos entender que o novo PNE já suscita a necessidade da ampliação de debates nas redes de ensino sobre as práticas de intervenção na área da educação quanto a da saúde no contexto de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Considerando que o prazo para o cumprimento da Meta 5 e das demais metas do PNE (2014-2024) está aproximando-se do fim, porém com prorrogação até 31 de dezembro de 2025, ainda é possível observar a realidade do contexto educacional brasileiro, marcado por diversos desafios que persistem nas escolas, especialmente nas instituições públicas, no que tange ao efetivo cumprimento dessas metas (Lei n.º 14.934/2024).

Permeando essa discussão, surge em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que visa garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além da recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º anos afetadas pela pandemia (Decreto n.º 11.556/2023).

Por base no entendimento nos documentos supracitados percebe-se que garantir o direito aos estudantes de aprender a ler e escrever tem sido um duelo diante das adversidades que emergem o país, mesmo diante dos esforços das Esferas Públicas na execução de políticas para a alfabetização.

Para tanto, foi preciso refletir nessas políticas e considerar os fatores que estão associados aos últimos resultados à luz da alfabetização no país. A leitura dos referidos documentos, concomitante à outras fontes teóricas, destaca-se como indispensável para o construto dessa dissertação proporcionando uma ótica atualizada sobre o que rege as políticas de alfabetização nos estados e municípios.

Nesse sentido, fizemos um levantamento na base de dados no Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e elencamos quatro publicações que correspondem ao objeto dessa pesquisa “a avaliação no contexto de estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”, o que nos conduziu para uma dissertação de caráter teórico e de procedimento bibliográfico, por ansiar conhecer o que revela a literatura sobre esse estudo.

Coadunando com a justificativa pessoal anteriormente detalhada nesta seção, desponta o interesse em compreender sobre o que leva uma criança, enquanto escolar, produzir um baixo desempenho e como a escola pode intervir nesse diagnóstico mediante as dificuldades apresentadas pela criança? Esses questionamentos tiveram como aporte os apontamentos na obra “Psicologia clínica uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar” da autora Maria Lúcia Lemme Weiss (2020) que também provoca as seguintes reflexões:

Será que, como profissionais da educação e saúde, estamos realmente preparados para lidar com as diferenças entre alunos? Não terão tentativas sutis de classificá-los? Como encarar a nossa dificuldade pessoal de lidar com as diferenças entre os nossos filhos, alunos [...]. A questão está no domínio biológico, cognitivo, afetivo ou social? Não seria mais fácil lidar com alunos, filhos e pacientes que sejam iguais? (Weiss, 2020, p. 15).

(Re)pensar nessas questões, é compreender a importância dos processos e práticas de intervenção pedagógica adotados pelos sistemas de ensino mediante aos contextos de criança que apresentam dificuldades na aprendizagem. Assim, ressalta Ribeiro (2021, p. 23):

Com o passar dos anos, foram feitas diferentes propostas de intervenção na Queixa escolar. Algumas dessas propostas permaneciam com um cunho mais individualista, atribuindo à criança ou adolescente a causa da dificuldade, outras colocavam a família como centro da questão e existiam também aquelas que colocavam as relações intraescolares como foco, já com um olhar mais questionador. Entretanto, a maioria dessas propostas de intervenção ainda trazia consigo, argumentos a favor da causalidade orgânica ou do déficit cognitivo para justificar as dificuldades de aprendizagem. (Ribeiro, 2001, p. 23)

Patto (2010) salienta que as queixas escolares, sobretudo na fase da alfabetização das crianças são encaminhadas frequentemente às Salas de Recursos Multifuncionais e aos consultórios médicos. Entendemos, portanto, que os motivos continuam sendo: dificuldades de aprendizagem relacionadas ao comportamento, transtornos psicológicos, questões biológicas, ambientais e familiares.

Dessa forma, podemos compreender a necessidade de uma avaliação que vá além da simples mensuração do desempenho escolar dos alunos, mas que também considere os fatores não somente emocionais e cognitivos, sobretudo o histórico social arraigado nessa temática.

Diante do exposto, ressalta-se a questão da pesquisa “o que a literatura científica revela sobre como ocorre a condução dos processos de avaliação?”

Buscando fundamentos teóricos para a relevância da questão da pesquisa, Fonseca (2016, p. 56) destaca que "as dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais são frequentemente associadas a problemas na alfabetização inicial, falta de estímulo no ambiente familiar e escolar, bem como questões neuropsicológicas".

Fonseca (2016) disserta a importância de reconhecer a alfabetização inicial como um processo complexo e multifacetado, que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, englobando também o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas fundamentais. Nesse contexto, eventuais falhas no processamento fonológico ou a utilização de métodos pedagógicos inadequados podem comprometer significativamente esse percurso, resultando em dificuldades persistentes na apropriação da linguagem escrita.

É indiscutível que os saberes e as práticas docentes desempenham um papel central no processo da alfabetização. No entanto, este estudo também evidencia outros fatores que impactam diretamente o (in)sucesso na aprendizagem dos educandos, tais como políticas educacionais (in)adequadas, formação docente

(in)suficiente e a precariedade – ou ausência – de recursos nas escolas. Todos esses elementos contribuem, de forma significativa, para os resultados – positivos ou negativos – nas avaliações externas e internas. Como alerta Fonseca (2016), negligenciar essas questões pode conduzir a intervenções, superficiais, que não enfrentam as causas estruturais dos problemas, perpetuando assim, as dificuldades que se pretende superar.

Além disso, o ambiente familiar e escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Uma criança exposta a um ambiente rico em estímulos linguísticos, como a leitura compartilhada, diálogo frequente, tendem a desenvolver habilidades de leitura mais com mais qualidade. Por outro lado, a ausência de tais estímulos pode resultar em uma lacuna significativa no desenvolvimento dessas competências, o que pode ser exacerbado em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Dessa forma, analisar as dificuldades da leitura e da escrita, é imperativo adotar uma abordagem holística que considere não apenas os fatores individuais, mas também o contexto mais amplo em que a alfabetização ocorre. Somente através de uma compreensão integrada e multidimensional é possível desenvolver estratégias eficazes para superar essas dificuldades e promover o sucesso escolar e social das crianças.

Cagliari (2010, p. 87) enfatiza que "a utilização de métodos avaliativos diversificados e adaptados às necessidades individuais dos alunos pode contribuir significativamente para a identificação de suas dificuldades e potencialidades". Entre os métodos mencionados, estão as avaliações diagnósticas, formativas e somativas, bem como o uso de tecnologias assistivas. O autor ainda discorre sobre a necessidade de o professor empregar métodos que sejam conciliáveis e de acordo com a realidade escolar e da sala de aula que trabalha, incluindo abordagens construtivistas, e evitando métodos repetitivos. Nesse contexto, é fundamental que o professor valorize os conhecimentos prévios dos alunos e proporcione oportunidades para que construam novos conhecimentos.

Na perspectiva defendida por Cagliari (2010), o uso de métodos avaliativos diversificados e sensíveis às necessidades individuais dos alunos constitui uma contribuição significativa para o campo da avaliação pedagógica. Tal abordagem rompe com a lógica tradicional, centrada em instrumentos padronizados,

frequentemente criticados por sua limitação em apreender a complexidade dos processos e das trajetórias de aprendizagem dos estudantes.

Ao defender a diversificação e adaptação dos métodos avaliativos, o pesquisador propõe um deslocamento paradigmático que enfatiza a individualização do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva é particularmente importante em um contexto educacional, onde a homogeneidade dos métodos de avaliação pode mascarar as singularidades dos alunos.

Ao adaptar os métodos avaliativos às necessidades específicas de cada estudante, a prática pedagógica se alinha com o princípio da equidade, reconhecendo que o sucesso educacional não se dá de forma uniforme.

Dessa maneira, a identificação das dificuldades e potencialidades dos alunos passa a ser vista como um processo dinâmico e contextualizado, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas.

Ademais, a diversificação dos métodos avaliativos pode ser entendida como um mecanismo de promoção de uma educação inclusiva, na medida em que reconhece as diferentes formas de aprendizagem e valoriza múltiplas inteligências.

Esse enfoque proposto por Cagliari (2010) não apenas facilita a identificação precoce de dificuldades, mas também valoriza as potencialidades dos estudantes, fomentando um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade cognitiva.

A utilização de métodos avaliativos diversificados e adaptados pode fornecer uma compreensão mais holística do desenvolvimento dos alunos, indo além da simples mensuração do desempenho escolar (Bondioli, 2013).

Portanto, ao refletir sobre a diversificação dos métodos avaliativos podemos argumentar que a adaptação dos tais métodos às necessidades individuais dos alunos não é apenas uma prática pedagógica recomendável, mas uma necessidade imperativa para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Essa abordagem requer, contudo, uma reformulação do papel do educador, que passa a atuar como mediador sensível às singularidades do processo de aprendizagem de cada aluno.

A formação continuada dos professores está intrinsecamente interligada às práticas de ensino e aprendizagem, assim como os processos avaliativos. Dada a importância do objeto de estudo da presente dissertação, a pesquisa de Zenorini

(2006, p. 77) sugere que "a formação continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver competências na avaliação de anos com dificuldades da leitura e da escrita". Esse estudo ressalta a necessidade de programas de formação que abordem tanto os aspectos teóricos quanto práticos da avaliação inclusiva e sobre a importância da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências específicas na avaliação de alunos com dificuldades da leitura e da escrita, revela-se necessária.

A formação docente inicial, ainda que abrangente, muitas vezes não consegue preparar os educadores para lidar com as complexas demandas apresentadas por alunos que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um pilar fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva. Assim, a formação teórica e prática abordada nos programas de formação continuada é necessária para a implementação de práticas avaliativas inclusivas e eficazes.

Ao dissertar sobre formação continuada, Zenorini (2006) a entender como um processo contínuo de aprimoramento e atualização profissional, essencial para que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda e contextualizada das dificuldades da leitura e da escrita que os alunos podem apresentar.

Tais dificuldades não se manifestam de maneira uniforme, mas variam conforme fatores individuais, socioeconômicos e culturais. Sem uma formação adequada, os educadores podem recorrer a práticas avaliativas inadequadas, que não consideram as especificidades de cada aluno e, conseqüentemente, perpetuam um ciclo de fracasso escolar.

Ao desenvolver competências avançadas em avaliação, os professores se tornam mais aptos a diagnosticar com precisão as áreas que necessitam de intervenção, ao mesmo tempo em que valorizam as capacidades de cada aluno. Isso promove uma abordagem mais equilibrada e motivadora, que contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

Zenorini (2006) destaca que a formação continuada desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos professores a oportunidade de se apropriarem de novas metodologias e tecnologias, que podem ser aplicadas no processo de avaliação e intervenção nas dificuldades de leitura e escrita. A constante evolução

do conhecimento na área da educação demanda que os educadores estejam atualizados e preparados para implementar práticas inovadoras que possam potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação continuada dos professores é não apenas essencial, mas uma condição para a construção de um sistema educacional que responda de maneira adequada às necessidades de todos os alunos.

De acordo com Arruda Nascimento (2022, p. 87), "a formação continuada dos educadores é essencial para que possam desenvolver e aplicar práticas avaliativas inclusivas e eficazes". Professores bem-preparados são mais capazes de identificar dificuldades específicas de aprendizagem e de implementar intervenções pedagógicas apropriadas.

Essa formação deve ser vista como um investimento estratégico na qualidade da educação, uma vez que professores bem-preparados são agentes fundamentais na identificação e superação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Consequentemente, essa preparação contínua reflete diretamente na eficácia das práticas pedagógicas e na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, o que pressupõe uma educação para todos.

Malavasi (2012) destaca a importância do envolvimento da família no processo avaliativo "a participação ativa dos pais e responsáveis pode trazer informações valiosas sobre o histórico de aprendizagem e comportamento dos alunos, além de fortalecer o vínculo entre escola e família".

Em suma, a formação dos professores e a participação da família são componentes essenciais para um processo avaliativo eficaz e humanizado.

Esta dissertação apoia-se nos pensamentos, conceitos e aprofundamentos acerca da temática da pesquisa dos autores e obras como Cagliari (2010), Freire (1983, 1985, 1999, 2001), Fonseca (2016), Ferreira e Teberosky (1991), Luckesi (2011), Soares (2004, 2007) e Weiss (2020).

Acredita-se que a relevância desta pesquisa está fundamentada na necessidade premente de aprimorar as práticas de ensino e avaliação para crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Garantir a alfabetização plena de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental é uma prioridade nacional. Contudo, observa-se que a escola pública brasileira ainda enfrenta desafios significativos para consolidar as habilidades de leitura e escrita nesse período importante para outras aprendizagens dos alunos.

Portanto, esta pesquisa se propõe a contribuir com a literatura existente ao oferecer uma análise aprofundada das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de uma abordagem multifacetada que contempla fatores cognitivos, emocionais e pedagógicos.

Quanto ao desenvolvimento de novas estratégias avaliativas ao identificar e avaliar estratégias adaptadas às necessidades individuais dos alunos, esta pesquisa tem o potencial de inovar e melhorar as práticas de avaliação nas escolas públicas, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz (Fonseca, 2016; Cagliari, 2010).

Este estudo aponta para a importância de um diagnóstico precoce e uma intervenção multidisciplinar, envolvendo professores, psicólogos e fonoaudiólogos. Uma abordagem multidisciplinar enriquece o processo avaliativo, fornecendo uma visão mais ampla e detalhada das dificuldades de aprendizagem do aluno. A colaboração entre escola, família e especialistas permite um suporte mais consistente e alinhado às necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, suscitam-se questionamentos fundamentais: pergunta-se: os estudantes em situação de fracasso escolar, estão tendo o devido acesso aos serviços de especialistas nos estados e municípios brasileiros? E, mais que isso, de que maneira o diagnóstico tem sido utilizado como recurso pedagógico no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem? Como aponta Fonseca (2016), intervenções precoces e diagnósticos bem fundamentados são essenciais para minimizar os impactos dessas dificuldades e favorecer o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita.

No que se refere à estrutura desta pesquisa, ela está organizada em cinco seções, distribuídas da seguinte forma:

A “Introdução” apresenta os aspectos iniciais da pesquisa, abordando a contextualização do objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e sua relevância.

A segunda seção “Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Perspectivas Teóricas” caracteriza as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à

escrita, por meio de um levantamento de estudos, discutindo essas dificuldades como um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores internos e externos que impactam o desenvolvimento escolar e socioemocional dos indivíduos desde a infância até a fase adulta.

A seguir, a terceira seção, intitulada “Pedagogia Freiriana e avaliação da leitura e da escrita: diálogos e perspectivas”, apresenta uma análise fundamentada nos ensinamentos do educador Paulo Freire, ressaltando a importância de uma avaliação que contemple a criatividade, a compreensão leitora e a expressão escrita como práticas significativas de construção do conhecimento. Defende-se, assim, uma concepção avaliativa que promova a criticidade, o diálogo e a valorização dos saberes dos sujeitos. Nesse percurso, os referenciais freirianos são articulados com outros aportes teóricos, a partir da análise dos dados extraídos das publicações científicas selecionadas no levantamento bibliográfico que sustenta esta dissertação.

Por fim, a seção das “Considerações Finais” apresenta reflexões sobre o objeto de estudo, sistematizando os principais achados e apontando possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A alfabetização sempre foi um tema bastante discutido em todo o território brasileiro e vem ganhando um maior destaque no cenário político e nos sistemas educacionais de ensino na última década. Em sua obra “Alfaletrar”, Soares (2022) discorre que toda criança pode aprender a ler e escrever. A autora defende que esse problema já deveria ter sido sanado na educação brasileira, sobretudo, a educação pública. Soares (2022) ressalta que, sem o acesso ao mundo letrado, o processo de aprendizagem subsequente fica comprometido.

Refletir sobre uma sociedade alfabetizada implica reconhecer que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania. A ausência dessas habilidades compromete a capacidade do indivíduo em participar ativamente dos debates econômicos, políticos e socioculturais, uma vez que é por meio da escrita que expressamos ideias, sentimentos e pensamentos críticos e reflexivos, os quais contribuem para a construção de uma sociedade democrática e mais desenvolvida.

Ao discorrer sobre a alfabetização no Estado brasileiro, cabe apresentar dados através do estudo “Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil”, lançado pelo Fundo Nacional das Nações Unidas (UNICEF) do ano de 2025, revela um cenário com avanços e retrocessos em relação a alfabetização inicial ao longo dos últimos anos, muitos deles em decorrência ao período da pandemia do covid-19.

Cerca de 30% das crianças de 8 anos não estavam alfabetizadas em 2023, apresentando uma piora comparado ao ano de 2019, quando esse registro era de 14%. Essa queda, podemos entender que em 2020, crianças de 5 a 7 anos que tiveram suas aulas interrompidas no período pandêmico, foram prejudicadas de forma consistente em seus processos de alfabetização no que diz respeito aos danos referentes ao ensino remoto e as dificuldades associadas a ele como exemplo, a ausência de suporte e recursos pedagógicos.

A pesquisa promovida pela UNICEF (Tokarnia, 2025) também revela uma incidência significativa de analfabetismo entre crianças de 7 e 8 anos de idade,

especialmente nas áreas rurais, com cerca de 45% de crianças analfabetas em 2023. Esse dado reflete uma grave deficiência no acesso e na qualidade da educação nessas regiões.

De acordo com a mesma pesquisa, a renda familiar emerge como um fator que agrava as desigualdades educacionais, afetando de forma mais severa as camadas mais pobres da população. Em 2019, 15,6% dos 25% mais pobres não eram alfabetizados, enquanto entre os 20% mais ricos, a taxa de analfabetismo era de apenas 2,5% em 2020.

Em 2023, essa disparidade se acentua: o quintil mais baixo (medido estatisticamente) atinge cerca de 30%, enquanto o quintil mais alto sobe ligeiramente para 5,9%. Essa diferença evidencia e reafirma a necessidade urgente de apoio educacional para as populações mais vulneráveis, exigindo maior atenção às políticas públicas inclusivas.

Acredita-se que os resultados da pesquisa feita pela UNICEF revelam em termos gerais o quão complexo é alcançar a meta para alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental em todo o País, haja vista que existe uma somatória de fatores envolvidos que justificam essa complexidade como a insuficiência de políticas voltadas para a justiça social e de inclusão, dentre outros.

Diante dos resultados a partir da pesquisa supracitada, é relevante descrever, nesta dissertação, sobre as avaliações externas atuais que além de outras competências, também mensuram a proficiência da alfabetização no Brasil, como é caso do SAEB, que acontece em grande escala para os estudantes de escolas públicas do 5º e 9º anos do ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de forma censitária e 2º ano do Ensino Fundamental, para medir a qualidade da educação básica no País, incluindo a alfabetização, através de provas e questionários e seus resultados para calcular o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) (INEP, 2024).

O Indicador Criança Alfabetizada revela o percentual de estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental com o padrão nacional de alfabetização, estabelecido pela pesquisa Alfabetiza Brasil. O indicador é calculado com base nos resultados de alfabetização, conduzidos pelos estados em organização complementar com o SAEB tendo como objetivo permitir o

monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2024).

Segundo dados de 2023 do Compromisso Criança Alfabetizada, as regiões brasileiras alcançaram os seguintes resultados como está sendo apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Resultados do monitoramento da alfabetização no Brasil e regiões brasileiras informados pelo Compromisso Criança Alfabetizada – Dados de 2023

Brasil/ Regiões brasileiras					
Brasil	Sul	Centro-Oeste	Sudeste	Nordeste	Norte
56%	67%	57%	55%	54%	50%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do INEP (2024).

Percebe-se que no Brasil, 56% das crianças já estavam alfabetizadas e as regiões Sul e Sudeste, obtiveram um resultado acima da média, onde é relevante associar aos dados da pesquisa do UNICEF (Tokarnia, 2025) buscando identificar quais regiões conseguem alcançar bons resultados, vezes acima da meta, vezes no limite ou um pouco acima. Sendo necessário fazer uma análise sobre quais regiões não conseguem por sofrer mais com as complexidades em relação às desigualdades em geral. Cabe ressaltar que a meta proposta para 2023, deveria ser que cada estado alcançasse ou superasse o percentual obtido pré-pandemia, ou seja, de 2019 (INEP, 2024).

De acordo com o INEP, os resultados apresentados no quadro 1, revela que os estudantes:

- Leem palavras, frases e textos curtos;
- Localizam informações explícitas em textos curtos de até seis linhas, como bilhete, crônicas e fragmento de conto infantil;
- Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, entre outras habilidades.

Dessa forma, cabe salientar o modelo de avaliação do Estado do Ceará, tem como base o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), uma vez que tal Sistema mede a proficiência em leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-ALFA) e para alunos do 5º ano, 3º ano do Ensino Médio (SPAECE). Trata-se de uma avaliação de larga escala e tem sido uma ferramenta indispensável para a produção de análises precisas

sobre a qualidade da educação oferecida às crianças e jovens (Ceará, 2024). Consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública, estaduais e municipais, possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Prova Brasil) (SEDUC, 2025).

Nesse contexto, a segunda seção deste estudo aborda diversas dimensões teóricas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, destacando tanto os desafios quanto as potencialidades inerentes a esse processo educativo fundamental.

Esta seção está organizada em três subseções. A subseção 2.1, intitulada *“Produções Científicas sobre Leitura e Escrita”*, aborda os dados levantados por meio de publicações anteriores à presente pesquisa, sobretudo as que foram selecionadas levando em consideração os critérios de inclusão definidos nesta dissertação. Na segunda subseção 2.2, *“Alfabetização: nas trilhas da leitura e da escrita”*, destacamos a alfabetização como um processo pedagógico complexo que vai além da simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita.

Na terceira subseção 2.3, intitulada *“Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no processo da alfabetização”*, discutimos como as dificuldades enfrentadas nesse processo educacional são multifacetadas, englobando aspectos individuais e contextuais que influenciam significativamente a aprendizagem.

Por fim, a última subseção 2.4, *“Trilhas metodológicas e teóricas”*, que disserta sobre a metodologia desta pesquisa.

2.1 Produções científicas sobre leitura e escrita

Buscando compreender sobre os achados científicos acerca da temática abordada neste estudo dissertativo, optou-se por pela realização de um levantamento bibliográfico por meio de uma leitura exploratória com bibliografia anotada e análise das principais contribuições e/ou lacunas existentes, visando mapear o conhecimento científico produzido acerca dos últimos anos (2019-2024) neste estudo dissertativo. Nesse sentido, no dia 20 de abril de 2024 foi acessado o Catálogo de Teses e Dissertações para a realização da primeira busca sobre

temática, utilizando como parâmetro da pesquisa “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios”.

Na presente busca foi possível identificar 57(cinquenta e sete) publicações, 43 (quarenta e três) dissertações e 14 (quatorze) teses sobre o assunto, publicadas no portal da CAPES. Além disso, foi possível identificar que as pesquisas foram realizadas entre os anos de 1997 e 2023, conforme pode-se observar na figura 01.

Figura 1: Busca com os parâmetros: “Crianças, Dificuldades, Aprendizagem e Desafios”

A imagem mostra a interface de busca da CAPES. No topo, há uma barra de busca com o texto "crianças AND dificuldades AND aprendizagem AND desafios" e um botão "Buscar". Abaixo, um painel de informações quantitativas indica "57 resultados para crianças AND dificuldades AND aprendizagem AND desafios" e "Exibindo 1-20 de 57". À esquerda, há filtros para "Tipo:" (Mestrado (Dissertação) com 43 opções e Doutorado (Tese) com 14 opções) e "Ano:" (com 15 opções, incluindo 2012 com 15 resultados, 2007 com 8, 2008 com 6, 2006 com 5 e 2011 com 5). À direita, há uma lista de resultados numerada de 1 a 6, cada um com o nome do autor, o título da obra, a data, o tipo de trabalho, a instituição de ensino e a biblioteca depositária. Os resultados listados são:

1. Liman, Clara Regina. CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? UM DESAFIO PARA O PSICÓLOGO QUE ATUA NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE' 30/04/1997 170 f. Mestrado em EDUCACAO (PSICOLOGIA DA EDUCACAO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC/SP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
2. Mantovanini, Maria Cristina Labate. O Olhar do Professor ao Diagnosticar Dificuldades de Aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha dos bons e maus alunos' 31/08/1999 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
3. Vertelo, Madalene Menezes. Dilemas e desafios: a criança, o autoconceito e a linguagem escrita' 28/02/2007 115 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Campus Umuarama UFU Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
4. Ferrari, Crissiane Rosa. Aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem: evidências de conhecimento e apropriação da língua alvo' 31/07/2012 136 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
5. OLIVEIRA, ROBERTA ALVES. O rastreo ocular em crianças com dificuldades de aprendizagem.' 31/05/2007 68 f. Mestrado em MEDICINA (NEUROLOGIA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Rib. Preto Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
6. Bassotto, Simone Aparecida Silva Angelo. Os desafios enfrentados pelos alunos do Curso de Pedagogia para

Fonte: CAPES (2024).

Logo, buscando extrair os melhores resultados para o objeto de estudo proposto nesta pesquisa, definiu-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão das teses e dissertações.

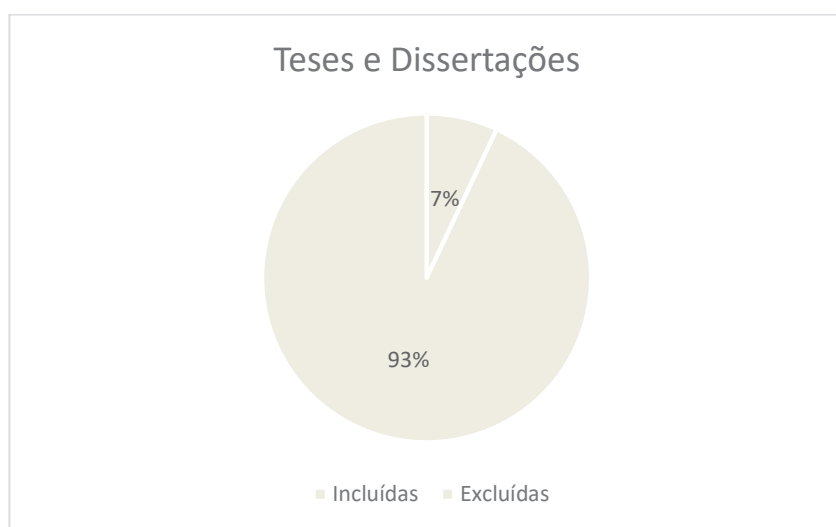
Enquanto material de inclusão, foram incluídos materiais que tem como objeto de estudos os processos de avaliação com estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita na fase de alfabetização e que estejam no marco temporal entre os anos de 2019 e 2024.

Por sua vez, enquanto critérios de exclusão, excluiu-se pesquisas que não condizem com o objeto de estudos desta pesquisa, materiais que não se encontra

em domínio público, materiais duplicados e materiais, os quais não estão no período que compreende 2019 e 2024.

Esses estudos demonstraram afinidade com o objeto de estudo em questão buscando expressar a repressão de porcentagem das teses e dissertação inseridas e excluídas neste processo de seleção desenvolveu-se o gráfico 01, ficando evidente uma quantidade de 7% do total de estudo selecionados e 93% de estudos excluídos.

Gráfico 1: Porcentagem de Teses e Dissertações incluídas e excluídas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da CAPES (2024).

Ao falar-se sobre os procedimentos, técnicas e sistemas utilizados para a coleta dos dados a literatura explica que:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10).

Dessa forma, entende-se que o processo de coleta pode levar em consideração a sistematização dos dados, uma vez que “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceito chave” (Cellard, 2008, p. 303).

Nesse aparato, buscando limitar os resultados da pesquisa, utilizou-se como filtro temporal pesquisas realizadas entre os anos de 2019-2024 com o intuito de obter dados mais contemporâneos acerca da temática.

Nessa perspectiva, realizou-se a leitura dos títulos dos documentos encontrados. Após essa leitura, constatou-se que, dos 57 trabalhos acadêmicos identificados na busca inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apenas 4 (quatro) abordam diretamente o tema da pesquisa. Com base nesse levantamento foi possível desenvolver o quadro 02, apresentado a seguir.

Quadro 2: Levantamento com o parâmetro “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND Desafios” 1

Nº	ANO	CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
1	2019	Mestrado	Ações colaborativas em Contexto Escolar: o ensino da leitura e da escrita junto ao aluno com transtornos funcionais específicos	Maria Andrea Batista Blum	pesquisa colaborativa; formação continuada; leitura e escrita; transtornos funcionais específicos (TFE)
2	2020	Mestrado	Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na linguagem escrita.	Célia Regina Ferreira Peçanha	Instrução fônica; aprendizagem; linguagem escrita; alfabetização
3	2021	Mestrado	Queixa escolar e alfabetização: contribuições para um modelo de avaliação e intervenção	Estefânia Rodrigues Ribeiro	queixa escolar; alfabetização; avaliação; habilidades metalinguísticas
4	2022	Doutorado	Saberes-práticas sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza	Juliana Silva Santana	Leitura e escrita; dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; saberes-práticas docentes; mediação; letramentos

Fonte: Elaborado pela autora a partir da CAPES (2024).

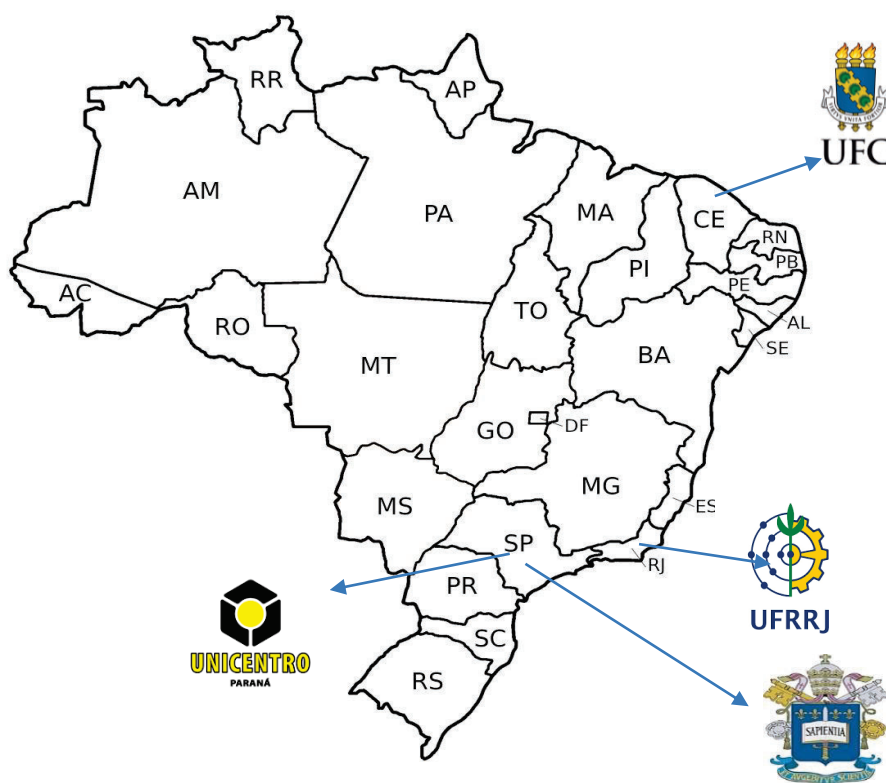
Para uma melhor compreensão do contexto dos materiais identificados, foi realizada a análise dos títulos das teses e dissertações, assim como, os seus respectivos resumos, possibilitando assim identificar o contexto em que a pesquisa foi realizada, o objeto da pesquisa, o percurso metodológico adotado e, por último, os principais achados.

Dessa forma, vale ressaltar que durante a análise dos resumos dos documentos encontrados, os quais confirmaram, em seus escopos, reflexões pertinentes para compor o levantamento de estudos da pesquisa proposta.

Cabe destacar ainda que foi realizada uma apreciação crítica geral dos documentos encontrados, na qual foram observados os objetivos de pesquisa propostos pelas autoras, a relevância do estudo em relação ao objeto da presente dissertação, o tipo de metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa e, por fim, os resultados alcançados.

Buscando caracterizar o cenário geográfico das publicações no Estado brasileiro, desenvolveu-se o mapeamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que desenvolveram as pesquisas expostas anteriormente, como é possível observar na figura 02.

Figura 2: Localização das Universidades com pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, percebe-se que no que diz respeito à localização geográfica das pesquisas, foi possível identificar que os estudos foram produzidos nos Estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará.

Ainda assim, desenvolveu-se o quadro 03 com o intuito de evidenciar se as pesquisas foram realizadas no âmbito de programas privados ou públicos, como pode-se observar a seguir.

Quadro 3 - Programas das pesquisas selecionadas

Instituição	Titulação		Categoria	
	M	D	Privada	Pública
Universidade Estadual do Centro-Oeste	1			X
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1			X
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1			X
Universidade Federal do Ceará		1		X
Total	3	1	0	4

Fonte: A autora, a partir da CAPES (2024).

Através do parâmetro de busca realizado, constatou-se que dos 04 (quatro) resultados identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 03 (três) são dissertações de mestrados acadêmicos e 01 (uma) trata-se de uma tese de doutorado.

No que diz respeito ao processo de apresentação dos estudos expostos no quadro 02, apresentamos o objetivo geral do estudo, o processo metodológico adotado para a realização da pesquisa e os principais achados da pesquisa. Inicialmente aborda-se a dissertação desenvolvida pela autora: Maria Andréa Batista Blum (2019), intitulada como “Ações colaborativas em contexto escolar: o ensino da leitura e da escrita junto ao aluno com transtornos funcionais específicos” (TFE) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro.

No estudo em questão Blum (2019) definiu objetivo “Compreender como a mediação pedagógica colaborativa contribui para a docência e para a aprendizagem do aluno que apresenta TFE, relacionados à dificuldade em ler e escrever. Por sua vez, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos a autora explica que Blum (2019, p. 9):

O estudo aborda o processo colaborativo de formação teórica, metodológica e prática desenvolvida com uma professora que atua no ensino regular e, em contraponto, em uma sala de SRM no atendimento a um aluno do 4º ano que apresenta TFE. Fundamentando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, frente à necessidade de interação entre sujeitos envolvidos; na teoria histórico-cultural, a partir de Vygotsky, para quem o conhecimento se forma no interior das relações sociais, e na Linguística Aplicada contemporânea, que busca compreender as problemáticas que envolvem situações de uso da linguagem para, então, agir sobre ela.

Sobre os achados da pesquisa Blum (2019) identificou:

a importância da formação continuada como fonte de enriquecimento para os processos pedagógicos desenvolvidos por uma escola que, muitas vezes, cristaliza-se em metodologias tradicionalistas, que utilizam o texto como pretexto para o ensino de ortografia e normas gramaticais, que avaliam e ensinam alunos pretensamente homogêneos, que leem e escrevem textos valorizados pela cultura escolar desconsiderando os discursos praticados pela cultura de massa, frente a contextos sociais cada vez mais imbuídos de informação e tecnologia. Nesse sentido, é preciso que se propiciem condições para que professores e alunos possam dialogar com a diversidade de gêneros discursivos presentes no cotidiano, de forma crítica e abrangente. Para tanto, faz-se necessária a busca de alternativas que levem à apropriação do conhecimento para a diversidade de alunos que compõem as salas de aula, valorizando-se seus conhecimentos prévios, suas habilidades e respeitando-se seus limites (Blum, 2019, p. 175).

O segundo estudo analisado trata-se da dissertação de autoria de Célia Regina Ferreira Peçanha (2020) que tem como título “Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita”, desenvolvida no âmbito do Programa em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A hipótese da autora é que o ensino na fase de aprendizagem da alfabetização é pautado na instrução fônica, apresenta correlação positiva no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Peçanha (2020) tinha como objetivo geral “Verificar a contribuição de uma intervenção guiada pela instrução fônica, por meio de provas de linguagem escrita e consciência fonológica, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças nesses anos escolares, que apresentam atrasos na fase da aprendizagem inicial”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, Peçanha (2020) explica que:

O estudo justifica-se pela importância da realização de intervenções baseadas em evidências científicas na área da alfabetização, para que os alunos avancem no seu aprendizado na linguagem escrita e continuem motivados a seguirem com os estudos. A base teórica dessa pesquisa é constituída principalmente pela linha da Psicologia Cognitiva da Leitura, baseada em uma das habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica. Os sujeitos da pesquisa são 6 alunos correspondentes às turmas de 2º, 3º e 4º anos em uma escola pública (Peçanha, 2020, p. 17).

Nesse sentido, como resultado da pesquisa a autora evidenciou que os benefícios da instrução fônica em alunos com maiores dificuldades em leitura e escrita e que se encontram em fase de alfabetização ou com atrasos nessas

habilidades.

Seguindo adiante, o terceiro estudo selecionado trata-se da dissertação intitulada “Queixa escolar e alfabetização: contribuições para um modelo de avaliação e intervenção” de autoria de Estefanie Rodrigues Ribeiro (2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Ribeiro (2021) teve como objetivo discutir as contribuições da Psicologia frente às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e, adicionalmente, descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita.

Para tanto, a autora optou pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativa por meio da pesquisa de campo sendo realizada por meio do Projeto Oficinas de Leitura e Escrita da UFRJ.

Enquanto achados da pesquisa, Ribeiro (2021) explica que:

Os resultados apontam a necessidade de a formação do psicólogo incluir conhecimentos básicos sobre a natureza da leitura e da escrita, assim como das demandas cognitivas e linguísticas deste aprendizado, de modo que em um processo de avaliação e intervenção contribua de fato para a não perpetuação das histórias de fracasso escolar (Ribeiro, 2021, p. 8).

Dessa forma, entende-se que no estudo de Ribeiro (2021) volta-se a atenção psicológica para a compressão das dificuldades cognitivas e linguísticas que podem influenciar diretamente para possíveis dificuldades no processo de aprendizagem, fazendo com o processo de avaliação seja diretamente afetado.

Por último, o quarto estudo selecionado trata-se da tese intitulada “Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza” de autoria de Juliana Silva Santana (2022), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Do Ceará.

Santana (2022) teve como objetivo analisar os saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto a autora optou pelo seguinte percurso metodológico:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, atravessada pelo complexo contexto da pandemia da COVID-19, envolvendo um estudo-piloto

(presencial) avaliando a leitura e a escrita de crianças numa escola da rede pública de Fortaleza; a aplicação de um questionário (on-line) com professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Fortaleza e a realização de uma etapa colaborativa a partir de um curso (on-line) ofertado aos professores do 5º ano das redes pública e privada de Fortaleza, usando como procedimentos didático-metodológicos as histórias de vida dos professores, casos de ensino, dentre outros. Os dados foram analisados utilizando os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; BOCK, 2016). Os resultados evidenciam que: i. Os estudantes nomeados como tendo "dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita são aqueles que não atendem às cristalizadas expectativas dos professores e ao ideário de currículo formal do ano escolar, que por sua vez, são os estudantes que estão ainda em níveis iniciais da aquisição desse processo; ii. Os saberes-práticas dos professores envolvendo alfabetização, letramentos e possíveis dificuldades nessa aprendizagem nem sempre figuram interrelacionados em sala de aula; iii. Os suportes oferecidos pelos professores às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, em geral, não correspondem aos níveis de ajuda demandados por elas, visto que a mediação só acontece "quando dá". No caso, estudantes vivenciando alguma situação de dificuldades na dimensão da aprendizagem necessitariam de mediação mais próxima e constante para construir suas aprendizagens (Santana, 2022, p. 9).

Por sua vez, enquanto achados da pesquisa Santana (2022) traz uma reflexão de extrema importância como pode-se observar a seguir:

Os professores apontam que essa "desconexão" entre os saberes-práticas dá-se, principalmente, pelo distanciamento entre o currículo do ano escolar e os conteúdos prescritos e aqueles que eles acreditam ser viáveis à aprendizagem desse grupo de estudantes. Emerge também dos relatos dos professores que as pressões externas (sobretudo relacionadas às avaliações) influenciam suas práticas, além da ideia errônea de que, para incluir esses estudantes e alfabetizá-los, é necessário um saber específico, uma mediação diferenciada e adaptada e/ou práticas que eles não dão conta de garantir e que eles não sabem ou não podem realizar (Santana, 2022, p. 8).

Nessa perspectiva, entende-se que a autora constatou que por vezes ocorre uma certa utopia no processo educacional, onde a teoria apresentada no currículo fica distante da vivência, prática presente no contexto de sala de aula. Além disso, percebe-se da transcrição acima que o processo de avaliação influencia diretamente nas práticas desenvolvidas pelo professor, uma vez este desenvolve mecanismos e propostas educacionais visando alcançar os objetivos definidos nas avaliações (Santana, 2022).

2.2 Alfabetização: nas trilhas da leitura e da escrita

A alfabetização é compreendida em seu sentido amplo, como o processo pedagógico de orientação para o desenvolvimento das habilidades de leitura e

escrita, estando diretamente relacionada ao processo de aprendizagem.

Para Soares (1985, p. 20 – grifo da autora) “[...] não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento [...]”. Sendo assim, a autora toma o conceito de alfabetização em seu sentido próprio e específico, como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, “[...] a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (Soares, 2004, p. 16) Conclui a autora que alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo (Soares, 1985).

Para Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor,

a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (Freire, 1985, p. 14).

Para Tfouni (2000, p. 89), a leitura e escrita “no contexto do desenvolvimento cognitivo e educacional, pode ser entendida como o processo de internalização das habilidades necessárias para a leitura, a produção escrita e a participação nas denominadas práticas de linguagem”.

Tfouni (2000, p. 89) traz à tona uma compreensão multifacetada do processo de leitura e escrita, situando-o no cerne do desenvolvimento cognitivo e educacional. A leitura e a escrita, de acordo com essa perspectiva, não são meramente habilidades mecânicas ou isoladas; ao contrário, representam um processo complexo de internalização que abrange diversas dimensões cognitivas, sociais e culturais.

O conceito de “internalização” sugerido por Tfouni (2000) remete ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme postulado por Vygotsky (1984). Nesse sentido, a leitura e a escrita são vistas como habilidades que, inicialmente, se manifestam em um contexto social e, progressivamente, são

internalizadas pelos indivíduos como parte de seu repertório cognitivo. Tal internalização não se dá de forma automática, mas através de interações mediadas com outros indivíduos, especialmente em ambientes educacionais formais e informais.

Além disso, a menção às “práticas de linguagem” Tfouni (2000, p. 89) assume as concepções da leitura e da escrita dentro de um contexto mais amplo de uso da linguagem. Nesse viés, envolve não apenas a decodificação de símbolos escritos, mas também a capacidade de produzir textos com significado e de participar ativamente em práticas discursivas.

Essas práticas são inerentes e estão situadas em contextos socioculturais específicos, implicando que o processo de internalização das habilidades de leitura e escrita é também um processo de socialização, no qual os indivíduos aprendem a negociar significados, a compreender diferentes gêneros textuais e a adotar as normas e convenções que regem a comunicação escrita em sua comunidade.

Por fim, ao situar a leitura e a escrita no “contexto do desenvolvimento cognitivo e educacional”, Tfouni (2000, p. 89) sublinha a ideia de que essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e para sua inserção plena na sociedade letrada. A educação, portanto, não deve ser vista apenas como o meio de transmissão de conhecimentos, mas como um processo de formação integral, onde a leitura e a escrita desempenham um papel central na construção do pensamento crítico e na autonomia intelectual.

Dessa forma, a afirmação de Tfouni (2000) nos leva a refletir sobre a importância de uma abordagem educacional que valorize não apenas o ensino técnico da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento das competências discursivas e sociais que permitem aos indivíduos participar efetivamente nas práticas de linguagem que caracterizam sua sociedade.

Para Soares (2004), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser abordado por meio de duas dimensões complementares: a técnica e o uso social. A dimensão técnica se refere à etapa em que a criança aprende a correspondência entre os sons das letras (fonemas) e sua representação gráfica (grafemas), caracterizando o processo de alfabetização.

Diante disso, é possível dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita transcende a mera aquisição de um instrumento de comunicação, desempenhando

um papel crucial na formação do indivíduo como cidadão. Sobre isso, inclusive, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 11), no artigo 32, assegura que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”

O processo de alfabetização tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, com o objetivo de traçar novos caminhos para o ensino. Na década de 1980, o método sintético, representado pelo “Ba-be-bi-bo-bu-bão” foi abandonado em favor de uma nova teoria de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que a aprendizagem seja efetiva, Cagliari (2010) enfatiza a necessidade de o professor utilizar métodos que sejam compatíveis com a realidade da escola e da turma em que atua, incluindo o construtivismo, e evitar abordagens repetitivas, como o método tradicional das cartilhas.

Segundo o pensador, para que a aprendizagem seja efetiva, é fundamental que o professor escolha estratégias de ensino que não apenas respeitem, mas também valorizem o contexto sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, o construtivismo surge como uma abordagem pedagógica relevante, pois privilegia a construção ativa do conhecimento pelos alunos, ao invés de uma simples transmissão de informações.

A crítica ao método tradicional das cartilhas, conforme Cagliari (2010), tende a reduzir o processo de aprendizagem a uma repetição mecânica de exercícios descontextualizados, muitas vezes desconectados das vivências dos alunos. Esse método, embora amplamente utilizado, pode limitar a criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que se baseia na memorização e na repetição de padrões linguísticos, sem estimular a compreensão profunda e significativa da linguagem.

Ao contrário, uma abordagem construtivista propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra por meio de atividades que sejam significativas para os alunos, que estejam conectadas às suas experiências, interesses e conhecimentos prévios. Nesse contexto, o professor atua como mediador, facilitando a construção do conhecimento e promovendo situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a refletir, questionar e criar.

As atividades avaliativas, nesse sentido, devem ser diversificadas e integradas ao processo de ensino, permitindo que os alunos demonstrem suas aprendizagens de maneira variada, seja por meio de produções textuais, debates, projetos que reflitam seu entendimento e seu desenvolvimento linguístico.

A avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita seja contínua e formativa, não se limitando a provas e testes padronizados. Isso implica em uma observação atenta por parte do professor, que deve considerar o progresso individual dos alunos, suas dificuldades, bem como as estratégias que utilizam para superar os desafios. Ao invés de focar apenas nos erros e falhas, a avaliação deve ser uma oportunidade para promover o desenvolvimento, oferecendo feedbacks construtivos que ajudem os estudantes a aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

A efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita depende de métodos de ensino que sejam coerentes com a realidade do estudante favorecendo a participação ativa destes no processo educativo. Ao evitar abordagens repetitivas e descontextualizadas, como o método tradicional das cartilhas, e ao adotar práticas construtivistas que valorizem a autonomia e a criatividade dos estudantes, o professor cria um ambiente de aprendizagem mais significativo e eficaz, capaz de promover não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Essas atividades não se limitam aos conhecimentos prévios das crianças, e o professor atua como um agente ativo no processo de ensino, mediando e facilitando a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação do universo de aprendizagem do aluno.

Independentemente do método adotado, é evidente que muitos alunos das séries iniciais do ensino fundamental enfrentam diversas dificuldades ao longo do processo de alfabetização. Assim, seria viável cumprir o que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa:

a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. [...] por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Brasil, 2019, p. 26).

Com base nesse direito e na necessidade de tornar o ensino brasileiro mais

eficaz, especialmente no que tange ao período de alfabetização, foi elaborada a atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O documento enfatiza a importância da ludicidade no processo de aprendizagem, ressaltando que, nos anos iniciais, é fundamental planejar atividades lúdicas que permitam às crianças articular suas vivências e construir novos conhecimentos e formas de interpretar o mundo.

A BNCC (Brasil, 2017) destaca a centralidade da língua como ferramenta essencial para a participação social efetiva e para o exercício pleno da cidadania. Ao reconhecer a língua como um elemento fundamental para a integração do indivíduo na sociedade, o texto sublinha a responsabilidade da escola em garantir o acesso equitativo aos saberes linguísticos a todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou regionais.

Essa responsabilidade está atribuída à escola e implica o compromisso com a justiça social e igualdade de oportunidades. O domínio da língua padrão, a mais prestigiada socialmente, é frequentemente visto como um pré-requisito para o sucesso acadêmico e profissional.

Assim, a escola torna-se um espaço crucial para a democratização do conhecimento linguístico, funcionando como um vetor de inclusão social. No entanto, a eficácia dessa função escolar depende de como os processos de ensino e aprendizagem da língua são estruturados.

É importante considerar que o acesso aos saberes linguísticos vai além da alfabetização e do ensino da gramática normativa. Trata-se de proporcionar aos alunos as competências necessárias para interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e registros, para compreender e criticar discursos, e para participar ativamente em diversos contextos comunicativos.

Nesse sentido, a educação linguística deve ser vista como um processo abrangente, que inclui não apenas o ensino da língua materna, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas que permitam ao indivíduo questionar e transformar a realidade social.

Por outro lado, há desafios significativos que precisam ser enfrentados para que a escola cumpra essa função. Um dos principais obstáculos é a desigualdade educacional presente no Brasil, que se manifesta em diferenças acentuadas na qualidade do ensino oferecido entre as escolas públicas e privadas, bem como

entre regiões e grupos sociais.

Essa disparidade pode resultar em um acesso desigual aos saberes linguísticos, perpetuando as desigualdades sociais e limitando o exercício pleno da cidadania, por parte dos indivíduos pertencentes aos grupos mais vulneráveis.

A língua é também um reflexo das dinâmicas de poder presentes na sociedade. As variedades linguísticas prestigiadas, geralmente associadas aos grupos sociais mais privilegiados, tendem a ser valorizadas em detrimento das variedades populares, muitas vezes faladas por alunos de contextos socioeconômicos menos favorecidos. Esse cenário pode levar à exclusão desses alunos, cujas formas de expressão linguística são desvalorizadas no ambiente escolar.

Para enfrentar esse desafio, a escola precisa adotar uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade linguística, reconhecendo e respeitando as variedades regionais e sociais da língua, ao mesmo tempo em que ensina os alunos a dominar a norma padrão.

Ao afirmar que a língua é fundamental para a participação social efetiva, a BNCC (Brasil, 2017) sublinha a importância do ensino linguístico na formação cidadã. No entanto, para que esse ensino seja verdadeiramente inclusivo e eficaz, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas que promovam o acesso igualitário aos saberes linguísticos, valorizem a diversidade linguística e contribuam para a superação das desigualdades sociais. Assim, o direito ao exercício pleno da cidadania, conforme a BNCC (Brasil, 2017), pode ser efetivamente garantido a todos os alunos, cumprindo-se, portanto, a função social da escola no contexto de uma sociedade democrática.

Nas palavras de Ferreiro (1996, p. 24) “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Ferreiro (1996) enfatiza que o desenvolvimento da alfabetização está inegavelmente inserido em um contexto social, mas é fundamental reconhecer que as crianças não são meras receptoras passivas dessas práticas e informações sociais.

Ferreiro (1996) nos convida a refletir sobre a natureza ativa do processo de alfabetização, reconhecendo tanto a influência do ambiente social quanto a participação ativa das crianças nesse processo. Embora o desenvolvimento da

alfabetização ocorra inevitavelmente dentro de um contexto social, onde as interações com outros indivíduos e com a cultura letrada desempenham um papel crucial, é fundamental compreender que as crianças não são meras receptoras passivas dessas práticas e informações sociais.

A visão de Ferreiro (1996) está em consonância com as abordagens construtivistas da aprendizagem, que destacam o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento.

No contexto da alfabetização, isso significa que as crianças interpretam, reorganizam e assimilam as informações e práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita de acordo com suas próprias experiências, conhecimentos prévios e hipóteses sobre a linguagem escrita. As crianças não simplesmente imitam ou reproduzem o que observam no ambiente social; ao contrário, experimentam, testam e revisam suas hipóteses em um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Essa perspectiva crítica e desafia modelos tradicionais de ensino que veem a alfabetização como um processo linear e transmissivo, no qual o professor é o único agente de conhecimento e a criança, um receptor passivo. Ferreiro (1996) nos alerta para o fato de que as crianças, mesmo em idades mínimas, possuem uma capacidade inata de interação com o mundo letrado, construindo significados e desenvolvendo sua compreensão da linguagem escrita através de experiências diretas e indiretas.

Ao considerar as práticas sociais como não sendo passivamente internalizadas pelas crianças, Ferreiro (1996) também nos leva a refletir sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem que sejam ricos em interações sociais e culturais significativas, mas que também reconheçam e estimulem a inteligência das crianças. Isso implica em práticas pedagógicas que respeitem a diversidade de ritmos, estilos e modos de aprendizagem, e que promovam a autonomia dos alunos no processo de alfabetização.

Além disso, essa visão coloca em questão a eficácia de métodos pedagógicos que subestimam o papel ativo das crianças no processo de alfabetização, como aqueles baseados em repetição mecânica e em instrução direta sem espaço para experimentação ou exploração.

Ao reconhecer as crianças como agentes ativos na construção de seu

conhecimento, a pedagogia busca promover um ambiente de aprendizagem que valorize a curiosidade, a investigação e o engajamento crítico das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita.

A reflexão proposta por Ferreiro (1996) destaca a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça o caráter ativo e construtivo do processo de alfabetização, enfatizando a interação entre as crianças e seu ambiente social.

Essa interação é mediada por práticas pedagógicas que devem ser sensíveis à capacidade das crianças de interpretar e transformarem as informações e experiências que recebem, promovendo, assim, um desenvolvimento mais profundo e significativo das competências de leitura e escrita.

Essa perspectiva destaca a importância da educação infantil no processo de alfabetização, sugerindo que as crianças interagem ativamente com seu ambiente e constroem conhecimentos a partir dessas interações. Assim, o processo de alfabetização não é apenas uma transmissão de saberes, mas uma construção dinâmica em que o sujeito-aluno desempenha um papel central e ativo.

Na educação brasileira, a alfabetização enfrenta uma série de desafios que refletem a complexidade do contexto socioeconômico, cultural e pedagógico do país. A seguir, abordaremos os principais desafios e as possibilidades associadas à alfabetização.

A desigualdade socioeconômica no Brasil é um dos maiores desafios para a alfabetização. Crianças de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica que podem ter acesso limitado a recursos educativos, como livros e materiais didáticos, além de enfrentarem condições inadequadas de moradia e alimentação. Esses fatores impactam negativamente o desenvolvimento cognitivo e a motivação para a aprendizagem, dificultando o processo de alfabetização.

A formação de professores alguns desses profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, responsáveis pela alfabetização, não possuem formação adequada sobre os métodos de alfabetização. A falta de formação continuada e a ausência de uma abordagem pedagógica unificada contribuem para práticas de ensino pouco eficazes.

A infraestrutura das escolas públicas no Brasil varia, mas há instituições carecendo de condições mínimas para um ambiente de aprendizagem adequado.

Escolas sem bibliotecas, materiais pedagógicos insuficientes, salas de aula inadequadas, limitam as oportunidades de ensino e aprendizagem, impactando diretamente a alfabetização.

As políticas públicas voltadas para a educação no país carecem de continuidade e coesão. Mudanças frequentes nas diretrizes e metas educacionais, bem como a implementação fragmentada de programas, geram incertezas e dificultam o alcance de resultados consistentes na alfabetização.

Em um país com grande diversidade linguística e cultural, a alfabetização enfrenta desafios adicionais em comunidades, onde o português não é a língua materna e as práticas culturais divergem significativamente das abordagens pedagógicas tradicionais. Exigindo que haja abordagens mais inclusivas e diferenciadas para atender às necessidades de todas as crianças.

Adoção de Métodos Baseados em Evidências é uma das principais possibilidades para melhorar a alfabetização é a adoção de métodos pedagógicos baseados em evidências científicas, como a abordagem fônica e a consciência fonológica.

Investir na formação continuada dos professores, com foco em práticas de alfabetização baseadas em evidências, em estratégias diferenciadas de ensino, é fundamental. Programas de capacitação que considerem as realidades locais e ofereçam suporte técnico e pedagógico aos docentes podem potencializar os resultados da alfabetização.

O fortalecimento e a continuidade das políticas públicas são essenciais para criar um ambiente favorável à alfabetização. A implementação de programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser acompanhada de monitoramento rigoroso e ajustes conforme necessário, para garantir que as metas sejam alcançadas.

Integração entre escola e comunidade pode contribuir significativamente para o sucesso da alfabetização. Projetos que envolvem as famílias no processo de aprendizagem e que valorizam as práticas culturais e linguísticas das comunidades têm potencial para enriquecer o processo educativo e torná-lo mais significativo para os alunos.

As tecnologias educacionais oferecem oportunidades para complementar o processo de alfabetização, proporcionando acesso a uma vasta gama de recursos

didáticos, atividades interativas e avaliações personalizadas. Quando utilizadas de forma planejada e inclusiva, as tecnologias podem auxiliar na superação de algumas das barreiras tradicionais da alfabetização.

O processo de alfabetização na educação brasileira evidencia que esse é um fenômeno complexo, influenciado por múltiplas dimensões sociais, cognitivas e culturais. A alfabetização vai além da mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita; envolve a internalização de práticas de linguagem que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a participação ativa na sociedade.

No entanto, desafios significativos, como a desigualdade socioeconômica, a formação insuficiente dos professores, a precariedade da infraestrutura escolar, e a descontinuidade das políticas públicas, comprometem o alcance pleno desse processo.

Apesar disso, há possibilidades promissoras, como a adoção de métodos pedagógicos baseados em evidências, o fortalecimento das políticas públicas e a integração entre escola e comunidade, que podem contribuir para uma alfabetização mais inclusiva e eficaz.

Dessa forma, é imperativo que as práticas educacionais sejam continuamente aperfeiçoadas, valorizando a diversidade cultural e linguística e promovendo uma educação que forme cidadãos críticos e capazes de transformar sua realidade.

2.3 Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização

Acredita-se que a aprendizagem é um fenômeno intrínseco ao ser humano, ocorrendo continuamente, seja de forma autônoma ou através de interações sociais. Pois, alguns alunos demonstram uma taxa de aprendizagem mais rápida e intensa do que outros, refletindo a diversidade no desenvolvimento cognitivo e nas trajetórias de aprendizado (Pereira, 2010).

Nas palavras de Pereira (2010, p. 114), “cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios”. Assim sendo, entende-se que a singularidade do processo de aprendizagem individual. Essa observação sublinha a ideia de que a aprendizagem é uma experiência profundamente personalizada,

refletindo as variações no estilo cognitivo, nas estratégias de aprendizagem e nos ritmos individuais dos estudantes.

Dessa forma, acredita-se que inúmeros são os fatores que podem influenciar no processo de alfabetização da criança como a Dificuldade na Decodificação (Leitura), Dificuldade na Codificação (Escrita), além de fatores emocionais e cognitivos. Contudo, deve-se salientar que tais dificuldades não podem ser vistas como motivos de exclusão do aluno, muito pelo contrário, como bem pontua Padilha (2012, p. 3):

Para lidar com as dificuldades em sala de aula é preciso encará-las de forma processual e não como um tumor que precisa ser eliminado ou aceito de forma passiva sem nada fazer, como se “desistisse” daquele aluno porque “ele tem problema não posso fazer nada mesmo” ... Por isso a importância do papel docente na percepção do aluno, no acompanhamento do mesmo em sala de aula e na busca constante de aprender e melhorar a si mesmo em sua prática, ciente enquanto cidadão responsável por formar outros cidadãos, melhores pessoas e profissionais.

Assim sendo, entende-se que é de extrema importância o papel do professor ao constatar que um determinado aluno vivencia alguma dificuldade em seu processo de aprendizado, para que assim, seja possível a adoção das metodologias necessárias para assim possibilitar o seu aprendizado.

Nesse sentido, enquanto problemas relacionados à leitura, entende-se que algumas crianças podem apresentar dificuldades em relacionar as letras com os sons que representam. Isso pode ocorrer quando a criança é privada de uma boa exposição à linguagem oral, ou não recebe oportunidade de apreender estas relações racionalmente (Santos *et al.*, 2016).

Além disso, outro fator que pode afetar diretamente no processo de aprendizagem da leitura está na capacidade de distinguir os sons de palavras, por exemplo ouvir sílabas e fazer comparação entre sons semelhantes próximos, tais como "b" e "d", vai repercutir sobre a leitura e a escrita (Santos *et al.*, 2016).

Contudo, deve-se salientar nesse estudo dissertativo que esses não são os únicos problemas, existem também fatores cognitivos, como por exemplo a dislexia que pode impedir a decodificação como bem pontuado por Amil (2023, p. 4):

A dislexia é uma das dificuldades mais amplamente estudadas e reconhecidas na alfabetização. Os indivíduos disléxicos apresentam dificuldades na decodificação de palavras e na associação entre os sons da fala e as letras correspondentes. Isso pode resultar em dificuldades na

fluência de leitura, na compreensão de textos e na ortografia. A dislexia afeta não apenas a habilidade de leitura, mas também pode ter um impacto significativo na autoestima e na motivação do aluno.

Nesse sentido, cabe salientar o pensamento cognitivista, influenciada Bruner, que salienta o foco da aprendizagem para os processos mentais internos. Nesta abordagem, a aprendizagem é vista como uma reorganização cognitiva que ocorre à medida que o indivíduo assimila e acomoda novas informações em estruturas cognitivas existentes.

O desenvolvimento cognitivo acontece em estágios, cada um caracterizado por diferentes capacidades de processamento de informação e solução de problemas. Bruner acrescenta a ideia de que a aprendizagem envolve a descoberta e a construção ativa de conhecimento, destacando o papel das representações mentais e da categorização.

Outro fator que pode ser associado ao processo de leitura trata-se do reconhecimento das letras, como pontuado por Amil (2023, p. 4):

As dificuldades de reconhecimento de letras também são comuns na alfabetização. Alguns alunos podem apresentar dificuldades em identificar e distinguir as letras do alfabeto, o que pode dificultar o processo de formação de palavras e a compreensão de textos. Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de familiaridade com as letras, problemas de percepção visual ou dificuldades de memória visual.

Contudo deve-se salientar também os problemas relacionados à escrita no processo de alfabetização dos alunos. Nesse sentido, no estudo desenvolvido por Adriana Regina Marques de Souza e Fermino Fernandes Sisto (2001, p. 45) seguindo a teoria constatou-se que um dos problemas que podem influenciar na escrita dos alunos no processo de alfabetização trata-se da memória:

Neste estudo, os níveis de memória foram aferidos com base na teoria de Piaget, que apresenta um diferencial por ser averiguada com base em situações relacionadas a estruturas cognitivas de cunho operatório, ou seja, estar associada ao desenvolvimento de estruturas lógicas do pensamento. Pensando na memória como construção, Piaget (1973) defende que a memória de evocação está diretamente relacionada com a capacidade de reconstrução: no caso da escrita, para que a criança utilize e evoque o que fora anteriormente aprendido, reorganizando-o para escrever, ela necessita de uma boa capacidade de memorização, evocar corretamente as informações necessárias e recombina-las até que seu vocabulário esteja automatizado, o que não é o caso da criança em processo de aquisição do instrumental da escrita [...] (Souza; Sisto, 2001, p. 45).

Além disso, cabe ressaltar outros fatores cognitivos que podem ser

associados com o processo de aprendizagem da criança como crianças que tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, uma vez que ler e escrever tornam-se tarefas mais complexas.

Entende-se que seja de extrema importância que as dificuldades na aprendizagem sejam identificadas precocemente para que sejam implementados os processos de intervenção e assim, minimizar os impactos no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, sobretudo, fase à alfabetização. Em suma, existem os sinais de alerta que podem ser identificados como dificuldades ou transtornos de aprendizagem que podem comprometer os processos de aquisição da leitura e escrita das crianças na escola. Nessa via, apresentamos as principais dificuldades ou transtornos de aprendizagem, seus impactos na leitura e escrita, assim como as possibilidades de intervenções pedagógicas segundo Souza e Sisto (2001) como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4: Principais dificuldades ou transtornos de aprendizagem que podem comprometer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola

Dificuldade de Aprendizagem	Descrição	Impactos na Leitura e Escrita	Intervenções Pedagógicas
Dislexia	Transtorno específico de aprendizagem que afeta a habilidade de ler, interpretar palavras e entender textos.	Dificuldade em decodificar palavras, lentidão na leitura, confusão com letras e sons, dificuldades em compreender textos.	Ensino multissensorial, ênfase na consciência fonológica, uso de tecnologia assistiva, instrução individualizada.
Disortografia	Dificuldade em aplicar as regras ortográficas na escrita, mesmo em casos onde a leitura é relativamente preservada.	Erros frequentes de ortografia, dificuldades em memorizar regras ortográficas, confusão de letras semelhantes (ex: "b" e "d").	Práticas de revisão constante, uso de recursos visuais e mnemônicos, exercícios repetitivos focados em regras específicas.
Disgrafia	Transtorno que afeta a capacidade motora envolvida na escrita, resultando em caligrafia ilegível e problemas na organização do texto.	Letra ilegível, dificuldade em organizar pensamentos por escrito, escrita lenta e dolorosa, problemas de espaçamento entre palavra	Intervenções terapêuticas motoras, uso de tecnologia assistiva (ex: teclados), prática de caligrafia, exercícios de coordenação motora fina.
Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Transtorno que afeta a atenção, a impulsividade e, em alguns casos, a hiperatividade.	Dificuldade em se concentrar na leitura e escrita, tendência a cometer erros por falta de atenção, impulsividade ao escrever, dificultando a revisão e edição de textos.	Estruturar o ambiente de aprendizagem, fornecer instruções claras e curtas, usar reforço positivo, aplicar técnicas de autocontrole.
Transtorno do Processamento	Dificuldade em processar informações auditivas	Dificuldade em associar sons a letras, problemas em seguir instruções	Uso de instruções visuais, repetição e reavaliação das instruções, uso de

Dificuldade de Aprendizagem	Descrição	Impactos na Leitura e Escrita	Intervenções Pedagógicas
Auditivo	de forma eficaz, apesar de uma audição normal.	verbais complexas, desafios na compreensão de textos lidos em voz alta.	tecnologia assistiva que amplifica ou clareia sons.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Condição que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento.	Dificuldade em entender a linguagem figurada e metáforas, tendência a uma leitura literal, dificuldade em se concentrar em textos extensos ou complexos, desafios em expressar ideias por escrito.	Instrução personalizada, uso de interesses especiais para motivar a leitura, criação de rotinas estruturadas, suporte visual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Souza e Sisto (2001).

2.4 Trilhas metodológicas e teóricas

A pesquisa fundamenta-se em um estudo teórico, com levantamento bibliográfico. Nesse sentido, busca-se explorar as contribuições teóricas e empíricas presentes na literatura, com o objetivo de oferecer uma compreensão crítica e integrada sobre os temas: alfabetização, formação docente, dificuldades de aprendizagem e práticas avaliativas.

Severino (2013) destaca que a metodologia consiste em um conjunto de procedimentos e técnicas que orientam a investigação científica, com o objetivo de produzir conhecimento sistematizado, organizado e validado. Ele enfatiza que a metodologia é essencial para assegurar a objetividade, a coerência e a validade das conclusões de uma pesquisa. Para o autor, o levantamento bibliográfico oferece ao pesquisador uma visão abrangente do que já foi discutido sobre um determinado tema, facilitando a identificação de conceitos, hipóteses e resultados que podem servir de base para a construção de novos estudos.

Nesse sentido, optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa qualitativa, uma vez que essa possui uma maior flexibilidade na forma de abordar um problema científico, passível de solução, conforme explica Severino (2013, p. 103):

abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificação metodológica.

Entende-se assim que a pesquisa de cunho qualitativo dispõe de um feixe de técnicas e matérias que podem ser empregados de acordo com a proposta do pesquisador. A pesquisa qualitativa para Kauark *et al.* (2010), é usada de forma interpretativa na forma de compreender os mais diversos sujeitos de pesquisa.

Além disso, a pesquisa utilizou-se do levantamento de estudos bibliográficos. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013) pontuam que:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas 2013 p. 54 *apud* Coelho, 2022, p. 36).

A seleção dos materiais bibliográficos segue critérios de relevância. Acredita-se que a escolha por uma metodologia de pesquisa bibliográfica não só permite compreender o estado atual do conhecimento sobre alfabetização e os desafios educacionais no Brasil, mas também possibilita uma reflexão sobre como os diversos contextos cognitivos, socioeconômicos, culturais e políticos que influenciam a implementação das políticas públicas de educação.

A pesquisa utilizou o levantamento de estudos bibliográficos por meio de artigos, teses e dissertações, tendo como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Por meio da interpretação da literatura, entende-se que o levantamento de estudos bibliográficos “é uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca” (Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011, p. 1261).

Galvão e Pereira (2014) explicam que o levantamento de estudos deve seguir os seguintes procedimentos:

- i. Planejamento: Planejamento detalhado sobre como será conduzida a revisão, incluindo a seleção de critérios de inclusão e exclusão.
- ii. Formulação da pergunta de pesquisa: Definir de maneira clara e objetiva a questão que se deseja responder com a revisão.
- iii. Busca sistemática de estudos: Realização de uma busca abrangente e rigorosa em bases de dados relevantes.

- iv. Seleção dos estudos: Aplicação de critérios claros para determinar quais estudos serão incluídos ou excluídos da revisão.
- v. Extração dos dados: Processo em que extrai o conteúdo das pesquisas selecionadas.

Para uma melhor compreensão do contexto dos materiais identificados, foi realizado a análise dos títulos das teses e dissertações, assim como, os seus respectivos resumos, possibilitando assim identificar o contexto em que a pesquisa foi realizada, os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico adotado e, por último, os principais achados.

Dessa forma, foi realizada a análise dos resumos dos documentos encontrados, os quais confirmaram, em seus escopos, reflexões pertinentes para compor o levantamento de estudos da pesquisa proposta.

A primeira fase de um levantamento de estudos trata-se do planejamento, está sendo necessária para garantir que todo o processo ocorra de forma rigorosa, transparente e eficaz (Galvão; Pereira, 2014). Entende-se que no planejamento são definidos todos os aspectos dementais da revisão, como a formulação do problema e os critérios de inclusão e exclusão.

A primeira etapa na preparação de uma revisão sistemática é formulando a pergunta de pesquisa. Buscando assim coletar dados permanentes aos objetivos desenvolvidos, acredita-se que essa pergunta tem que ser clara, específica e objetiva.

Dessa forma, seguindo o protocolo de Galvão e Pereira (2014) definiu-se um problema primário e duas questões secundárias como é possível observar no percurso metodológico apresentado a seguir.

Entende-se a importância de reconhecer a alfabetização inicial como um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas essenciais.

Nesse processo não pode haver falhas fonológicas ou uso inadequado dos métodos pedagógicos, pois isso resultaria em dificuldades persistentes na aquisição da linguagem escrita. Além disso, o ambiente familiar e escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Uma criança exposta a um ambiente rico em estímulos linguísticos, como

a leitura compartilhada, diálogo frequente, tendem a desenvolver habilidades de leitura mais rápido.

Neste sentido, definiu-se como pergunta norteadora do levantamento de estudos: “o que a literatura científica revela sobre como os processos de avaliação dessas crianças são conduzidos e quais aspectos podem ser aprimorados para otimizar as intervenções pedagógicas?”.

Acredita-se que dessa forma, por meio do levantamento de estudos será possível compreender as principais dificuldades e desafios relacionados ao processo de alfabetização, contribuindo assim ativamente para identificar problemas relacionadas as práticas pedagógicas.

Para a realização do estudo, optou-se pela seleção de duas perguntas secundárias buscando alcançar a questão problema e os objetivos propostos nessa dissertação.

Sendo elas:

- a) Quais foram as dificuldades de aprendizagem na fase da alfabetização a partir da literatura selecionada?
- b) Como ocorrem os processos de avaliação na aprendizagem da leitura e da escrita embasadas na literatura supracitada?

A condução de buscas é uma etapa essencial na realização de um levantamento de estudos bibliográfico, uma vez que essa envolve diretamente a localização, coleta e seleção de estudos relevantes para responder à questão de pesquisa definida no planejamento sobre o levantamento.

Acerca dos elementos extraídos do levantamento de estudos, Severino explica que: “Estes elementos retirados das várias fontes dão às várias afirmações do autor, além do material sobre o qual trabalha, a garantia de maior objetividade fundada no testemunho e na verificação de outros pensadores” (Severino, 1984, p. 116). Dessa forma, para a execução da busca utilizou-se como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Acredita-se importante salientar que o referido banco de dados foi selecionado por ser considerado uma das fontes de pesquisas mais renomadas no Estado brasileiro, sendo possível localizar Teses de Doutorados e Dissertações de Mestrados de todos os programas de pós-graduação stricto sensu do Brasil.

Seguindo o percurso metodológico, foi realizado o estabelecimento de

critérios de inclusão da tese e dissertações localizadas nos bancos de dados da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações.

Cabe salientar que definimos como critérios de inclusão as publicações que tivessem em seu material, os processos de avaliação com alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita como objeto de estudo entre 2019-2024. O contexto de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, preferentemente na fase de alfabetização.

Seguindo essa perspectiva, iniciou-se o processo de seleção de estudos realizando busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios”. Na presente busca foi possível identificar 57 (cinquenta e sete) teses e dissertações sobre o assunto publicadas no portal da CAPES. Além disso, foi possível identificar que as pesquisas foram realizadas entre os anos de 1997 e 2023.

Quadro 5: Publicações encontradas na busca inicial entre 1997-2023 com os descritores “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios”

Número de publicações encontradas entre 1997 a 2023			
BASE	MESTRADO	DOUTORADO	DESCRITORES
CAPES	43	14	“crianças” AND “dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Capes, 2024.

Nessa perspectiva, realizou-se a leitura dos títulos dos documentos encontrados. Após essa leitura, constatou-se que, dos 57 trabalhos acadêmicos identificados na busca inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apenas 4 (quatro) abordam diretamente o tema da pesquisa.

Dessa forma, após o processo de inclusão e exclusão, dos 57 estudos identificados, foram selecionadas 04 pesquisas. O gráfico 01 apresenta o quantitativo geral dos trabalhos encontrados, fazendo sua ponderação com Teses e Dissertações incluídas.

Após a aplicação dos critérios, foram selecionadas 04 pesquisas, sendo um total de 03 dissertações de Mestrados e 01 tese de Doutorado como pode-se observar no quadro a seguir.

Quadro 6: Levantamento com o parâmetro “Crianças” AND “Dificuldades” AND “Aprendizagem” AND “Desafios” 2

Ações colaborativas em Contexto Escolar: o ensino da leitura e da escrita junto ao aluno com transtornos funcionais específicos	
Autora	Maria Andrea Batista Blum
Categoria	Mestrado
Ano	2019
Local	Paraná
Objetivo geral	Compreender como a mediação pedagógica colaborativa contribui para a docência e para a aprendizagem do aluno que apresenta TFE, relacionados à dificuldade em ler e escrever
Descritores	pesquisa colaborativa; formação continuada; leitura e escrita; transtornos funcionais específicos (TFE)
Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na linguagem escrita.	
Autora	Célia Regina Ferreira Peçanha
Categoria	Mestrado
Ano	2020
Local	São Paulo
Objetivo geral	Verificar a contribuição de uma intervenção guiada pela instrução fônica por meio de provas de linguagem escrita e consciência fonológica no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças nesses anos escolares, que apresentam atrasos na fase da aprendizagem inicial.
Descritores	Instrução fônica; aprendizagem; linguagem escrita; alfabetização
Queixa escolar e alfabetização: contribuições para um modelo de avaliação e intervenção	
Autora	Estefânia Rodrigues Ribeiro
Categoria	Mestrado
Ano	2021
Local	Rio de Janeiro
Objetivo geral	Discutir as contribuições da Psicologia frente as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e, adicionalmente, descrever um modelo de avaliação e intervenção nos casos de dificuldades de leitura e escrita
Descritores	queixa escolar; alfabetização; avaliação; habilidades metalinguísticas
Saberes-práticas sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza	
Autora	Juliana Silva Santana
Categoria	Doutorado
Ano	2022
Local	Ceará
Objetivo geral	Analisar os saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza
Descritores	Leitura e escrita; dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; saberes-práticas docentes; mediação; letramentos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da CAPES (2024).

Ao falar-se sobre a qualidade dos estudos selecionados, acredita-se que estes possuem extremo rigor científico por se tratar de frutos de pesquisas de programas de pós-graduação de renomadas instituições brasileiras, encontrando-se presentes no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Além disso, buscando determinar a relação dos objetivos propostos na presente pesquisa com o material selecionado, foi desenvolvido a análise dos títulos das pesquisas, assim como do inteiro teor de seus resumos, identificando os objetivos estimulados na pesquisa, o percurso metodológico desenvolvido pelo autor, o referencial bibliográfico utilizado e, por último, os principais achados da pesquisa.

Por sua vez, no que diz respeito ao processo de síntese dos dados, esses foram, inicialmente, extraídos de maneira sistemática e organizada. Para uma melhor compressão da pesquisa, foi desenvolvida a análise dos quatro materiais de forma completa, possibilitando assim alcançar os objetivos estipulados na presente pesquisa.

3 PEDAGOGIA FREIRIANA E AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

A presente seção do estudo dissertativo desenvolve uma discussão acerca do processo de avaliação sob a perspectiva dos questionamentos desenvolvidos durante o levantamento de estudos, desenvolvendo assim uma análise sistemática entre a pedagogia de Paulo Freire e os materiais selecionados, buscando assim compreender os seguintes questionamentos: a) Quais foram as dificuldades de aprendizagem na fase da alfabetização a partir da literatura selecionada? b) Como ocorrem os processos de avaliação na aprendizagem da leitura e da escrita embasadas na literatura supracitada?

Salienta-se que Paulo Freire não contempla a alfabetização de crianças em suas obras, porém, suas ideias podem ser contempladas em práticas pedagógicas. Paulo.

3.1 Processos de avaliação da leitura e da escrita

Acredita-se que, por meio do desenvolvimento do levantamento de estudos realizado, foi possível responder o seguinte questionamento: Quais foram as dificuldades de aprendizagem na fase da alfabetização a partir da literatura selecionada?

Entende-se que a contribuição do educador pernambucano, para a educação, centra-se essencialmente para aprofundar a interseção entre pedagogia e libertação, conceitos centrais em sua obra, particularmente em "Pedagogia do Oprimido" (2005). Freire posiciona a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como um ato político e transformador, onde o oprimido é chamado a se conscientizar de sua condição e a agir sobre ela.

A ideia de que a educação deve ser um processo de libertação transcende a simples instrução; ela se enraíza na crítica às estruturas opressoras que permeiam a sociedade. Para Freire (2005) a educação tradicional, muitas vezes caracterizada por uma abordagem bancária, onde o conhecimento é "depositado" no aluno passivamente, perpetuando a opressão ao não incentivar o pensamento crítico e a autonomia dos educandos.

Esse modelo reforça a passividade e a aceitação da realidade como algo imutável, distanciando-se de qualquer possibilidade de transformação social. A pedagogia crítica proposta por Freire (2005) se articula em torno da conscientização, trata-se de um processo dialético pelo qual os alunos, ao se engajarem em um diálogo crítico sobre sua realidade, começam a entender as forças sociais, econômicas e políticas que moldam suas vidas.

Esse processo é libertador na medida em que promove a transformação do aluno de objeto de opressão para sujeito ativo de sua própria história.

Freire (2005) desafia os educadores a serem facilitadores desse processo de conscientização, rompendo com a visão tradicional do professor como detentor do conhecimento.

Em vez disso, propõe uma relação horizontal entre educadores e educandos, onde ambos aprendem e ensinam reciprocamente. Essa abordagem subverte as hierarquias tradicionais e promove uma educação dialógica, baseada na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento.

No contexto contemporâneo, a relevância da pedagogia freiriana se intensifica diante de crises sociais, econômicas e ambientais, que demandam uma educação voltada para a emancipação e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, a aplicação prática dos princípios freirianos enfrenta desafios, especialmente em sistemas educacionais massificados e altamente tenrificados, onde o espaço para o diálogo crítico e a reflexão pode ser limitado.

Acerca das falhas do sistema educacional Blum (2019), em sua dissertação de mestrado explica que:

Em virtude de muitas falhas em nosso sistema de ensino, observadas ao longo das vivências e compartilhamento de experiências durante a pesquisa, falhas que vão da alfabetização à formação docente, deparamo-nos cada vez com mais frequência com alunos que, apesar de decodificarem o sistema alfabético produzindo os respectivos fonemas, decifrando/escrevendo palavras, ainda não dão sentido ao que leem nem são capazes de escrever textos visando a atingir um proposto comunicativo. Essa impossibilidade, conforme constatado junto à professora colaboradora e nossas experiências no âmbito do ensino, pode estar relacionada a distúrbios de aprendizagem nos mais variados graus, desde deficiências congênitas, transtornos de aprendizagem, até metodologias pedagógicas insuficientes para que o aprendizado se efetive (Blum, 2019, p. 21).

Nesse sentido, percebe-se por meio da transcrição acima que o sistema educacional brasileiro possui falhas que afetam diretamente no processo de alfabetização dos alunos, merecendo assim uma autoavaliação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito educacional.

Nessa esteira, a pedagogia de Freire (2005) nos convoca a repensar o papel da educação na sociedade, a questionar as estruturas que perpetuam a desigualdade e a opressão, e a promover uma prática educativa que seja, em sua essência, um ato de liberdade. A transformação da realidade, nesse sentido, não é um ideal utópico, mas um processo contínuo de luta e conscientização, no qual a educação desempenha um papel central e inegociável.

Essas concepções fornecem uma base sólida para discutir a aprendizagem em diferentes contextos educacionais, destacando como cada abordagem oferece insights específicos sobre os mecanismos que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos.

Reconhecer que cada sujeito possui um modo próprio de aprender é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Apesar das intervenções externas promovidas pela escola, os resultados de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental frequentemente não atingem o nível esperado.

Nesse contexto, Blum (2019) em sua dissertação identificou as seguintes dificuldades:

As dificuldades no ensino da leitura e da escrita aos alunos com condições peculiares de aprendizagem (STREIECHEN, 2018), em todas as etapas do ensino, foram as motrizes que desencadearam esta pesquisa. Ao longo de nossas experiências em sala de aula, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em Classe Especial, em SRM e no ensino regular, no trato com alunos e profissionais da educação, observamos que existem muitas perguntas sem respostas que são perpetuadas por um sistema de ensino que objetiva metas quantitativas em detrimento da qualidade dos resultados que a educação deveria almejar (Blum, 2019, p. 85).

Dessa forma, por meio da análise da transcrição acima, entende-se que é imperativo analisar o processo de alfabetização para identificar as razões subjacentes que contribuem para essas dificuldades nos anos iniciais do ensino fundamental, e que, muitas vezes, persistem ao longo da trajetória escolar dos

alunos.

Fonseca (2016) identifica diversas causas para as dificuldades de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental, o contexto familiar e social, a personalidade do estudante enquanto sujeito em processo de aprendizagem e o ambiente escolar.

Ainda seguindo o raciocínio de Fonseca (2016) em contextos familiares, onde os pais ou membros da família são dependentes de substâncias como álcool e ou drogas, onde ocorrem conflitos frequentes, as crianças enfrentam maiores dificuldades de aprendizagem devido ao impacto emocional desses comportamentos em seu bem-estar.

Para abordar eficazmente as dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita, é identificar em qual fase do desenvolvimento da escrita o aluno se encontra. A teoria de Ferreiro e Teberosky (1991) sobre a aquisição da escrita oferece uma estrutura valiosa para essa identificação, baseando-se na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1991) propuseram que as crianças passam por diferentes fases enquanto desenvolvem a compreensão do sistema de escrita. Essas fases refletem a evolução da percepção da escrita, desde uma visão inicial, na qual a criança não associa diretamente os símbolos gráficos à linguagem oral, até o entendimento mais complexo da correspondência entre fonemas e grafemas.

Segundo Soares (2005), aplica o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1991) como uma estratégia eficaz para abordar pontualmente as dificuldades de aprendizagem dos alunos, identificando qual a fase de desenvolvimento da escrita em que eles se encontram.

Observemos no Quadro 7 as fases de compreensão do sistema de escrita alfabética de Ferreiro e Teberosky (1991).

Quadro 7: Fases de compreensão do sistema de escrita alfabética de Ferreiro e Teberosky (1991)

Fase pré-fonológica	Fase silábica	Consciência fonêmica
Ícônica: a criança desenha a figura que representa a palavra.	Silábica sem valor sonórico: uso de uma letra para cada sílaba da palavra e percepção de que a escrita representa a fala.	Silábico-alfabética: percepção de que há sílabas formadas por mais de um som e uso de mais de uma letra para algumas sílabas orais.
Garatuja: tentativa de imitar a escrita, misturando letras com	Silábica com valor sonoro: uso de uma letra correspondente a um dos	Alfabética: percepção da correspondência entre som e

Fase pré-fonológica	Fase silábica	Consciência fonêmica
outros símbolos.	fonemas da palavra.	letra.
Pré-silábica: conhecimento de algumas letras, mas ainda não há associação entre fala e escrita.		Ortográfica: aprendizagem da ortografia e ganho de fluência na língua escrita.

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1991)

Entender e identificar a fase de desenvolvimento da escrita é fundamental para abordar as dificuldades de aprendizagem de forma precisa e eficaz. A teoria de Ferreiro e Teberosky (1991) oferece um arcabouço teórico que permite ao educador intervir de maneira direcionada, ajustando suas práticas pedagógicas para promover o avanço do aluno de uma fase para outra, até atingir a plena compreensão do sistema de escrita alfabética.

Segundo o pensamento a teoria sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1984), quando uma criança enfrenta dificuldade no processo de aprendizagem, é comum que manifeste comportamento inadequado, como ansiedade, agitação, desmotivação e resistência à frequência escolar, o que pode levar ao desenvolvimento de transtornos emocionais. Esse fenômeno ressalta a importância de respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada criança.

A literatura abordava a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento cognitivo de cada criança e criticava a imposição de um ritmo acelerado ou a pressão excessiva que podem agravar os comportamentos negativos e comprometer o bem-estar emocional do aluno. Portanto, é essencial adotar uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize o potencial único de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem que seja adaptativo e sensível às suas necessidades individuais.

Segundo Guerra (2000), essa adaptação é necessária para evitar que a criança se sinta desconfortável no ambiente escolar, o que poderia levar à desmotivação, ao desinteresse pela aprendizagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a leitura constitui um conjunto de atividades que permite ao indivíduo desenvolver a escrita e ampliar seus conhecimentos e habilidades leitoras.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessária que essa prática seja integrada ao processo de alfabetização, visando ao desenvolvimento de

competências da leitura e da escrita compatíveis com o nível de letramento esperado ao final dos três primeiros anos desse ciclo educacional.

Na perspectiva de Soares (2005), o processo de aquisição da linguagem escrita seja completo e eficaz, é imprescindível a implementação de práticas específicas e estruturadas “letramento da letra” (alfabetização dentro dos métodos tradicionais) somando ao letramento das funções sociais da linguagem (letramento em si). Estamos falando do “alfaletramento”. Podendo contribuir significativamente para a formação integral da criança e facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Conforme observado por Soares (2005), crianças provenientes de camadas populares tendem a enfrentar maiores dificuldades de aprendizagem em comparação às crianças das classes mais privilegiadas. Estas últimas possuem um capital cultural mais favorável e propício à aquisição da leitura e da escrita, pois são expostas a diversos eventos de letramento desde a primeira infância, incluindo a literatura infantil.

Cagliari (2010) argumenta que, na sala de aula, a ênfase tem sido colocada predominantemente no processo de ensino, levando professores e escolas a negligenciarem o processo de aprendizagem, o que os impede de oferecer apoio eficaz quando surgem dificuldades.

Ao comparar e refletir sobre as perspectivas de Soares (2005) e Cagliari (2010) acerca da integração do letramento ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível observar abordagens distintas que, embora complementares, revelam nuances importantes no entendimento desse processo educacional.

Soares (2005) destaca a necessidade de um “alfaletramento”, que integra tanto as práticas tradicionais de alfabetização, focadas na aquisição dos códigos da escrita, quanto o letramento, que envolve a compreensão das funções sociais da linguagem.

Essa reflexão de Soares (2005) é central para garantir que o processo de aquisição da linguagem escrita seja completo e eficaz, especialmente ao considerar as diferenças culturais entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Ao enfatizar que as crianças de camadas populares enfrentam maiores dificuldades de aprendizagem devido à menor exposição a eventos de letramento, Soares (2005)

sugere a importância de uma abordagem educativa que contemple essas desigualdades e ofereça um suporte mais direcionado.

Cagliari (2010), por outro lado, critica a ênfase no processo de ensino em detrimento da aprendizagem, argumentando que a educação tende a focar mais no conteúdo e nas metodologias de ensino do que nas necessidades e realidades dos alunos. Sendo crucial que a alfabetização parta da realidade da criança, respeitando sua origem cultural e seus conhecimentos prévios.

Cagliari (2010) propõe que atividades pedagógicas sejam contextualizadas, utilizando gêneros textuais próximos à vivência cotidiana das crianças, como receitas culinárias, para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

Tanto a abordagem de Cagliari (2010) como Soares (2005) enfatiza a necessidade de considerar o contexto social e cultural do aluno, mas o fazem a partir de perspectivas diferentes. Soares (2005) foca na importância de combinar alfabetização e letramento para enfrentar as desigualdades sociais, enquanto Cagliari (2010) coloca a realidade individual e cultural da criança como ponto de partida para o processo de alfabetização.

Nesse contexto, por meio das Teses e Dissertações analisadas, cabe salientar o entendimento da autora Maria Andreia Batista Blum (2019) que explica que:

Ademais, para ensinar é necessário conhecer os alunos e ensiná-los a conhecer a si próprios a fim de poder, a partir dos diferentes domínios que possuem, auxiliar em seu desempenho escolar que, consequentemente, refletirá em suas práticas sociais. A dificuldade pode estar no trabalho com educandos estigmatizados pelo fracasso escolar, em especial no que diz respeito ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita (Blum, 2019, p. 21).

Dessa forma, Blum (2019) corrobora o entendimento de Soares (2005), pontuando a necessidade de uma prática pedagógica que esteja diretamente associada com os problemas sociais presentes na sociedade. Assim, entende-se que um ensino eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser cultural e social consciente, integrando práticas que respeitem a diversidade cultural dos alunos e abordagens que considerem as desigualdades socioeconômicas na formação do letramento, superando assim esse desafio do processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, Juliana Silva Santana (2022) explica que

Todos esses elementos traduzem um contexto injusto que coloca as crianças em situação de dificuldades. Sobre esse “sistema”, é válido ponderar que a educação brasileira, tal qual a sua realidade social, (re)produz historicamente desigualdades hierarquizando saberes, limitando espaços de poder e de atuação (PATTO, 2015). Na escola, o descaso com a obrigatoriedade da aprendizagem da leitura e da escrita para todos está diretamente ligada a tal problemática, pois a alfabetização é uma via de inclusão social (Santana, 2022, p. 113).

Entende-se, assim, que a educação passa a ser um elemento direto da inclusão, valorizando assim os direitos previstos na Carta Constitucional de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse contexto, entende-se que a crítica de Cagliari (2010) à priorização do ensino sobre a aprendizagem complementa a proposta de Soares (2005), nos ofertando visão mais holística e inclusiva do processo de alfabetização, que não apenas ensina a ler e a escrever, mas também reconhece e valoriza as diferentes trajetórias culturais e sociais dos alunos.

Isso aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo integradoras e contextualizadas, capazes de promover o desenvolvimento pleno das competências de leitura e escrita desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse contexto, Ribeiro (2021) salienta que:

As dificuldades apresentadas são meramente um reflexo de condições internas e conflitos vivenciados somente pela criança, assim como podem ser causadas por uma relação familiar inadequada ou não suficiente, e que devem ser cuidadas e elaboradas num processo psicoterapêutico. O que só reforça o quanto se trata de uma questão meramente individual (Ribeiro, 2021, p. 24).

Entende-se da transcrição acima que o processo de formação deve ser acompanhado cuidadosamente por um profissional psicoterapêutico, possibilitando assim um cuidado especial com o processo de alfabetização das crianças, levando em consideração as suas peculiaridades.

Logo, torna-se fundamental que a alfabetização seja iniciada a partir da realidade da criança, proporcionando-lhe oportunidades para aprender de maneira respeitosa em relação à sua origem cultural, valores e conhecimentos prévios.

Por exemplo, atividades pedagógicas podem ser elaboradas com base em gêneros textuais como receitas culinárias, a fim de extrair situações do dia a dia

das crianças e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Na análise da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, a variação e a personalização do processo de aquisição dessas habilidades emergem como aspectos centrais.

Como salientado por Pereira (2010), cada aluno percorre um caminho único em sua jornada de alfabetização, exigindo que as práticas pedagógicas sejam adaptativas e individualizadas para responder eficazmente às diferentes necessidades cognitivas e emocionais dos alunos.

No entanto, a eficácia dessas intervenções pedagógicas nem sempre se traduz nos resultados esperados, o que levanta questionamentos sobre as abordagens utilizadas e seus impactos reais.

As intervenções pedagógicas frequentemente implementadas, tais como a diferenciação de instrução, o ensino baseado em projetos, e o uso de recursos multimodais, buscam atender a essa diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. A diferenciação de instrução, permite que os professores ajustem conteúdos, processos e produtos às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ensino mais inclusivo.

Da mesma forma, o ensino baseado em projetos incentiva a aprendizagem ativa, engajando os alunos em atividades significativas que conectam o conteúdo curricular com suas experiências de vida, o que pode ser particularmente eficaz no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Contudo, apesar dessas estratégias, os resultados de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental frequentemente não atingem as metas estabelecidas. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores interrelacionados, a falta de formação contínua de professores, recursos educacionais adequados e pressão por resultados padronizados que desconsideram as variações individuais no processo de aprendizagem.

Além disso, a estrutura rígida do sistema educacional por muitas vezes impede que as práticas pedagógicas sejam implementadas, restringindo a capacidade dos professores de responder de maneira flexível às necessidades dos alunos.

A formação continuada para os professores deve incluir não apenas conhecimentos teóricos sobre as práticas educativas, mas também o

desenvolvimento de habilidades práticas para aplicá-las no cotidiano escolar, respeitando a individualidade de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

É fundamental que as políticas educacionais incentivem uma maior flexibilidade curricular, permitindo que as escolas adaptem seus programas de ensino às necessidades específicas de suas comunidades. Essa flexibilidade poderia contribuir para que as intervenções pedagógicas sejam mais alinhadas com a realidade dos alunos, promovendo resultados de aprendizagem mais consistentes e satisfatórios.

Portanto, para que as intervenções pedagógicas possam efetivamente atender às expectativas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário um comprometimento coletivo que envolva desde a formação dos professores até a estruturação de políticas educacionais mais flexíveis e inclusivas.

É essencial que a escola adote práticas pedagógicas que integrem tanto o "letramento da letra" quanto as "funções sociais da linguagem", conforme Soares (2005). A implementação de uma variedade de gêneros textuais e atividades baseadas na realidade cotidiana das crianças pode facilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo uma formação integral e eficiente. A abordagem sugerida por Rojo (2010) e Cagliari (2010) implica na necessidade de reconhecer e valorizar a experiência prévia dos alunos, adaptando o ensino às suas realidades culturais e sociais.

Portanto, para que o processo de alfabetização seja eficaz e para minimizar as dificuldades de aprendizagem, é fundamental que a escola ofereça práticas pedagógicas que considerem a singularidade de cada aluno e suas experiências de vida. Isso não apenas apoia o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de utilizar a língua escrita de maneira eficaz e significativa em diversos contextos sociais.

3.2 O processo de avaliação da leitura e da escrita segundo a literatura

Acredita-se que, por meio do desenvolvimento do levantamento de estudos realizado, foi possível responder o seguinte questionamento: “Como ocorrem os processos de avaliação na aprendizagem da leitura e da escrita embasadas na literatura supracitada?”.

Entende-se que a avaliação não se restringe exclusivamente ao ambiente escolar; ela é uma prática que permeia diversas esferas da vida dos indivíduos. Portanto, a avaliação ocorre em diversas situações e momentos do cotidiano, como na análise da qualidade e utilidade de produtos, na definição de prioridades, na atribuição de valor a diferentes aspectos e na análise dos resultados das decisões tomadas.

Dessa forma, a prática avaliativa está presente em múltiplos contextos da vida diária. O verdeto do Dicionário Aurélio (2020) nos traz cinco conclusões sobre o verbo “avaliar”: “1. Determinar o valor de. 2. Compreender. 3. Apreciar, prezar. 4. Reputar-se. 5. Conhecer o seu valor” (Aurélio, 2020)

Na escola, a avaliação é uma prática complexa cuja finalidade é moldada pela proposta pedagógica que orienta o processo de ensino. Partimos do pressuposto de que a avaliação é essencial para verificar a aprendizagem dos alunos e para o planejamento das próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Voltando as concepções sobre avaliação escolar, Luckesi (2011) explica que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 2011, p. 34).

Entende-se, através da transcrição acima que o processo de avaliação surge como a necessidade de definir através de um sistema os indivíduos aprovados e os indivíduos reprovados em uma determinada classificação, assim, priorizando aspectos quantitativos.

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (Perrenoud, 1999, p. 9).

Seguindo o entendimento acima de Perrenoud (1999) acredita-se ser importante destacar que, em nossa concepção, a avaliação está intrinsecamente vinculada ao planejamento, não devendo ser encarada como uma prática isolada a ser realizada exclusivamente ao final do processo pedagógico.

Baule (2011, p. 53) ressalta que a:

[...] avaliação não tem um valor em si mesma, fazendo parte dos processos de ensino e aprendizagem e sua condução está intrinsecamente relacionada a princípios teórico-metodológicos que, a depender de sua base, tanto podem primar por uma formação voltada para o desenvolvimento humano como para uma formação comprometida tão somente com o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à adaptação à sociedade do mercado (Baule, 2011, p. 53).

Uma avaliação orientada para o desenvolvimento humano deve ter clareza sobre os aspectos a serem avaliados. Se o objetivo é monitorar o progresso da aprendizagem dos alunos, é necessário que a avaliação não se baseie unicamente em critérios subjetivos, como comportamento, organização e interesse do estudante.

Vieira (2008) explica que, mesmo após o término do regime militar, a comunidade acadêmica enfrentou uma luta intensa para erradicar práticas que remetiam ao autoritarismo, controle e exclusão. Também destaca que a produção acadêmica desse período é caracterizada por críticas ao modelo de avaliação então vigente. Em sua análise, a principal crítica dirigida ao período pós-ditadura empresarial-militar refere-se ao caráter autoritário e seletivo das provas e exames aplicados nas escolas.

Freitas (1991) afirma a avaliação disciplinar e também os valores e atitudes. O autor argumenta que esses aspectos avaliativos se entrelaçam ao avaliar o desempenho dos alunos, uma vez que os resultados obtidos são frequentemente justificados com base na disciplina e nos valores e atitudes dos estudantes. Assim, a avaliação passou a ser utilizada como um instrumento para assegurar a disciplina e a participação dos alunos em sala de aula.

Para Marsiglia (2013) afirma que a avaliação constitui sempre um juízo de valor e, portanto, é essencial que esses valores estejam claramente evidenciados. Marsiglia (2013) considera que a avaliação é influenciada por fatores objetivos, como a adequação das situações de aprendizagem, a organização das ações pedagógicas e o conteúdo a ser ensinado.

A autora destaca que um conteúdo de qualidade facilita a internalização de valores, sendo a abordagem de transmissão do conhecimento o fator determinante para os valores que serão assimilados pelos alunos.

Para Moraes (2008) os discursos pedagógicos e nos documentos escolares no início dos anos 1990, o modelo de avaliação predominante era de natureza quantitativa, classificatória e seletiva.

No entanto, Moraes (2008, p. 35) ressalta que, apesar das críticas direcionadas ao modelo de avaliação vigente, houve poucas alterações na prática avaliativa em sala de aula, sendo assim: “decorre dessa inércia a necessidade de pesquisas que contribuam teórico-metodologicamente para modificar as práticas avaliativas no interior da escola”.

Embora a autora reconheça que houve poucas alterações nas práticas avaliativas dos docentes, ela não desconsidera que as críticas ao modelo vigente provocaram algumas modificações nas políticas educacionais em nível nacional. Um exemplo citado trata-se da reorganização das escolas brasileiras, ainda na década de 1990, para a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujo objetivo era estender o período de alfabetização para dois anos letivos. “reunidos em um *continuum* a 1ª e 2ª séries” (Moraes, 2008, p. 36).

Mainardes (2005) nos fala que, na década de 1990, os ciclos foram adotados por diferentes administrações e partidos políticos, resultando em duas versões distintas: a versão progressista, representada pelos programas "Ciclos de Aprendizagem" e "Ciclos de Formação", e a versão conservadora, representada pelo "Regime de Progressão Continuada".

Ainda de acordo com Mainardes (2005), ambas as versões foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96) como alternativas para a organização do sistema educacional. O artigo 23 da LDB/96 estabelece que a educação escolar pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não-seriados.

Além disso, o parágrafo 2º, do artigo 32 aborda o regime de progressão continuada. Observemos:

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem

prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, p. 10).

Quanto ao Ciclo Básico de Alfabetização, é possível afirmar que ele sofreu várias modificações ao longo dos anos no contexto das políticas educacionais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a organização da educação é estruturada em ciclos de dois anos, de modo que o Ciclo Básico de Alfabetização abrange os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Posteriormente, houve a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, com início a partir dos seis anos de idade, conforme estabelecido pela Lei n.º 11.274/2006. No ano seguinte, o Decreto n.º 6.094/2007 determinou que a alfabetização das crianças deve ser concluída até os oito anos de idade.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010) afirmaram que os três primeiros anos do ensino fundamental devem garantir a alfabetização dos alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2013, p. 122).

A recomendação de adotar a organização em ciclos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta mencionada, reflete uma abordagem pedagógica que visa mitigar os impactos negativos associados à cultura da repetência e à interrupção dos processos educativos.

A adoção desse modelo é fundamentada na premissa de que a estruturação dos primeiros anos do ensino fundamental em ciclos sequenciais proporciona uma continuidade educativa que pode ser benéfica para a manutenção da autoestima dos alunos e para a promoção de uma educação de qualidade.

O ciclo pedagógico, ao abarcar crianças de seis, sete e oito anos, e ao incluir um bloco específico para a alfabetização, tem o potencial de criar um ambiente mais adaptado às necessidades de desenvolvimento das crianças. Essa abordagem pode permitir uma adaptação mais gradual e menos punitiva ao aprendizado, oferecendo aos alunos mais tempo e oportunidades para a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens básicas. Assim, evita-se a ruptura abrupta do processo educativo, que pode ocorrer em sistemas baseados no regime seriado, onde a repetência pode levar a sentimentos de fracasso e desmotivação.

No entanto, a eficácia da implementação do ciclo pedagógico como descrito depende de vários fatores contextuais e operacionais. Primeiramente, a transição para um modelo de ciclo deve ser acompanhada de uma reavaliação das práticas pedagógicas e de avaliação para garantir que estejam alinhadas com os objetivos de desenvolvimento contínuo. A organização em ciclos deve ser suportada por um planejamento curricular que contemple as especificidades de cada fase do ciclo e que seja capaz de atender às necessidades variadas dos alunos.

Além disso, mesmo com a autonomia das escolas para optar pelo regime seriado, é importante que a estruturação dos três anos iniciais seja tratada como um bloco pedagógico contínuo.

Essa continuidade é fundamental para que a proposta pedagógica não se torne uma mera formalidade, mas sim uma prática efetiva que contribua para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a implementação bem-sucedida do modelo em ciclos requer um comprometimento com a revisão e adaptação das práticas pedagógicas e dos critérios de avaliação para garantir que a mudança de estrutura traga benefícios reais para os alunos e para a qualidade da educação.

Essa organização foi revisada em 2018 com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece que a alfabetização deve ser concluída até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Durante os anos 1990, a reorganização do sistema educacional em ciclos visava reverter o elevado índice de retenção na primeira série. Com a eliminação da retenção de alunos da 1ª para a 2ª série, tornou-se desnecessário o uso de notas ou conceitos para determinar a continuidade dos estudos. Em vez disso, o

progresso dos alunos passou a ser documentado por pareceres descritivos elaborados pelos professores.

Moraes (2008) evidencia que:

A implementação do Ciclo Básico ocorreu de maneira precipitada, sem que os principais envolvidos fossem plenamente informados sobre a nova estrutura do ensino. Com o passar dos anos, observou-se que, em vez de aprimorar o projeto, houve uma deterioração das suas características originais. Isso foi particularmente evidente no âmbito dos investimentos financeiros, uma vez que a década de 1990 foi marcada por uma redução significativa dos recursos estatais destinados ao setor social, incluindo a educação (Moraes, 2008, p. 37).

Primeiramente, a afirmação de que a implementação ocorreu de maneira precipitada e sem a devida comunicação com os principais envolvidos sugere uma falha significativa no planejamento e na gestão da mudança educacional.

A diminuição dos recursos destinados ao setor social, incluindo a educação, sugere que a falta de apoio financeiro pode ter exacerbado os desafios enfrentados pelo Ciclo Básico, comprometendo sua eficácia e continuidade.

Revelando que a implementação do Ciclo Básico foi prejudicada por uma série de fatores, incluindo uma abordagem inadequada no processo de mudança, a falta de manutenção das características originais do projeto e a redução dos investimentos financeiros.

Consequentemente, foram propostas alterações no processo avaliativo aos professores. No entanto, essas mudanças, que exigem uma nova concepção de ser humano, escola e sociedade, não foram acompanhadas de uma formação sólida e adequada. Como resultado, tais propostas foram percebidas como imposições a serem cumpridas, o que comprometeu sua eficácia e relevância educacional.

Um denominado como objetivista, marcado pela perspectiva teórico positivista, em que a avaliação precisa ser funcional, planejada e a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável por meio de testes, escalas de atitudes, respostas prontas, provas objetivas. O segundo modelo, que chamou de subjetivista, a avaliação constitui-se de análises abstratas e universais, centrada no indivíduo, sem levar em consideração o caráter histórico nem a sistematização dos dados por meio de instrumentos que valorizem as questões abertas ou divergentes (Moraes, 2008, p. 38).

A reflexão crítica sobre os modelos de avaliação descritos por Moraes (2008) revela uma dicotomia importante entre abordagens objetivistas e subjetivistas, cada

uma com suas próprias implicações teóricas e práticas.

Dessa forma, apresentamos os modelos de avaliação objetivista e subjetivista aplicados nas instituições de ensino e suas principais características de acordo com Moraes, 2008 a partir do quadro 8.

Quadro 8: Modelo objetivista e subjetivista de avaliação

Modelo Objetivista e suas Principais Características	Modelo Subjetivista e suas Principais Características
Fundamentado na perspectiva positivista, concebe a avaliação como uma prática funcional e planejada, enfatizando a mensuração de produtos observáveis através de instrumentos quantificáveis como testes e provas objetivas. Essa abordagem tem a vantagem de fornecer dados concretos e comparáveis, facilitando a análise quantitativa e a comparação de desempenho entre alunos. No entanto, pode ser limitada por sua tendência a reduzir a complexidade da aprendizagem a métricas simplistas, desconsiderando aspectos qualitativos e contextuais do processo educativo.	Valoriza análises mais abstratas e centradas no indivíduo, propõe uma abordagem que busca compreender o processo de aprendizagem de maneira mais holística e personalizada. Esse modelo pode oferecer uma visão mais rica e diversificada do desenvolvimento do aluno, considerando aspectos históricos e individuais que a avaliação objetivista tende a negligenciar. Contudo, sua ênfase na subjetividade e na análise qualitativa pode levar a desafios na sistematização e na comparação dos dados, dificultando a construção de um quadro uniforme para a avaliação educacional.

Fonte: A autora (2025) a partir de Moraes (2008).

Entende-se que ambos os modelos oferecem contribuições valiosas para a prática avaliativa, mas também apresentam limitações significativas. A integração de elementos de ambos os paradigmas pode ser uma abordagem mais equilibrada, permitindo a coleta de dados quantitativos e qualitativos que, quando analisados em conjunto, oferecem uma visão mais completa e multifacetada do processo de aprendizagem e das necessidades dos alunos.

Baule (2011) explica que a análise das práticas avaliativas da leitura e da escrita revela a complexidade e a multifacetada natureza da avaliação, que transcende o ambiente escolar e permeia diversos aspectos da vida cotidiana.

Conforme Baule (2011), a avaliação é uma parte dos processos de ensino e aprendizagem e está intimamente ligada a princípios teórico-metodológicos que influenciam sua orientação, seja para o desenvolvimento humano ou para a adaptação ao mercado. Portanto, a avaliação deve ser planejada e executada de forma a apoiar o desenvolvimento integral do aluno, evitando critérios subjetivos que possam distorcer a verdadeira medida do progresso educacional.

Freitas (1991) e Marsiglia (2013) acrescentam que a avaliação muitas vezes se entrelaça com aspectos disciplinares e valores, influenciando o desempenho dos alunos e refletindo valores educacionais e culturais subjacentes. Moraes (2008) observa que, apesar das críticas, houve uma resistência à mudança, levando à necessidade de pesquisas que promovam a evolução das práticas avaliativas.

Neste contexto, enfatiza-se o direito educacional das crianças no processo de alfabetização, uma vez que tal direito é inerente a condição humana independente de faixa etária, como bem previsto na carta constitucional e na LDB.

O direito educacional se trata de campo no âmbito jurídico destinado a regulamentar e proteger o acesso à educação, assim como busca garantir a qualidade do ensino observando os direitos e garantias individuais no cenário educacional. A educação se trata de um aspecto importante na vida da sociedade, visto que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento individual e social (Joaquim, 2009).

Complementando esse posicionamento, a educadora Patrice Canivez parafraseando Freire (2014, p. 80) aduz:

O poder político tem o dever da educação e da explicitação das leis tanto como das instituições, para que quem vem ao mundo e encontra essas leis como coerções de fato, sem as ter escolhido ou discutido, possa ascender nesses princípios, afirme sua liberdade enquanto assume seu lugar na comunidade (Freire, 2014, p. 80).

Alguns autores salientam a importância da relação existente entre o direito e a educação, pontuando que são dois elementos que devem andar juntos, uma vez que “percebemos perfeitamente que Educação é uma área, que deva ser cultivada também pelo Direito” (Joaquim, 2009, p. 103).

O direito educacional poder ser compreendido como o conjunto de normas e princípios jurídicos que estruturam os direitos e deveres no que concerne a educação. O direito à educação inclui diversos atributos, como: a igualdade, liberdade e qualidade do ensino (Joaquim, 2009).

Joaquim (2009) esclarece que o direito educacional é uma nova ciência do Direito. Para o autor, o Direito Educacional se refere ao conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações entre alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos envolvidos direta e indiretamente no processo de aprendizagem.

Entende-se que a educação é direito de todos, independentemente de faixa etária, sendo assim determinado pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Dessa forma, trata-se de dever do Estado e da família garantir, com a colaboração da sociedade, com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme prevê o artigo 205 da Constituição Federal.

No mesmo sentido, o artigo 206 da Constituição Federal dispõe que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988, art. 206).

Nesse contexto, resta claro que segundo estes dispositivos, a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Denota-se que o legislador acrescentou na Constituição Federal, a conclusão evidente de que, ao lado do direito à educação, deve estar a obrigação de educar.

Complementando este dispositivo, o artigo 3º da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, que discorre:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, art. 3).

Denota-se ainda, que a legislação trata da educação especial e determina a integração do estudante com deficiência à vida em sociedade. Além disso, outros dispositivos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites, previsto no Decreto nº 7.612/11, também garantem o acesso à escola regular para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Santos, 2022).

Nesse contexto, percebe-se que o direito a educação encontra-se diretamente associado ao processo de alfabetização do aluno, uma vez que através desse processo formativo estaríamos diante da possibilidade legal de alcançar os direitos fundamentais previstos na carta constitucional de 1988, assim como, nas diretrizes previstas no artigo 3 da LDB.

Assim, Ribeiro (2021) ressalta que:

O debate em torno da alfabetização apresenta-nos muitos desafios, que envolvem a dimensão política da educação e os sentidos da alfabetização para cada aprendiz, além das contribuições das pesquisas em torno do processo de aquisição do sistema de escrita propriamente dito (Ribeiro, 2021, p. 35).

Dessa forma, voltamos a questão pesquisa do presente estudo em que se questiona: “o que a literatura científica revela sobre como os processos de avaliação dessas crianças são conduzidos?”.

Nesse contexto, um elemento de extrema importância para o processo de avaliação trata-se do projeto político-pedagógico da Escola. Entende-se que o projeto é um documento das escolas de extrema importância, uma vez que este define quais são os princípios, diretrizes, metas e estratégias para a gestão e o desenvolvimento do processo educativo. Entretanto, Veiga (1995, p. 14) pontua que vai além de um aglomerado de planos, mas sim é constituído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos.

Nas palavras de Veiga (1995, p. 14):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O projeto político-pedagógico tem seu fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, na qual prevê em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

Padilha (2012, p. 10) elucida ainda que o projeto político-pedagógico da escola pode ser entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que define princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

E ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação.

O projeto político-pedagógico abarca um aspecto político, uma vez que aborda essas questões relacionadas a educação, como os valores, visão de mundo, ideias educacionais e o relacionamento da instituição com a sociedade. Em síntese, são as escolhas políticas e filosóficas da comunidade educativa.

Nesse contexto, Juliana Silva Santana (2022) em sua dissertação intitulada “Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de fortaleza”, desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará, explica que o processo de alfabetização considerado de sucesso pode ser definido por meio de 5 eixos, como observar-se a seguir:

- 1) Acompanhamento da frequência do aluno;
- 2) Projeto pedagógico estimulante e inovador;
- 3) Jornada ampliada;

- 4) Equipe escolar; e.
- 5) Parceria com a comunidade escolar.

Santana (2022) explica que o projeto determina qual a educação de fato será implementada, o que está incluída na metodologia de ensino, como serão feitas as avaliações, a organização curricular e as atividades extracurriculares. Além disso, o projeto político-pedagógico também deve ser instituído de forma participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como os professores, alunos, pais e funcionários. Assim, deve-se considerar o contexto atual que a instituição está inserida, como as características da comunidade, as demandas locais e políticas educacionais vigentes (Santana, 2022).

Dessa forma, Santana (2022) explica que para uma efetiva avaliação do processo de alfabetização das crianças, seria necessário o desenvolvimento de um ecossistema como um todo capaz de elencar os cinco eixos expostos anteriormente, priorizando o desenvolvimento de um projeto pedagógico estimulante e inovador.

Peçanha (2020) por sua vez, enfatizou em sua pesquisa que o caráter inovador passa a ser um elemento de extrema importância para o processo de formação das crianças, uma vez que o sistema educacional por vezes é constituído por um aparato de metodologias que já estão defasadas.

Deste modo, entende-se que o para uma devida avaliação e a real efetividade do direito a educação das crianças, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas avaliativas capazes de atender as necessidades das crianças principalmente quando deparar-se com um contexto de necessidades especiais.

Nesse contexto, Estefanie Rodrigues Ribeiro (2021) explica que:

Há que se promover um trabalho conjunto entre Psicologia e a Educação. Muitas vezes, em uma busca por um modelo mais crítico e institucional de atuação, há um deslocamento da culpa do fracasso para os profissionais que lidam com a criança no ambiente escolar. No ideário popular, entre as famílias e a sociedade em geral, a figura e o trabalho do professor ocupam o protagonismo para o sucesso ou para o fracasso escolar. Nesse sentido o psicólogo não pode desconsiderar de sua prática o olhar cuidadoso para esses profissionais, não só nos espaços de formação do educador (como cursos de magistério e licenciaturas), como também dando suporte à sua prática no cotidiano (Ribeiro, 2021, p. 29).

Dessa forma, acredita-se que para o desenvolvimento de um processo pedagógico eficaz, faz-se necessário compreender que a educação vai além de apenas um ato de transferência de conhecimento, mas sim, por muitas vezes, um processo humanizado, respeitando as peculiaridades de cada um dos alunos que estão neste processo de formação.

Ainda assim, sobre o atual processo de alfabetização Ribeiro (2021) explica que:

Porém, atualmente, defende-se que o ideal seria alfabetizar letrando, que significa ensinar a criança (ou o adulto) a ler e escrever de forma contextualizada, inserindo a leitura e a escrita nas práticas sociais do aprendiz. Portanto, uma proposta é que se criem práticas que desenvolvam esses dois aspectos da aquisição da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, “distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita (Ribeiro, 2021, p. 35).

Nesse contexto, outra prática pedagógica que vem ganhando bastante notoriedade nos processos pedagógicos trata-se das atividades lúdicas. Ribeiro (2021) leciona que:

Essa mudança na forma de se relacionar com a linguagem, que está associado ao desenvolvimento da consciência fonológica, pode ser estimulada por meio de atividades específicas, através de práticas pedagógicas lúdicas que incorporam jogos de linguagem destinados a favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, desde o período pré-escolar (Ribeiro, 2021, p. 41).

Nesse contexto, entende-se que as atividades lúdicas favorecem significativamente a aprendizagem, pois proporcionam um ambiente onde os alunos podem experimentar, errar e aprender de forma prazerosa, uma vez que os jogos educativos podem ser usados para ensinar matemática, ciências e linguagem de forma interativa, dessa forma, contribuindo ativamente no processo de alfabetização das crianças.

Entende-se que a práxis da alfabetização é um mecanismo que encontra-se diretamente relacionado com os direitos humanos e fundamentais, sendo inerente a toda e qualquer pessoa. Dessa forma, compete ao Estado e a sociedade, proporcionar os mecanismos necessários para a devida efetivação deste direito (Padilha, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar, segundo Luckesi (2011), é um ato amoroso, com o objetivo de diagnosticar e incluir o educando em um processo contínuo de aprendizagem, que considere e integre suas experiências de vida.

Acredita-se que os processos tradicionais de alfabetização, criticados por Soares (1985, 2004), necessitam evoluir para práticas que compreendam a leitura e a escrita como práticas sociais dinâmicas e integradas. A alfabetização ultrapassa o ensino mecânico do alfabeto, promovendo a leitura e a escrita de forma articulada e significativa. Freire (2001) também destaca a importância de um ensino da leitura e da escrita que seja uma experiência criativa, voltada para a compreensão.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita devem ser abordadas com uma visão abrangente que considere os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais dos alunos. A avaliação e as intervenções pedagógicas devem ser contínuas e adaptativas, buscando sempre integrar as experiências de vida dos alunos e promover um desenvolvimento acadêmico e pessoal satisfatório.

Nessa esteira, entende-se que a avaliação do aprendizado das crianças pode ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e multifacetado, que vai além da simples mensuração de conhecimentos adquiridos. Assim, podem incluir estratégias que considerem as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

A avaliação da aprendizagem constitui um componente integral e indissociável do processo educativo, desempenhando um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, é essencial reconhecer que a aprendizagem é um processo contínuo, formativo e reflexivo, conforme afirma Luckesi (2011). Ela deve ser capaz de diagnosticar as dificuldades dos alunos, ao mesmo tempo em que integra suas experiências de vida no percurso educacional.

Esse modelo de avaliação transcende os simples testes de conhecimento, focando em compreender os processos cognitivos e emocionais dos alunos. A avaliação oferece um feedback construtivo, orientando tanto os educadores quanto os próprios alunos no processo de superação de desafios e no desenvolvimento de

estratégias de aprendizagem. De acordo com Weiss (2020), as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a uma combinação de fatores internos e externos, incluindo a estrutura cognoscitiva, os determinantes sociais, culturais e emocionais.

Portanto, as estratégias avaliativas podem ser diversificadas e sensíveis a essas múltiplas dimensões, garantindo que a avaliação seja justa e representativa do verdadeiro potencial dos alunos.

Soares (2004) critica as práticas tradicionais de alfabetização, que se concentram na memorização mecânica e descontextualizada, sem considerar a realidade dos alunos. Em contraponto, ela defende uma abordagem que entende a leitura e a escrita como práticas sociais, integradas ao cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem também deve incorporar essa perspectiva, utilizando tarefas autênticas que conectem o aprendizado escolar às experiências reais dos alunos, tornando o processo mais significativo e contextualizado.

Diante disso, destaca-se que a avaliação da aprendizagem pode ser um processo inclusivo, reflexivo e adaptativo, capaz de atender às necessidades individuais dos alunos e promover seu desenvolvimento integral. Ela deve ser guiada por princípios éticos e pedagógicos, que valorizem o potencial humano e busquem continuamente a melhoria das práticas educativas.

A partir das reflexões nesta dissertação, até aqui, compreende-se a relação direta entre as dificuldades de leitura e escrita e a psicopedagogia, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos alunos nesse campo.

Sendo assim, como foi observado ao longo deste estudo, é possível dizer que as dificuldades de leitura e escrita são erroneamente atribuídas à falta de esforço ou desinteresse dos alunos, sem considerar possíveis transtornos de aprendizagem como dislexia, ou questões emocionais como ansiedade e baixa autoestima (Weiss, 2020).

As práticas tradicionais de ensino, frequentemente centradas em métodos repetitivos e mecânicos, enfatizam a memorização de conteúdos e a reprodução de informações. Soares (2004) critica essa abordagem, argumentando que ela não atende às necessidades individuais dos alunos e falha em promover uma compreensão profunda dos conteúdos.

Em contrapartida, práticas inovadoras, que adotam metodologias ativas e

participativas, demonstram ser mais eficazes no engajamento dos alunos e no atendimento às suas necessidades específicas. A psicopedagogia sustenta a implementação de abordagens que favoreçam a interação, a construção colaborativa do conhecimento e a aplicação prática dos saberes, promovendo, assim, um aprendizado mais significativo e contextualizado.

A psicopedagogia enfatiza a relevância do contexto socioemocional no processo de aprendizagem. Freire (2001) sustenta que o aprendizado não se dá de forma isolada, mas está profundamente interligado às experiências de vida dos alunos. Práticas pedagógicas que desconsideram esse contexto socioemocional podem intensificar as dificuldades de leitura e escrita, dificultando o progresso acadêmico. Fatores como bullying, expectativas irrealistas e a falta de suporte emocional têm um impacto significativo no desempenho escolar, contribuindo para o fracasso acadêmico.

Assim, é fundamental que as práticas de ensino sejam sensíveis às realidades emocionais e sociais dos alunos, criando um ambiente educativo seguro, acolhedor e capaz de apoiar o desenvolvimento integral do estudante. A inclusão de abordagens que considerem os aspectos socioemocionais não apenas melhora o aprendizado, mas também fortalece a confiança e a autoestima dos alunos, favorecendo seu sucesso escolar e pessoal.

Diante disso, é importante ressaltar que a avaliação é um componente crucial nas práticas de ensino, mas frequentemente é utilizada de maneira punitiva, focando apenas nos resultados finais.

Luckesi (2011) propõe que a avaliação seja compreendida como um ato amoroso, voltado para diagnosticar as dificuldades e promover a inclusão. Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como uma ferramenta formativa, contínua e reflexiva, que não apenas mensura o desempenho, mas também proporciona feedback construtivo, permitindo que os alunos compreendam suas dificuldades e desenvolvam estratégias para superá-las.

Além disso, a autoavaliação e a avaliação por pares são recursos valiosos para empoderar os alunos, incentivando uma maior responsabilidade pelo próprio aprendizado. Programas de formação continuada para os professores são essenciais, pois capacitam os educadores a identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem de forma eficaz.

A formação docente, para ser completa, também deve englobar aspectos psicopedagógicos, proporcionando aos professores uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem e das influências emocionais e sociais que impactam o desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMIL, Rodrigo da Costa. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização e estratégias de intervenção. **Conedu**, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID20294_TB7594_20072023155059.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

AURELIO, Junior. **Dicionário Escolar Da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2020.

BAULE, Vera Lucia Grandote. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** 2010. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BLUM, Maria Andrea Batista. **Ações colaborativas em Contexto Escolar: o ensino da leitura e da escrita junto ao aluno com transtornos específicos**. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

BONDIOLI, Anna. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Ed. UFP, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela

melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 18 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf**, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php//article/view/68/51>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3, 13 jun. 37 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos> Acesso em: 20 julho. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2.614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 10

jan. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação e Sociedade**, n. 39, v. 12, 1991.

GUANILO, Mônica Cecília; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GUERRA, Leni Boni. **A criança com dificuldade de aprendizagem: considerações sobre a teoria e modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enleio-os, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e**

reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). INEP publica o indicador Criança Alfabetizada. INEP, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada>. Acesso em 30 maio 2025.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro** – história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2005.

MALAVASI, Maria Marcia. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**: ensaios contrarrelatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1- 28, 2013.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: análise de uma experiência. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2022.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **A avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PADILHA, Isley Aparecida. Dificuldades de Aprendizagem – Uma reflexão sobre a prática docente. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, jul. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n3/5%20ARTIGO%20ISLEY.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEÇANHA, Celia Regina Ferreira. **Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. 2020. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, Castro D. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

RIBEIRO, Estefanie Rodrigues. **Queixa escolar e alfabetização**: contribuições para um modelo de avaliação e intervenção. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SANTANA, Juliana. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos *et al.* **Alfabetização e Letramento**: dois conceitos, um Processo. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wpcontent/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC CE). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica. **SEDUC CE**, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece>. Acesso em: 30 abr. 2025

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda Beck. As muitas faces da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, 1985.

SOARES, Magda Becl. É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geoLetramento e alfabetização: as

muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n25/n25a02.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025

SOARES, Magda Beck. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Beck. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Beck. **Alfaletrar** Toda criança pode aprender a ler e escrever. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Adriana Regina Marques de; SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOKARNIA, Mariana. Pandemia ainda impacta educação no Brasil, aponta estudo. **Agência Brasil**, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda-nao-se-recuperou-da-pandemia>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da Aprendizagem conceitual**: concepções, práticas e Perspectivas. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

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

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

ZENORINI, Rita da Penha Campos. Avaliação de dificuldades em compreensão de leitura e escrita. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 11. **Anais...** Braga: Psiquilíbrios, 2006.