

JAQUELINE GAZANA SILVA

ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO 5º ANO:
reflexões acerca da organização do ensino sob o
enfoque histórico-crítico



JAQUELINE GAZANA SILVA

ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO 5º ANO:
reflexões acerca da organização do ensino sob o
enfoque histórico-crítico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia do Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências da UNESP,
Campus de Bauru, como pré-requisito para
obtenção do diploma de licenciatura plena em
pedagogia.

Orientadora: Profª. Dra. Bruna Carvalho

BAURU – S.P.
2025

Silva, Jaqueline Gazana.

Alunos não alfabetizados no 5° ano: reflexões
acerca da organização do ensino sob o enfoque
histórico-crítico/ Jaqueline Gazana Silva. -

Bauru, 2025

110 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura
- Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Bruna Carvalho

1. Alfabetização tardia. 2. Dificuldades de
aprendizagem. 3. 5° ano. 4. Pedagogia
Histórico-Crítica. 5. Psicologia Histórico-
Cultural. 6. organização didática.I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LEITURA E ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	11
1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	11
1.1.1 A Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental: expectativas de aprendizagem presentes na BNCC	16
1.2 O CURRÍCULO PAULISTA.....	28
1.2.1 A Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental: expectativas de aprendizagem presentes no Currículo Paulista	30
1.3 SAEB: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO.....	42
1.3.1 Descritores do SAEB.....	45
1.4 SARESP: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO	49
2 AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 5º ANO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO ÚLTIMO DECÊNIO?.....	58
2.1 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DISTINÇÕES	59
2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 2015 A 2025	63
2.2.1 Desafios e impactos da não alfabetização no 5º ano do Ensino Fundamental	65
2.2.2 O olhar do professor sobre as dificuldades de leitura e escrita.....	67
2.2.3 Aspectos linguísticos e cognitivos na alfabetização e leitura	69
2.3 RESULTADOS DO SAEB	71
2.4 RESULTADOS DO SARESP	75
3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE HISTÓRICO CRÍTICO ..	81
3.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	81
3.2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	83
3.3 O FRACASSO ESCOLAR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO	87
3.4 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	90
4 ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO 5º ANO: REFLEXÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso reflete uma trajetória de que se iniciou muito antes do ingresso na universidade. Uma das minhas lembranças mais marcantes é a de uma colega que, do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, ainda não era alfabetizada. Naquele período, eu não compreendia as raízes do problema, mas a situação já me gerava uma profunda inquietação.

Durante os quatro anos do curso de Pedagogia na UNESP de Bauru, essa inquietação encontrou novos contornos. Em praticamente todas as experiências práticas, estágios e acompanhamentos, estive com turmas de 5º ano. Ao longo desse percurso, observei de perto como muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I ainda com dificuldades importantes de leitura e escrita.

Com o tempo, percebi que aquela colega não era uma exceção. Ela era, na verdade, o reflexo problemas que eu ainda não compreendia.

Este TCC representa não apenas o encerramento de um ciclo acadêmico, mas também a reafirmação de um compromisso com a educação pública e com as crianças que encontrei ao longo desse percurso. É um trabalho que busca contribuir para o debate sobre alfabetização, trazendo uma análise que considera as desigualdades sociais, as práticas pedagógicas, os limites institucionais e as responsabilidades coletivas envolvidas nesse processo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para chegar até aqui, iluminando meus passos e me sustentando nos momentos mais difíceis.

À minha família, meu porto seguro.

Ao meu pai, pela sabedoria, pelos conselhos e por me ensinar, com palavras e atitudes.

À minha mãe, professora, meu maior exemplo dentro e fora da sala de aula. Se hoje eu escolhi a educação, é porque tive o privilégio de crescer ao lado da melhor professora que já conheci.

Ao meu irmão, que sempre foi meu apoio e meu maior incentivador.

À banca avaliadora, composta pela professora Rosa e pela professora Silvana, agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições e pelo comprometimento em aprimorar este trabalho.

À minha orientadora, professora Bruna, por me acompanhar com dedicação, cuidado e paciência. Obrigada por orientar com clareza e por ser tão essencial nesse processo.

À EMEF Comendador José Maria de Almeida Prado, onde estudei e tive a honra de voltar como profissional. Trabalhar ao lado de pessoas que fizeram parte da minha trajetória escolar foi especial e enriquecedor.

A toda equipe do SESI, lugar onde me descobri profissionalmente, onde cresci e amadureci.

À professora Tatiane, por cada palavra, orientação, oportunidade e cuidado. Conviver e aprender com você fez diferença na minha trajetória.

Às amigas que ganhei nessa profissão: Victoria e Beatriz. Ter vocês na minha caminhada tornou tudo mais leve, mais bonito e mais cheio de sentido.

Aos meus amigos, Ana Livia, Isabele, Natália e José, por compartilharem essa etapa comigo. Obrigada pelas risadas, pelas trocas, pelas noites difíceis e pelo companheirismo que fez tudo valer a pena.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investigou o problema da presença de alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender as dificuldades de leitura e escrita à luz de fundamentos pedagógicos e psicológicos críticos. O objetivo central foi estabelecer princípios e fundamentos para a organização do ensino diante desse cenário, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico, desenvolvido por meio de análise documental das expectativas de aprendizagem da BNCC e do Currículo Paulista, bem como de uma revisão de literatura do último decênio sobre dificuldades de leitura e escrita no 5º ano. No referencial teórico, dialogou-se com autores como Saviani, Duarte, Martins, Vigotski, Leontiev e Patto, destacando a natureza social, histórica e escolar da formação das dificuldades de aprendizagem. A discussão revelou que a não alfabetização no 5º ano não pode ser explicada por fatores individuais ou organicistas, mas decorre de processos pedagógicos fragmentados, esvaziamento curricular, ausência de mediação sistematizada e desigualdades estruturais. A distinção entre dificuldades de aprendizagem e transtornos mostrou-se essencial para romper com explicações psicologizantes. Como contribuição, o estudo apresenta dez reflexões que podem orientar o planejamento do professor, reafirmando a centralidade do ensino, da mediação, da avaliação contínua e da organização intencional do trabalho pedagógico. Concluiu-se que a superação da não alfabetização no 5º ano exige práticas escolares comprometidas com a socialização dos conhecimentos científicos e com o direito de todos os alunos à aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização tardia; dificuldades de aprendizagem; 5º ano; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural; organização didática.

ABSTRACT

This Final Course Project investigated the issue of the presence of non-literate students in the 5th year of Elementary School, seeking to understand reading and writing difficulties in light of critical pedagogical and psychological foundations. The central objective was to establish principles and foundations for organizing teaching in this context, drawing on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. Methodologically, this is a theoretical study, developed through documentary analysis of the learning expectations outlined in the BNCC and the Currículo Paulista, as well as a literature review from the last decade on reading and writing difficulties in the 5th year. The theoretical framework includes authors such as Saviani, Duarte, Martins, Vigotski, Leontiev, and Patto, highlighting the social, historical, and school-based nature of learning difficulties. The discussion revealed that non-literacy in the 5th year cannot be explained by individual or organicist factors, but results from fragmented pedagogical processes, curricular emptying, lack of systematic mediation, and structural inequalities. Distinguishing between learning difficulties and disorders proved essential to breaking with psychologizing explanations. As a contribution, the study presents ten reflections that may guide teachers' planning, reaffirming the centrality of teaching, mediation, continuous assessment, and the intentional organization of pedagogical work. It concludes that overcoming non-literacy in the 5th year requires school practices committed to the socialization of scientific knowledge and to guaranteeing every student's right to learn.

Keywords: late literacy; learning difficulties; 5th grade; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology; didactic organization.

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema o fracasso escolar de alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental. O problema da não alfabetização nessa etapa final dos anos iniciais do ensino fundamental representa um persistente e complexo desafio para a educação brasileira. Diante disso, o trabalho adota o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para buscar fundamentos teóricos e didáticos que permitam a superação do fracasso escolar. Nesse contexto, a delimitação do problema de pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais princípios e fundamentos teórico-didáticos, elaborados à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da pedagogia histórico-crítica, orientam a organização do ensino da leitura e da escrita para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que ainda não se encontram alfabetizados?

A partir disso, o presente trabalho tem um objetivo geral elaborar reflexões, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético e na pedagogia histórico-crítica, para orientar a organização do ensino da leitura e da escrita destinado a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que não se encontram alfabetizados. Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos, estes, por sua vez, buscam detalhar as ações para alcançar a finalidade principal da pesquisa:

- Pesquisar as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental conforme documentos oficiais.
- Buscar pesquisas sobre as dificuldades de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.
- Identificar o que são as dificuldades de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, analisando suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.
- Propor reflexões para a organização do ensino, com foco na intervenção pedagógica eficaz para alunos não alfabetizados no 5º ano.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ambas pautadas no materialismo histórico-dialético, destacam que a educação, como prática social, deve ser compreendida em sua concretude, totalidade e movimento, ou seja, a partir de seus condicionantes históricos e sociais, permeados por relações dialéticas e contraditórias nas quais há uma interação constante que se afetam mutuamente (Saviani, 2012). Sendo assim,

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social (Saviani, 2012, p. 16).

O método de pesquisa dialético, nesse contexto, é essencial, pois nos ajuda a compreender que mudanças quantitativas podem provocar transformações qualitativas. Além disso, revela que a transformação histórica é um processo que supera formas anteriores, avançando para níveis mais complexos. Esses fundamentos possibilitam uma análise crítica e totalizante da realidade (Gil, 2008, p. 27).

Desse modo, devemos pensar que a pesquisa deve superar uma análise superficial, caótica e sincrética e avançar para uma análise crítica, sistematizada e sintética, compreende o objeto de pesquisa no âmbito de uma rica totalidade de determinações e de inúmeras relações, estabelecendo conexões e integrando diferentes elementos para conhecimento do fenômeno.

Segundo Marx (2022, p. 47), “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência”. Nesta perspectiva, o método materialista histórico-dialético trará subsídios para compreendermos as dificuldades de aprendizagem em crianças não alfabetizadas, a partir de seus inúmeros determinantes, superando perspectivas idealistas e/ou biologizantes tendo em vista que

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2008, p. 33).

Ancorado no materialismo histórico-dialético, Saviani (2008) mostra que a educação não é neutra, mas sim um reflexo das relações sociais econômicas e uma determinada época, nesse contexto está inserida em um constante conflito de interesses, atravessada pelas contradições sociais que caracterizam a sociedade em que ela está inserida.

Desse modo, o pesquisador que adota esse como referência o materialismo histórico-dialético, busca dar importância às transformações sociais, considerando o contexto histórico, as condições materiais de vida e as superestruturas que emergem a partir dessa realidade (Gil, 2008).

Além disso, esse trabalho se configura como um estudo de natureza teórica e bibliográfica, baseando-se em estudos já publicados em livros, artigos ou teses e também na análise de documentos oficiais. Esse tipo de investigação fornece uma base teórica para a

construção do conhecimento, possibilitando uma análise crítica, a busca por novas perspectivas ou a continuidade da mesma linha teórica (Sousa et al., 2021).

Quanto à abordagem, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, entendida como uma perspectiva epistemológica, que considera a especificidade do objeto de estudo. Essa pesquisa consiste em um conjunto de metodologias que buscam compreender o objeto em sua totalidade, complexidade e subjetividade (Severino, 2021).

Em relação aos seus objetivos, a pesquisa assume um caráter exploratório, pois busca aprofundar a compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que ainda não foram alfabetizados. De acordo com Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Esse tipo de abordagem possibilita um olhar inicial sobre a realidade estudada, o que servirá como bases fundamentais para o decorrer do estudo.

Assume também um caráter explicativo, a medida em que

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (Gil, 2008, p. 43).

As pesquisas explicativas vão além de uma descrição do panorama geral da situação, elas buscam compreender as causas e determinar as razões da problemática. Nesse sentido, esse trabalho não pretende apenas descrever a realidade dos alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental, mas investigar as causas que sustentam a permanência dessa situação.

Para concretizar essa metodologia de pesquisa destacada acima, o estudo foi esquematizado em quatro capítulos, de modo a apresentar o encadeamento lógico do estudo e facilitar a compreensão do leitor.

No primeiro capítulo, *Leitura e Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental: As expectativas de Aprendizagem*, apresentamos e discutimos as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita estabelecidas para o 5º ano do Ensino fundamental nos documentos da Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista.

No capítulo 2, *As Dificuldades de Leitura e Escrita no 5º Ano: O que Dizem as Pesquisas do Último Decênio?*, definimos e conceituamos o que são dificuldades e transtornos de aprendizagem. Também realizamos um mapeamento das pesquisas acadêmicas nos últimos dez anos que abordam a problemática da não alfabetização de criação no 5º ano e apresentar os resultados do SAEB e do SARESP nos últimos anos.

O terceiro capítulo *As Dificuldades de Aprendizagem sob o Enfoque Histórico Crítico*, é consolidado o referencial teórico que sustenta a pesquisa. O capítulo discute o fenômeno do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, fornecendo os fundamentos conceituais para a análise e a proposição didática.

Por fim, o último capítulo, *Alunos Não Alfabetizados no 5º Ano: Reflexões para a Organização Didática*, são apresentados dez princípios e fundamentos didáticos para a organização de um ensino intencional e eficaz, capaz de intervir e promover a alfabetização dos alunos no 5º ano, sob o enfoque histórico-crítico.

1 LEITURA E ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Os objetivos da educação escolar brasileira são estabelecidos a partir da formulação e implantação de políticas públicas nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal). Sendo assim, os documentos normativos são importantes referências para se compreender as propostas oficiais para a educação no Brasil.

Nosso objeto de pesquisa são as dificuldades de leitura e escrita de alunos matriculados no 5º ano, especialmente, os não alfabetizados. Entretanto, a compreensão de tal objeto demanda, entre muitos aspectos, primeiramente compreender as expectativas estabelecidas para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, especialmente, no que se refere às habilidades de leitura e escrita no componente curricular de língua portuguesa.

Assim, este capítulo tem o propósito de apresentar uma visão panorâmica dos documentos curriculares oficiais e de avaliações externas aplicadas em larga escala. Contudo, mais do que apenas descrevê-los, buscamos problematizar de que forma esses instrumentos definem, e, muitas vezes, limitam, os conteúdos, as competências e as habilidades esperados para a aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, ao tratar das expectativas de aprendizagem, torna-se necessário explicitar a distinção entre *capacidade* e *habilidade*, termos muito utilizados nos documentos curriculares. De modo geral, capacidade diz respeito a um potencial humano mais amplo, relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à possibilidade de compreender e intervir na realidade. Já as habilidades correspondem a ações específicas adquiridas socialmente, resultantes da apropriação histórica e cultural de práticas que se consolidam ao longo do desenvolvimento (Martins, 2013).

Para tanto, analisaremos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), com foco na área de linguagens, no componente curricular de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, nas competências e habilidades para o 5º ano do ensino fundamental. Por fim, será apresentada e analisada a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ou seja, Prova Brasil para o 5º ano do ensino fundamental, enfatizando seus descritores e critérios de avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita.

1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi criada a partir do marco legal estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE. Esse plano apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre essas metas, a Meta 7 do PNE impulsionou a necessidade da criação de uma base nacional comum, com os objetivos de aprendizagem para cada etapa da educação, ao estabelecer como objetivo: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (Brasil, 2014, s.p.).

Nesse sentido, a BNCC tem como propósito ser um documento de caráter normativo, que define e organiza as aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes ao longo das diferentes etapas da Educação Básica. Trata-se de um referencial que visa assegurar uma formação básica comum, orientando a elaboração dos currículos específicos de cada Estado e município, respeitando suas devidas especificidades e contextos (Brasil, 2018).

Assim, o documento normativo foi organizado com base nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), essa organização visa “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p.7). O Ensino Fundamental, foco deste trabalho, estrutura-se em dois ciclos: os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano).

Contudo, apesar da origem da BNCC estar atrelada a objetivos de estabelecer uma educação de qualidade e uma formação básica comum, autores como Peroni, Caetano e Arelaro (2019) mostram que sua criação é mascarada por um processo pouco transparente e influenciado por interesses privados.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) destacam que elaboração da BNCC foi um processo marcado pela grande influência de setores privados que financiavam a coordenação do Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC, sem o envolvimento direto do Ministério da Educação – MEC, de acordo com os autores:

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 44).

O processo de elaboração da BNCC evidencia o grande interesse das empresas privadas na definição de políticas públicas educacionais. Esse cenário abriu espaço para propostas de educação alinhadas a interesses econômicos, criando oportunidades para que empresas privadas oferecessem seus serviços educacionais. Nesse sentido, os autores ressaltam que “[...] a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, [...] seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação” (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p.51).

Conforme mostra o quadro 1, a BNCC organizou o currículo do Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área reúne componentes curriculares e busca favorecer a articulação dos saberes, conforme já apontava o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, destacando no Art. 13 que essa organização “[...] favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes [...]” (Brasil, 2010, p. 3).

Quadro 1: Organização das áreas do conhecimento e componentes curriculares no Ensino Fundamental segundo a BNCC

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
LINGUAGENS	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa
MATEMÁTICA	Matemática
CIÊNCIAS HUMANAS	História e Geografia
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências
ENSINO RELIGIOSO	Ensino religioso

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Cada área do conhecimento possui competências específicas, ou seja, metas de aprendizagem que se aplicam à respectiva área. No caso das áreas que abrangem mais de um componente curricular, como Linguagens ou Ciências Humanas, cada componente também apresenta competências específicas. Para desenvolver tais competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em outros termos, as habilidades são ações concretas que, em conjunto, desenvolvem as competências. As habilidades estão relacionadas aos objetos de

conhecimento, entendidos como os conteúdos que os alunos devem aprender, que, por sua vez, estão organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018).

Porém, quando comparamos essa visão com a Psicologia Histórico-Cultural, percebemos uma diferença importante. Enquanto a BNCC entende competências e habilidades como metas e ações que o aluno deve alcançar, essa abordagem teórica trabalha com a ideia de capacidades, que são mais amplas. Como explica Petrovski (1985, p. 405, apud Martins, 2015, p. 88), as capacidades são “[...] particularidades psicológicas da pessoa das quais depende o adquirir conhecimentos, habilidades e hábitos, mas não se reduzem a eles”.

Para a identificação e a organização das habilidades, a BNCC adota um sistema de representação por códigos alfanuméricos. Cada código mostra as informações específicas sobre a habilidade que ele corresponde. Por exemplo, no código (EF35LP14) temos:

- EF: a indicação da etapa de ensino, nesse caso Ensino Fundamental;
- 35: a referência ao 3º, 4º e 5º ano;
- LP: a indicação ao componente curricular de Língua Portuguesa;
- 14: a referência ao número da habilidade;

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) está centrada em dez Competências Gerais da Educação Básica, que buscam garantir que os estudantes desenvolvam, ao longo das três etapas da educação, conhecimentos, habilidades e valores burgueses. No documento elas são definidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A formação integral, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no plano do discurso, valoriza a utilização dos conhecimentos acumulados e construídos historicamente, destacando o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo. Também considera e incentiva a prática das diversas manifestações artísticas e culturais, assim como da expressão na utilização das múltiplas linguagens, incorporando conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo do trabalho, facilitando escolhas conscientes em seu projeto de vida (Brasil, 2018).

No contexto contemporâneo, o domínio dessas competências gerais tem como objetivo “[...] utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 9), alinhando-

se na capacidade de argumentar com base em dados confiáveis. Além disso, destacam-se as competências ao autoconhecimento, à empatia e à autonomia, que envolvem o cuidado com a saúde física e emocional do estudante, a resolução de conflitos, a promoção dos direitos humanos e a atuação ética em contextos individuais e coletivos (Brasil, 2018).

Na área de Linguagens, a Base Nacional Comum Curricular também apresenta competências específicas que visam à compreensão, por parte do estudante, das linguagens como criações humanas que acompanham as mudanças sociais, históricas e culturais, sendo essenciais para dar significado à realidade. Desse modo, a BNCC também traz como competência aprender e utilizar as diferentes práticas de linguagem e usá-las para expressar suas ideias, emoções e vivências, desenvolvendo assim a apreciação pela arte e cultura em suas variadas formas (Brasil, 2018).

Entretanto, embora a Base Nacional Comum Curricular adote, em suas competências, um discurso voltado à formação integral, relacionando ciência, cultura, tecnologia, arte e valores humanos, ao se ancorar na pedagogia das competências, observa-se uma política de esvaziamento do currículo escolar, conforme apontam os estudos de Malanchen (2022). De acordo com Filipe, Silva e Costa (2021):

Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades, que se constituem numa das dimensões do conhecimento (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 789).

Ou seja, uma visão centrada apenas no desenvolvimento de habilidades e competências pode acabar secundarizando a aprendizagem de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, assim como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011). Apoiado nessa ideia, o pensamento de Saviani (2011) nos ajuda a compreender que a BNCC pode deslocar a função da escola ao se ancorar em uma pedagogia das competências. Nesse contexto, até mesmo a cultura popular, embora mencionada como expressão da diversidade, acaba sendo reduzida a mero recurso para o desenvolvimento de habilidades, perdendo seu caráter de conhecimento socialmente produzido. Os autores ainda relacionam que essa perspectiva leva ao delineamento de um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, o que, por sua vez “[...] restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade [...]” (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 788).

Na sequência, faremos uma análise do documento oficial da BNCC, examinando especificamente a forma como estão apresentadas as habilidades e competências para o ensino de Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental.

1.1.1 A Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental: expectativas de aprendizagem presentes na BNCC

De acordo com a BNCC, a área de Linguagens é de suma importância, pois tudo o que fazemos na sociedade (conversar, aprender, trabalhar ou brincar) acontece por meio dos diferentes tipos de linguagem, que promovem distintos modos de expressão, como a linguagem verbal (oral e escrita), corporal, visual ou sonora. Assim, de acordo com o documento, essas linguagens tornam-se meios de mediação em nossas práticas e é por meio delas que as pessoas se constituem enquanto sujeitos sociais e se desenvolvem em interação com o outro (Brasil, 2018).

Na área de linguagens, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), um dos componentes curriculares é a Língua Portuguesa, que tem por objetivo promover vivências que desenvolvam os múltiplos letramentos envolvendo as formas de linguagem, fazendo com que a atuação dos estudantes dentro da sociedade seja realizada de maneira crítica e significativa. No 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes estão prestes a concluir o ciclo dos Anos Iniciais. Desse modo, a cada ano que avançam “As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil [...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas” (Brasil, 2018, p. 89). Esse componente, nos anos iniciais do Ensino fundamental é organizado por meio de dois aspectos: os eixos estruturantes e os campos de atuação.

Os *Eixos Estruturantes* compõem quatro dimensões que organizam o ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Como destaca a BNCC:

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e os usos da linguagem nas práticas sociais) (Brasil, 2018, p. 68).

Conforme a citação acima, segundo a BNCC (Brasil, 2018), os eixos estruturantes norteiam o ensino da língua portuguesa, e cada eixo possui suas características próprias definidas pelo documento oficial.

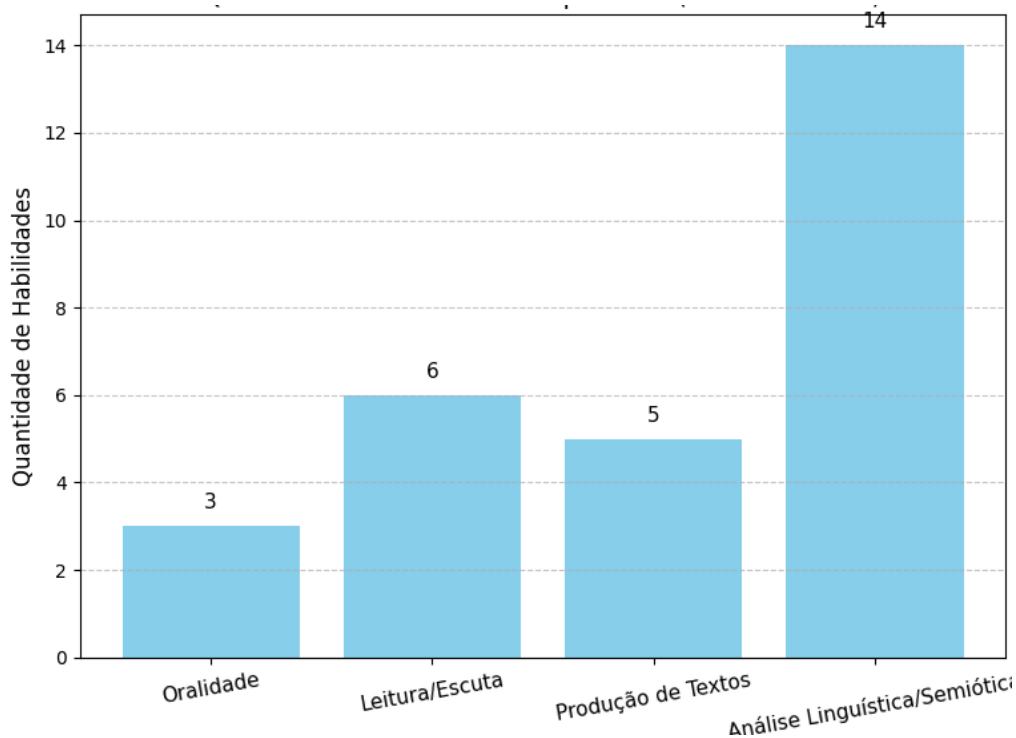
O *eixo da oralidade* envolve as práticas de comunicação oral (fala e escuta). Para desenvolver as habilidades desse eixo, a BNCC propõe o desenvolvimento de uma escuta ativa que leve em consideração o conteúdo, o contexto, as estratégias discursivas e os elementos paralinguísticos e cinésicos. Além disso, o trabalho inclui a produção de diferentes textos orais, a compreensão das escolhas linguísticas da fala (como volume, ritmo e entonação) e o entendimento de como a oralidade e a escrita se articulam, como, por exemplo, em gêneros como jornais de TV (Brasil, 2018).

Para desenvolver as habilidades do *eixo da leitura e da escuta*, a BNCC (Brasil, 2018) propõe práticas que envolvem textos verbais, visuais, sonoros e digitais, considerando sua função social e contexto de produção. Considerando a compreensão crítica, a análise da linguagem e dos sentidos, a identificação das vozes e das intertextualidades e o desenvolvimento de uma bagagem cultural maior.

O *eixo da produção de textos* corresponde a práticas de linguagem escritas, orais ou multissemióticas, com objetivos diversos e inseridas em projetos comunicativos, sejam eles reais ou simulados. Para desenvolver as habilidades desse eixo, a BNCC propõe o trabalho com diferentes dimensões. A primeira, que o documento oficial destaca, refere-se à reflexão sobre o contexto histórico e social no qual o texto está inserido. Outra dimensão é a intertextualidade, permitindo que o estudante seja capaz de utilizar diferentes vozes dentro de um texto (como narrador, personagem, discursos diretos ou indiretos, citações, paráfrases...). Além disso, também se destaca a produção textual que considere recursos de coesão, coerência, progressão e aspectos gramaticais (Brasil, 2018).

Por sua vez, o eixo da análise linguística/semiótica foca na análise crítica de como a linguagem constrói sentidos avaliando aspectos formais do texto (estrutura, coesão e coerência), regras de ortografia e pontuação e estilísticos (léxico, variedade linguística) (Brasil, 2018).

Ao analisarmos a distribuição das habilidades do 5º ano entre os eixos, podemos observar um foco consideravelmente maior em habilidades do eixo da análise linguística/semiótica em comparação com os outros eixos, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1: Quantidade de habilidades por eixo (BNCC – 5º ano)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Já os *Campos de Atuação* organizam o ensino da Língua Portuguesa e orientam a escolha dos gêneros textuais, bem como as práticas de leitura e escrita, com base em contextos relacionados à vida do estudante (sociais, pessoais, escolares ou digitais), para que a aprendizagem tenha um valor significativo. São organizadas em quatro campos, sendo que, no Ensino Fundamental, eles são: Campo da Vida Cotidiana, Campo Artístico-Literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo da Vida Pública (Brasil, 2018).

O *Campo da Vida Cotidiana* refere-se aos gêneros ligados às práticas de linguagem que ocorrem no dia a dia dos alunos, predominando os gêneros mais informais e orais (Brasil, 2018). Assim, podemos citar como exemplos de texto da Vida Cotidiana: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

Por sua vez, o *Campo Artístico-Literário* envolve “[...] uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 84). São exemplos de texto Artístico-Literário: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas e charge/ cartum.

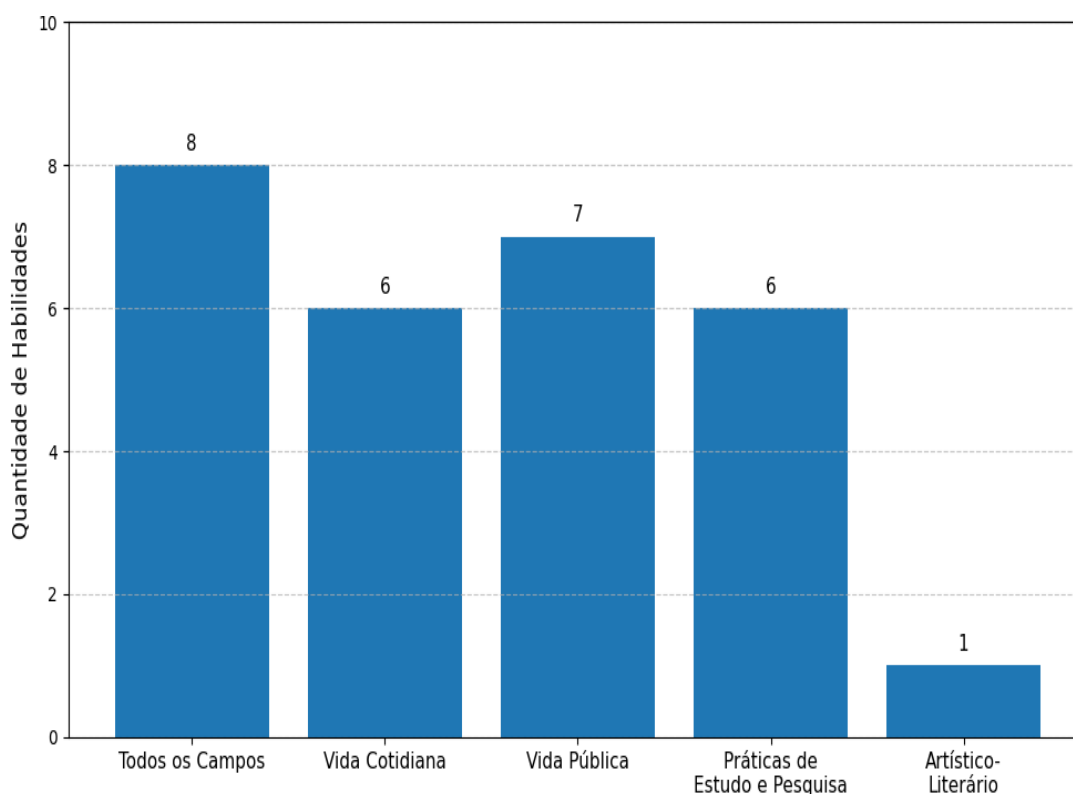
O *Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa* aborda produções de conhecimento e investigação de modo “[...] que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa [...]”

(Brasil, 2018, p. 84). Neste campo, temos textos tais como: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica e verbetes de enciclopédia.

Por fim, o *Campo da Vida Pública* envolve gêneros que preparam o estudante para a participação social e para atuação na esfera pública ao possibilitar que os estudantes “[...] a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública [...]” (Brasil, 2018, p. 84). São exemplos de textos da Vida Pública: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

Com base no Gráfico 2, podemos analisar a distribuição das habilidades do 5º ano em relação aos campos de atuação. Nota-se uma concentração de habilidades que não possuem um campo específico, podendo ser desenvolvidas em diferentes campos de atuação. Por outro lado, nota-se a presença de apenas uma habilidade direcionada ao campo artístico-literário:

Gráfico 2: Quantidade de habilidades por campo de atuação (BNCC – 5º ano)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Esses dados demonstram o quanto a BNCC centra os processos de ensino e aprendizagem em conteúdos ligados ao cotidiano pragmático e imediato do aluno. O Campo Artístico-Literário, no qual há textos clássicos, com linguagem e vocabulário mais elaborado, temos apenas uma habilidade relacionada diretamente ele, enquanto nos gêneros da Vida Cotidiana apareceram seis habilidades.

Na prática de linguagem, do eixo da oralidade para o 5º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta três habilidades, que têm como objeto de conhecimento a produção de texto oral, o planejamento e a produção de texto. A seguir, o quadro 2 traz a redação das habilidades previstas:

Quadro 2: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) - BNCC: Oralidade

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ORALIDADE	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de <i>vlog</i> . infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
Planejamento e produção de texto	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, <i>HQs</i> , games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Produção de texto	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

As habilidades (EF05LP13) e (EF05LP18) têm como objetivo que o aluno tenha contato com conteúdos digitais e seja capaz de elaborar e produzir *vlogs* e resenhas digitais sobre temas relacionados à cultura infantil (Brasil, 2018).

Essas habilidades estão relacionadas à competência geral 5 da BNCC, ao trazer em sua essência a cultura digital, contudo, destacamos a importância de compreender as tecnologias digitais de informação de forma crítica, de acordo com estudos de Santos (2022) sobre o uso das tecnologias digitais como instrumento na educação e apoiada nos princípios da pedagogia histórico crítica, devemos:

[...] repensar práticas pedagógicas escolares com o propósito de que as tecnologias digitais sejam potencializadas não só como ferramentas técnicas, mas também como instrumentos psicológicos capazes de propiciar a aquisição de conhecimentos formais (Santos, 2022, p. 11).

Ou seja, ao relacionarmos essa ideia com as habilidades propostas pela BNCC, devemos levar em consideração que os alunos não devem apenas utilizá-las como uma ferramenta técnica, mas compreender a fundo, planejando, argumentando, refletindo e se expressando.

Também devemos levar em consideração que temas como críticas de brinquedos, filmes, desenhos animados, *HQs* e games, conforme propõem as habilidades da Base, podem ser configurados como uma limitação. Como aponta Monzelli *et al.* (2024), a BNCC estaria “[...] preocupada em treinar as crianças para codificar e decodificar informações presentes em textos da vida cotidiana [...]” (Monzelli *et al.*, 2024, p.67). Sendo assim, ao se dar atenção demais a essas temáticas, a BNCC não estimula o pensamento crítico desenvolvido pelos textos clássicos.

Outra habilidade dentro do eixo oralidade é a (EF05LP19), nela o estudante deverá desenvolver a capacidade de argumentação em relação a temas coletivos divulgados nos meios de comunicação, expressando suas ideias e respeitando outras opiniões (Brasil, 2018). Em relação as competências gerais da educação, essa habilidade se encaixa na competência 4, 7 e 9, que dizem respeito a comunicação, argumentação e empatia. De modo geral podemos considerar essa habilidade promissora, contudo, é importante levar em consideração que os “[...] acontecimentos de interesse social [...]” (Brasil, 2018) devem vir acompanhados de uma análise complexa.

Na prática de linguagem, dentro do eixo da leitura/escuta para o 5º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta seis habilidades. Como objetos de conhecimento, destacam-se a compreensão em leitura, cinco habilidades e a análise da imagem em textos, uma habilidade. A seguir, o Quadro 3 apresenta a descrição dessas habilidades:

Quadro 3: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) - BNCC: Leitura/Escuta

PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

As habilidades (EF05LP09), (EF05LP10) (EF05LP15), tem como objetivo para os estudantes “Ler e compreender, com autonomia [...] de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto” (Brasil, 2018). Ou seja, o estudante deve ser capaz de ler entender um texto sozinho e reconhecer as características dos gêneros textuais estudados, pensando na finalidade comunicativa do gênero.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), considerando as habilidades (EF05LP15) e (EF05LP16), o estudante deverá ser capaz de ler e compreender o conteúdo de diferentes tipos de textos do campo da vida pública, além de comparar um fato e considerar sua confiabilidade.

A ênfase nessas práticas e gêneros, levanta um ponto destacado por Fabíola Ribeiro Farias (2021) que argumenta:

A experiência de saber a língua e da língua em produções que extrapolam o funcional e o imediato está no centro do trabalho educativo e da problematização que apresentamos ao conceito de multiletramentos, que se desinveste do trabalho do conhecimento que exige ser ensinado, em favor de conteúdos e formas que são produzidos e circulam espontaneamente entre os adolescentes. Em resumo, valorizar o pluralismo cultural como exercício democrático no trabalho com a língua portuguesa pressupõe a criação de condições para que os sujeitos tenham acesso ao que à maioria tem sido, histórica e sistematicamente, interditado (Farias, 2021, p. 13).

A escola precisa ir além do que os estudantes já conhecem, ela deve proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado e garantindo acesso a saberes historicamente negados.

Já na habilidade (EF05LP23), o estudante deverá ser capaz de identificar e comparar dados contidos em gráficos e tabelas. Essa competência se alinha ao princípio da Base Nacional Comum Curricular, que valoriza a leitura multissemiótica e a análise de textos em diferentes linguagens (Brasil, 2018). Desse modo, consideramos a importância destacada por Menna (2024) que a compreensão de um texto não se restringe aos que se apresentam de forma escrita ou falada, mas também às linguagens visuais, como imagens, ilustrações ou, como no caso da habilidade trabalhada, gráficos e tabelas.

Destacamos também a habilidade (EF05LP22), na qual os alunos deverão entender a estrutura dos verbetes de dicionário e as informações gramaticais e semânticas presentes neles. Brunieri (2022), ao analisar esse conhecimento, destaca que, embora seja importante para o aprendizado, ele não é adequado no ano em que está inserido, pois ao focar nesse aspecto, corre-se o risco de isolá-lo do ensino junto ao texto. De acordo com o autor:

[...] o estudo da gramática como algo externo à língua e análises e classificações segundo a gramática tradicional adentram os primeiros anos escolares e o estudo do texto como objeto de ensino vai sendo postergado, pois o foco recai novamente no ensino gramatical apartado do texto e, assim, vai-se legitimando e se distanciando, como ocorrem em muitas escolas (Brunieri, 2022, p.19)

No eixo da produção de textos, as habilidades correspondem a três objetos de conhecimento, com foco na escrita colaborativa, com três habilidades, na produção de textos com uma habilidade e na escrita autônoma com uma habilidade. O quadro 4, a seguir, apresenta a descrição dessas habilidades evidenciadas pela Base:

Quadro 4: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) - BNCC: Produção de Textos

PRÁTICA DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTOS	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Produção de textos	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita autônoma	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Levando em consideração a habilidade de escrita (EF05LP17), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o aluno terá como objetivo a elaboração de um roteiro para uma reportagem, para isso, deverão buscar informações considerando o tema. Ao analisar essa habilidade, levantamos a questão de que não basta pedir para os estudantes que eles escrevam uma reportagem, isso só fará sentido se considerar o contexto real dos alunos, seus recursos, contato com o gênero, possibilidades de circulação do texto, além da posição enunciativa e do estilo subjetivo presentes na produção. Levando isso em consideração, os autores Toldo e Martins (2020) levantam a questão de que:

[...] é preciso buscar os sentidos possíveis na interação, ou seja, analisar o texto para além de sua materialidade, mas sem a desconsiderar. O professor deve partir, obviamente, do texto, porém precisa levar em consideração o ponto de vista enunciativo, uma vez que sem ele, o texto não dirá muita coisa (Toldo e Martins, 2020, p. 277).

Levando isso em consideração, entendemos que as outras habilidades desse eixo também devem ser trabalhadas de modo contextualizado, evitando práticas desvinculadas da esfera social e discursiva do estudante, mas também não ficar na simples reprodução de modelos prontos durante o processo de produção de textos.

Por fim, o eixo com maior frequência de habilidades no 5º ano, o de análise linguística/semiótica, apresenta quatorze habilidades distribuídas em nove objetos de conhecimento. O quadro 5, a seguir, ilustra essa distribuição:

Quadro 5: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) - BNCC: Análise Linguística/Semiótica

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
Pontuação	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura

	de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
Morfologia/Morfossintaxe	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
Forma de composição do texto	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
	(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos.
Forma de composição dos textos / Adequação do texto às normas de escrita	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto

	final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
Forma de composição dos textos / Coesão e articuladores / Adequação do texto às normas de escrita	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Considerando o objeto de conhecimento da polissemia, na habilidade (EF05LP02), os alunos deverão compreender os vários sentidos das palavras dependendo do seu contexto, por sua vez, a habilidade (EF05LP08) propõem que os estudantes compreendam a estrutura e a formação das palavras. Em suas pesquisas, Santos e Lima (2022) identificaram uma limitação nas habilidades léxicas presentes na BNCC do 1º ao 5º ano, destacando:

[...] a ausência de uma abordagem clara acerca base que fundamenta a formação das palavras, pois o sequenciamento das habilidades do 1º ao 5º ano traz uma concepção de palavra já pronta, não levando o aluno a construir uma visão aprofundada, analítica e reflexiva sobre esse processo de formação (Santos e Lima, 2022, p. 129).

Embora Santos e Lima (2022) apontem a fragilidade na abordagem da formação das palavras, a crítica se estende à própria concepção de gramática adotada no documento. Corroborando com a ideia de descontextualização, Hila e Pereira (2018) argumentaram que, mesmo a BNCC preconizando uma relação dialógica, ela promove o ensino da gramática de forma desvinculada do uso dos gêneros discursivos. Eles observam que:

Uma análise de cunho mais geral da relação dos “Objetos do Conhecimento” e das “Habilidades” dessa relação surpreende por contemplar itens e processos gramaticais que em princípio seriam mais próprios do ensino tradicional de gramática, portanto deslocados da noção e uso (Hila e Pereira, 2018, p. 34).

Dessa forma, a BNCC, ao listar os conteúdos gramaticais de forma isolada, reduz a reflexão sobre o seu uso comunicativo real. No eixo da análise/linguística podemos perceber que algumas habilidades que se enquadram nessa problemática, como as habilidades (EF05LP01), (EF05LP03), (EF05LP04), (EF05LP05), (EF05LP06) e (EF05LP07) exemplificam essa crítica apontada por Hila e Pereira (2018), uma vez que correm o risco de tratarem de aspectos como grafia, acentuação, pontuação, tempos verbais, concordância e conjunções de forma isolada, sem vínculo com os gêneros discursivos.

Em relação as habilidades (EF05LP07) e (EF05LP27) são abordados os mecanismos de coesão textual. Brito, Silva e Freitas (2024) retratam que essas habilidades exigem que os estudantes não apenas reconheçam os componentes da língua que garantem a coesão dos textos, mas também que saibam empregá-los de forma eficaz.

Os autores sugerem que “Esse fato convoca o professor a uma abordagem do objeto de conhecimento gramatical que escape do foco em uma metalinguagem muitas vezes esvaziada de significação para o estudante” (Brito; Silva; Freitas, 2024, p. 11). Ou seja, o docente deve utilizar abordagens para o ensino da gramática que não fiquem apenas na memorização, mas sejam realizadas de forma contextualizada e significativa.

Finalizada a análise das expectativas de aprendizagem estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, o trabalho volta-se para o contexto estadual. Como já citado anteriormente, a BNCC serve como referência para elaboração dos currículos específicos de cada Estado, municípios e redes privadas de ensino, não substituindo-os. Desse modo, a próxima parte do capítulo será focada na análise do Currículo Paulista, buscando entender as expectativas para o 5º ano do Ensino Fundamental de acordo com esse documento.

1.2 O CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) foi elaborado sob a orientação e condução do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, pela Secretaria da Educação do Estado - SEDUC-SP e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME-SP. No plano do discurso, o processo aconteceu de modo colaborativo envolvendo a participação diversos representantes da educação da esfera pública e privada (professores, gestores, estudantes e a sociedade civil) (São Paulo, 2019). Contudo, diversos estudos, como o de Miranda e Oliveira e Antunes (2025), questionam a efetividade e a natureza dessa colaboração. De acordo com os autores o processo de elaboração do currículo:

[...] embora o discurso oficial tenha enfatizado a construção coletiva do NCP, os relatos evidenciam que a participação dos educadores teve caráter predominantemente consultivo, com pouca margem para intervenção efetiva. A centralização das decisões, a padronização dos materiais e o controle dos tempos e formas de participação limitaram a atuação docente no processo (Miranda, Oliveira e Antunes, 2025, p. 14).

Ou seja, apesar de uma vasta consulta pública, as contribuições dos professores não resultaram em alterações significativas no documento final, limitando a participação a um caráter consultivo. A partir dessa percepção, levantamos a seguinte questão: como um currículo pode ser bem-sucedido se aqueles que, no plano do discurso, foram os que participaram da execução não se sentem representados? O professor é aquele que está em contato direto com o estudante e com suas dificuldades, ignorar essa perspectiva faz com que o currículo seja elaborado fora da realidade.

Além disso, o documento foi criado como forma de contemplar as particularidades sociais, econômicas, regionais e históricas dos municípios do estado de São Paulo, tendo por objetivo estabelecer e descrever as habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes do Estado de São Paulo em consonância com o que já foi estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (São Paulo, 2019).

O Currículo Paulista, também traz em seu documento as competências gerais da educação básica que devem ser atingidas, elas foram retiradas da BNCC, ou seja, da mesma forma que a Base, o Currículo Paulista não envolve apenas os conteúdos escolares, mas também concepções formativas que envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o propósito que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais, promovendo assim uma educação integral que considere o estudante em diversas dimensões (São Paulo, 2019).

Nesse contexto, “O valorizado passa a ser as chamadas competências, claramente selecionadas dentre aquelas favoráveis à preparação dos indivíduos para sua inserção no campo da produção econômica” (Carvalho, 2014, p. 109). Isso levanta a questão de que as competências, ao buscarem uma formação *integral* do estudante, direcionam para uma preparação ao mercado de trabalho, nesse trabalho levantamos a questão, já apontada na análise da BNCC, de que isso acaba secundarizando a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade ao longo do tempo.

Logo, como apontado por Carvalho (2014), A seleção dessas habilidades não é realizada de forma neutra, elas refletem o tipo de indivíduo que se espera formar. Campelo *et al.* (2021, p. 4) ainda trazem que “[...] a proposta que está implícita no CP não é a da

transformação da sociedade capitalista, mas sim a de adaptação”. Concordamos com a análise realizada por Campelo et al. (2021), e levantamos a questão, de qual tipo de indivíduo o currículo realmente busca formar: um cidadão crítico e transformador ou um trabalhador adaptável?

Além disso, de acordo com o documento:

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, 2019, p. 11).

De acordo com o Currículo Paulista, embora esteja alinhado à BNCC, não se trata de uma simples reprodução, mas de um documento com adaptações e especificidades próprias, mas sim uma adaptação e reorganização que considera as especificidades e o contexto do estado de São Paulo (São Paulo, 2019).

Assim, analisado a estrutura geral do Currículo Paulista, torna-se possível analisar como essas orientações aparecem na área de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental que serão apresentadas no próximo tópico.

1.2.1 A Língua Portuguesa no 5º Ano do Ensino Fundamental: expectativas de aprendizagem presentes no Currículo Paulista

Na área de linguagens, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) adota a mesma organização alinhado a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, compondo a área de linguagens de acordo com os componentes curriculares de: Língua Portuguesa. Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Ao estruturar o componente de Língua Portuguesa, o Currículo do Estado de São Paulo também estabelece uma equivalência às diretrizes nacionais, à medida que organiza o ensino a partir dos campos de atuação e das práticas de linguagem.

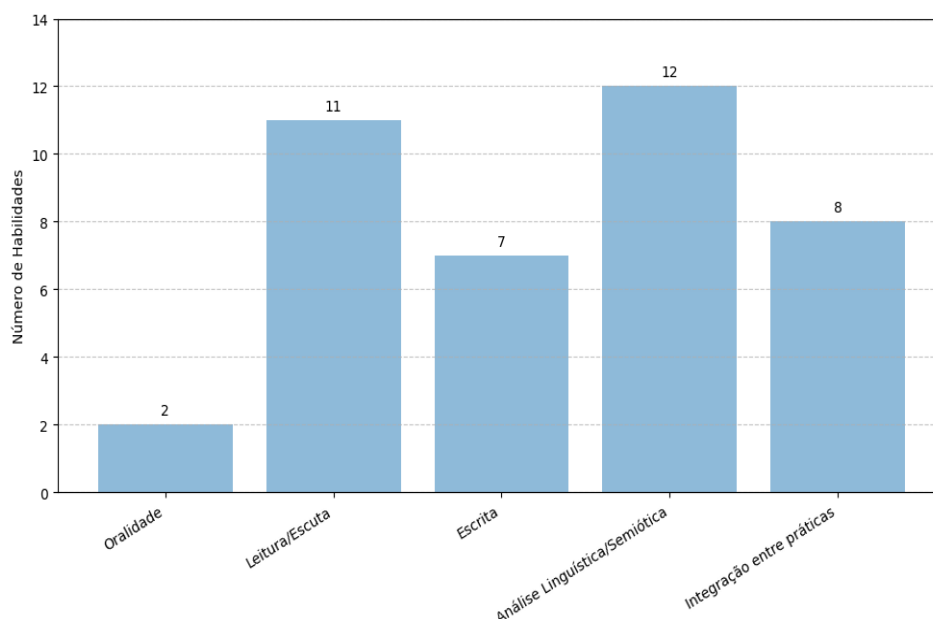
Além disso, o Currículo Paulista segue a mesma estrutura alfanumérica das habilidades, mas as organiza de modo que se integrem em torno de um mesmo tema, por meio da articulação entre as diferentes práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto).

Nessa organização, destaca-se também o desdobramento de certas habilidades da BNCC em itens mais específicos (A, B...), o que detalha a expectativa de aprendizagem para o planejamento docente. Essas habilidades também são agrupadas de acordo com o ano escolar (São Paulo, 2019). Esses desdobramentos de habilidades pode ser um mecanismo capaz de oferecer para o professor uma maior clareza de quais conteúdos devem ser o objetivo de aprendizagem.

As habilidades específicas correspondem àquelas que devem ser consolidadas em um determinado ano. Já as habilidades do agrupamento (3º, 4º e 5º anos) devem ser desenvolvidas desde o 3º ano, alcançando um maior nível de complexidade no 5º. Por fim, as habilidades do agrupamento (1º ao 5º ano) percorrem todos os anos iniciais, sendo aprofundadas progressivamente ao longo do ciclo (São Paulo, 2019).

Considerando especificamente as habilidades do 5º ano, o Currículo Paulista (2019), apresenta quarenta habilidades, doze habilidades a mais do que na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a forma como essas habilidades são distribuídas entre as práticas de linguagem também é diferente da Base Nacional, podemos perceber um maior equilíbrio entre quantidade de habilidades entre as diferentes práticas. Consideramos também que, apesar da prática de linguagem oralidade apresentar apenas uma habilidade, nota-se que, na integração entre práticas, 9 das 10 habilidades estão articuladas com a prática da oralidade. O gráfico 3, a seguir, ilustra essa distribuição:

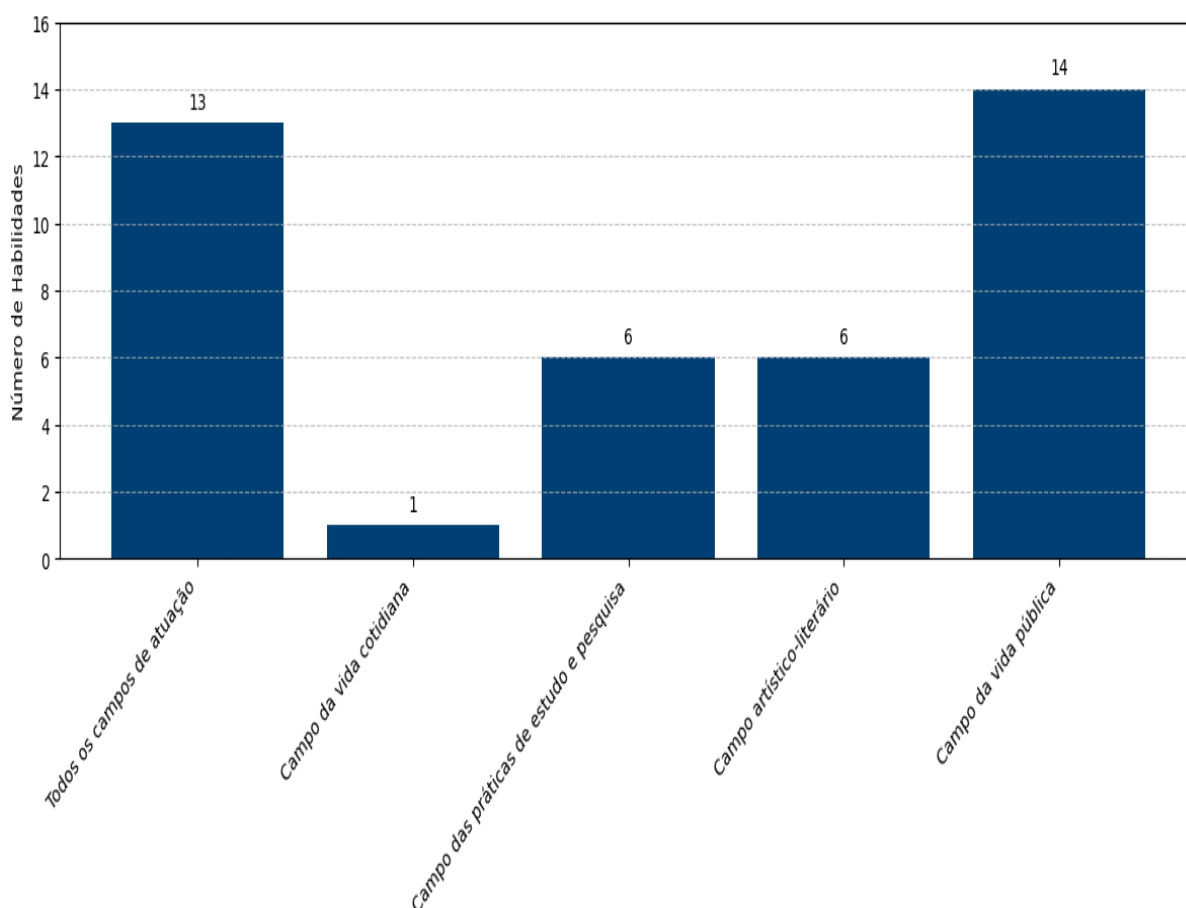
Gráfico 3: Quantidade de habilidades por prática de linguagem (Currículo Paulista – 5º ano)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

Já em relação à distribuição das habilidades nos campos de atuação, observa-se que o Currículo Paulista apresenta um maior número de habilidades voltadas ao campo da vida pública, seguido pelas habilidades aplicáveis a todos os campos de atuação. Por outro lado, o campo da vida cotidiana contempla apenas uma habilidade. O Gráfico 4 a seguir ilustra essa distribuição:

Gráfico 4: Quantidade de habilidades por campo de atuação (Currículo Paulista – 5º ano)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

No Currículo Paulista, quando uma habilidade é criada especificamente e não possui correspondência na BNCC, ela recebe o mesmo código alfanumérico acrescido de um asterisco ao final. Entretanto, ao analisar as habilidades do 5º ano, observa-se que não há nenhuma sinalizada com esse recurso, o que indica que todas possuem correspondência na BNCC ou são desdobramentos de outras habilidades (São Paulo, 2019). Essa falta de habilidades novas e

exclusivas no Currículo Paulista enfraquece a ideia proposta pelo documento de atender às particularidades sociais, econômicas, regionais e históricas dos municípios do estado de São Paulo.

Os gráficos também revelam que o Currículo Paulista realiza um detalhamento e reestruturação dessas habilidades-base, distribuindo-as de forma diferente, mas sem introduzir novos objetivos não previstos originalmente.

Considerando a prática de linguagem da oralidade, o Currículo Paulista apresenta duas habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento: *produção de texto oral* e *variação linguística e aspectos não linguísticos (paralinguísticos)*. O quadro 6, a seguir, apresenta a habilidade que o estudante deverá desenvolver.

Quadro 6: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) – Currículo Paulista:
Oralidade

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ORALIDADE	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto oral	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos e fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
Variação linguística Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)	(EF05LP21) Analisar a entonação, a expressão facial e corporal e a variação linguística de vloggers, repórteres, entrevistadores e entrevistados, em textos orais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

A (EF05LP19), em ambos os documentos (BNCC e Currículo Paulista) apresentam a mesma descrição, com o objetivo de desenvolver a capacidade argumentativa de maneira consciente com base em fatos divulgados nas mídias semióticas, ou seja, nessa habilidade os estudantes devem ser competentes para expor oralmente sua opinião sobre temas importantes por meio de fontes confiáveis (como TV, rádio e jornais), além de demonstrarem respeito por opiniões diferentes.

Já a habilidade (EF05LP21) tem como objetivo que os alunos compreendam e saibam analisar como as pessoas se comunicam oralmente, seja pelas palavras ou pela forma como falam e se expressam.

Nas práticas de leitura/escuta, o estudante do 5º ano do Ensino Fundamental deverá desenvolver dez habilidades, distribuídas em seis objetos de conhecimento. O quadro 7 abaixo apresenta a descrição dessas habilidades para essa prática:

**Quadro 7: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) – Currículo Paulista:
Leitura/Escuta**

PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Compreensão em leitura Polissemia	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados), conforme o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas, com esses mesmos termos utilizados na linguagem cotidiana.
Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.
	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas, presentes em textos de diferentes gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa, como relatórios, textos didáticos, entre outros.
	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, para concluir sobre qual informação é mais confiável e o porquê.
Compreensão em leitura/escuta	(EF05LP10) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos do campo artístico literário, em diferentes mídias, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.

	(EF05LP15A) Ler e compreender notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública.
	(EF05LP15B) Assistir a notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública, em <i>vlogs</i> argumentativos.
Compreensão em leitura Recursos multissemióticos	(EF05LP28) Observar, na leitura de anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos, recursos multissemióticos (de áudio, de vídeo, imagens estáticas e/ou em movimento, cor etc.) em diferentes mídias.
Compreensão de textos orais audiovisuais	(EF05LP20A) Assistir/ouvir a debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, atentando-se para a validade e a força das argumentações.
	(EF05LP20B) Analisar, em debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, a validade e a força das argumentações (argumentos por comparação, por exemplificação, de autoridade, por evidência), com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.
Compreensão em leitura	(EF05LP22) Ler e compreender textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

Algumas mudanças observadas é que, apesar de ser praticamente idêntica à BNCC, a habilidade (EF05LP02) aparece no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) na prática de linguagem de leitura/escuta, enquanto na BNCC está inserida em análise linguística/semiótica.

Já no objeto de conhecimento de compreensão de leitura há a habilidade (EF05LP09), nela, o estudante deverá dominar a leitura e a compreensão de textos usados em estudos e pesquisas, levando em consideração o tema, a estrutura, o objetivo comunicativo, diferente da BNCC, o Currículo Paulista, amplia essa habilidade para textos mais acadêmicos e de pesquisa, preparando o aluno para lidar com a leitura e compreensão em contextos escolares mais complexos.

Ainda nesse objeto de conhecimento, o currículo apresenta a habilidade (EF05LP23), nela os alunos deverão ser capazes comparar informações em gráficos e tabelas presentes em textos da vida pública, nos dois documentos essa habilidade tem como foco a leitura e interpretação de informações organizadas em recursos visuais, contudo, enquanto a BNCC apresenta a habilidade de forma ampla, o Currículo Paulista a especifica e descreve exemplos dos tipos de textos em que ela pode ser aplicada.

Na habilidade (EF05LP16), o objetivo é comparar informações sobre um mesmo fato circulado em diferentes mídias, identificando as mais confiáveis e avaliando a validade das informações e as forças da argumentação, essa habilidade é igual nos dois documentos (São Paulo, 2019).

As habilidades (EF05LP10), (EF05LP15A), (EF05LP15B) e (EF05LP22) do objeto de conhecimento da compressão em leitura/escuta apresentam como objetivo o desenvolvimento na leitura e escuta em diferentes gêneros textuais, favorecendo a compreensão desses textos escritos ou digitais (São Paulo, 2019). Destacamos também que as habilidades (EF05LP15A) e (EF05LP15B) são desdobramentos da habilidade (EF05LP15) da BNCC (2018) que apresenta de forma única e integrada o que o Currículo divide em duas habilidades distintas: uma voltada à leitura e outra à escuta/assistir.

Em relação ao objeto de conhecimento compreensão em leitura, recursos multissemiótico, destaca-se a habilidade (EF05LP28). No Currículo Paulista (2019), essa habilidade é apresentada com o objetivo que o aluno observe, em diferentes textos, os recursos multissemióticos. Na BNCC (2018), essa habilidade restringe a análise a dois gêneros (ciberpoemas e minicontos) e ao ambiente digital.

Por fim, na compreensão de textos orais audiovisuais, o estudante terá que desenvolver duas habilidades que são desdobramentos da habilidade (EF05LP20) da Base Nacional Comum Curricular (2018), enquanto a Base tem seu campo de análise de produtos de mídias voltados para crianças e não detalha os tipos de argumentos, o currículo aborda acontecimentos e interesse social e apresenta tipos de argumentação (comparação, exemplificação, autoridade, evidência) (São Paulo, 2019).

Por sua vez, as habilidades de língua portuguesa da prática de escrita são compostas de seis habilidades, todas tendo como objeto de conhecimento a produção escrita. O quadro 8 apresenta a descrição das habilidades dessa prática de linguagem:

Quadro 8: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) – Currículo Paulista:**Escrita**

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ESCRITA	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção escrita	(EF05LP12A) Planejar e produzir, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.
	(EF05LP12B) Revisar e editar, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.
	(EF05LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.
	(EF05LP11B) Revisar e editar, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.
	(EF05LP17) Planejar e produzir roteiro sobre temas de interesse da turma, para a produção de uma reportagem digital, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, para a produção de uma reportagem digital.
	(EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero.
	(EF05LP24B) Revisar e editar resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final dos gêneros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), desdobra as habilidades de escrita propostas pela Base Nacional Comum Curricular em seis competências. Para a habilidade (EF05LP12), A BNCC (2018) estabelece que o estudante planeje e produza com autonomia textos da vida cotidiana. O Currículo Paulista expande essa habilidade para o campo da pesquisa e estudo com duas habilidades, a (EF05LP12A), com foco na produção e planejamento desses textos e a (EF05LP12B), com o objetivo na revisão e na edição.

Já a habilidade (EF05LP11) da BNCC, que trata do registro de gêneros do campo da vida cotidiana, como anedotas e piadas, é expandida no Currículo Paulista, que a amplia para incluir também gêneros do campo artístico-literário. Além disso, essa habilidade é dividida em duas: a (EF05LP11A), focada no planejamento e produção, e a (EF05LP11B), voltada para a revisão e edição dos textos.

A última habilidade desdobrada da BNCC é a (EF05LP24), que tem como objetivo a produção de textos de pesquisa. Já o Currículo Paulista detalha e expande essa habilidade. Ele não só especifica os gêneros textuais que serão planejados e produzidos do campo de estudo (como resumos e mapas conceituais) na habilidade (EF05LP24A), mas também cria a habilidade (EF05LP24B), que se concentra na revisão e edição desses textos.

Por sua vez, a habilidade (EF05LP17), no currículo, dá mais ênfase no planejamento e na produção de um roteiro, enquanto a BNCC concentra-se na produção do roteiro.

O Quadro 9 apresenta as habilidades de análise linguística / semiótica para o 5º ano do Ensino Fundamental, conforme detalhado no Currículo Paulista (São Paulo, 2019):

Quadro 9: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) – Currículo Paulista: Análise linguística / semiótica

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ortografia	(EF05LP01A) Grafar palavras utilizando regras de correspondência morfológico-gramaticais: ESA - adjetivos que indicam lugar de origem, EZA - substantivos derivados de adjetivos, sufixo ICE (substantivos), sufixo OSO (adjetivos); palavras de uso frequente, com correspondências irregulares, diferentes PORQUÊS e H (etimologia).

	(EF05LP01B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes textos.
Acentuação Ortografia	(EF05LP03A) Acentuar corretamente palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabos tônicos e paroxítonas (terminadas em L, R, X, PS, UM/UNS, I/IS, EI/EIS).
	(EF05LP03B) Usar, na escrita de textos de diferentes gêneros, o acento diferencial (têm/tem, mantém/ mantêm/ pôr/por/ pôde/pode).
Pontuação	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências, aspas e parênteses, reconhecendo seus efeitos de sentido.
Verbos - modo indicativo	(EF05LP05) Compreender, na leitura de diferentes textos, os efeitos de sentido do uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro, do modo indicativo.
Concordância Verbal	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, os verbos, na escrita de textos de diferentes gêneros, segundo critérios de concordância verbal.
Conjunções	(EF05LP07) Compreender, na leitura de textos, o sentido do uso de diferentes conjunções e a relação estabelecem na articulação das partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
Prefixos e sufixos	(EF05LP08) Compreender o sentido de palavras pouco familiares ou frequentes, a partir da análise de prefixos (in-, des-, a-...) e sufixos (-mente, -ância, -agem...), apoiando-se em palavras conhecidas e/ou de um mesmo campo semântico.
Concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) regras ortográficas	(EF05LP26) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, conhecimentos linguísticos: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita para citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, de acordo com o estilo de cada texto.

Conjunções	(EF05LP27A) Utilizar recursos de coesão referencial (pronomes, sinônimos) na produção escrita de diferentes textos, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo de diferentes gêneros.
Advérbios Preposições	(EF05LP27B) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, articuladores (conjunções, advérbios e preposições) de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

Considerando o objeto de conhecimento de ortografia, o Currículo Paulista (2019) traz duas habilidades desmembradas da (EF05LP01) Base Nacional Comum Curricular (2018), as duas tratam a mesma habilidade de forma diferente, enquanto a BNCC foca em uma abordagem mais ampla da ortografização, o Currículo, nas habilidades (EF05LP01A) e na (EF05LP01B) detalha as regras morfológicas e gramaticais que devem ser abordadas e transforma o objeto de conhecimento, pontuação, em uma habilidade separada.

Em relação a acentuação e a ortografia, percebemos novamente que a BNCC apresenta um objetivo direto, o de “[...] Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas” BNCC (2018). O Currículo Paulista desmembra a habilidade da BNCC em duas partes, tornando o conteúdo mais específico. Na habilidade (EF05LP03A), é detalhado as terminações que precisam de acento (como L, R, X, PS, entre outras). Na habilidade (EF05LP03B) foca na acentuação diferencial.

O mesmo desdobramento de habilidade acontece na (EF05LP27), em que o currículo separa essa habilidade em duas partes mais detalhadas. Na (EF05LP27A), o objetivo é que o estudante seja capaz de realizar os recursos de coesão referencial, já a (EF05LP27B) estabelece como objetivo que o aluno consiga utilizar articuladores como conjunções, advérbios e preposições para estabelecer relações de sentido.

Considerado as habilidades (EF05LP04), (EF05LP05), (EF05LP06), (EF05LP07), (EF05LP08) e (EF05LP28) as habilidades migram de um foco em *identificar* e *diferenciar* para um foco em *compreender* e *aplicar*. Nelas, os alunos deverão compreender e diferenciar o uso da pontuação, o sentido e a função dos tempos verbais e das conjunções, a saber utilizar prefixos

e sufixos para entender o sentido de palavras desconhecidas e aplique as regras gramaticais ao escrever.

Além dessas habilidades, o currículo apresenta a articulação entre as diferentes práticas de linguagem dentro de uma mesma habilidade, a seguir, o quadro 10 apresenta essa integração:

**Quadro 10: Habilidades de Língua Portuguesa (5º Ano) – Currículo Paulista:
Integração entre as práticas de linguagem**

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ESCRITA E ORALIDADE	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto oral e escrito	(EF05LP13A) Assistir a postagens de resenhas críticas de brinquedos e livros de literatura, em <i>vlog</i> infantil.
	(EF05LP13B) Planejar e produzir resenhas críticas, para a gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet.
	(EF05LP13C) Revisar resenhas críticas produzidas para gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet.
Planejamento e produção de texto oral	(EF05LP18A) Produzir uma reportagem digital sobre produtos de mídia para público infantil a partir de um roteiro.
	(EF05LP18B) Revisar e editar uma reportagem digital produzida sobre produtos de mídia para público infantil.
PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA E ESCRITA	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Compreensão em leitura/escuta Produção escrita	(EF05LP14) Identificar e manter, na leitura/escuta e produção escrita de resenhas críticas sobre brinquedos ou livros de literatura infantil, o tema/ assunto, a estrutura composicional (apresentação e avaliação do produto), o estilo e a situação comunicativa.
PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA E ORALIDADE	
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	(EF05LP25A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos.

Compreensão em leitura Dramatização de histórias	(EF05LP25B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo as falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2019).

O Currículo Paulista vai além das habilidades específicas das práticas de linguagem. Ele também estabelece uma conexão entre duas práticas distintas, articulando-as em oito habilidades. As habilidades (EF05LP13A, B e C), articulam as práticas de linguagem da oralidade e da escrita, nelas, os alunos deverão ser capazes de consumir, planejar, produzir e revisar resenhas críticas. Ainda articulando essas práticas o Currículo Paulista traz as habilidades (EF05LP18A, B) que tem como objetivo que o estudante saiba produzir, revisar e editar uma reportagem infantil.

Na articulação entre as práticas de linguagem de leitura e escrita o Currículo apresenta a habilidade (EF05LP14), ela estabelece que o aluno seja capaz de analisar um produto, livro ou brinquedo infantil, e elaborar uma resenha que contenha os elementos fundamentais. Já na combinação das práticas de linguagem de leitura e oralidade o documento estabelece a (EF05LP25A, B), na qual aluno deve ser capaz de ler, compreender e interpretar diferentes textos dramáticos.

Após analisar as expectativas de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, buscamos aprofundar nosso estudo analisando também a Matriz Referencial do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a fim de analisarmos o que será avaliado em larga escala.

1.3 SAEB: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO

No plano do discurso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, foi criado em 1990 devido à necessidade de coletar dados sobre a realidade educacional no Brasil. Contudo, o SAEB não foi motivado apenas pela coleta de dados. A institucionalização do sistema, sobretudo após 1995, ocorreu em meio às reformas do Estado e à pressão de órgãos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Bonamino e Franco (1999) destacam que esse contexto acabou modificando seus objetivos para um ideário neoliberal como o foco no monitoramento da “[...] qualidade, equidade e eficiência [...]” (Bonamino; Franco, 1999)

Dessa forma, essa avaliação foi instituída com o objetivo de acompanhar as ações públicas voltadas à educação. A partir disso, essa avaliação externa tem como propósito oferecer dados sobre o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática (Brasil, 2002).

Além das avaliações aplicadas no âmbito do SAEB, o sistema também fornece informações importantes sobre fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Essas informações são essenciais para compreender as influências no aprendizado dos estudantes. Os dados fornecidos por essa avaliação externa também servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador utilizado para avaliar o desempenho da educação básica no Brasil (Brasil, 2002).

Para que essa avaliação em larga escala seja viável, o SAEB estabelece um referencial sobre o que será cobrado na prova. Nesse sentido, a avaliação externa utiliza como norteador uma Matriz de Referência, documento oficial do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que especifica um recorte das habilidades que serão exigidas dos alunos. Segundo o INEP (2002):

A elaboração das Matrizes de Referência iniciou-se com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar (Brasil, 2002, p. 11).

Embora o SAEB funcione como um diagnóstico da qualidade educacional para identificar áreas de melhoria, é importante levar em consideração os debates e questionamentos gerados por essa avaliação em larga escala. Na aparência, a Matriz de Referência apenas fundamenta a avaliação externa; no entanto, ao buscar a essência desse fenômeno, percebe-se uma contradição: a pressão por desempenho nas avaliações externas pode fazer com que a Matriz de Referência, na prática, dite o trabalho pedagógico. Bauer *et al.* (2015), ao estudarem as avaliações em larga escala, destacam essa problemática, mostrando que:

A valorização dos resultados educacionais, em detrimento dos processos escolares pode, também, incentivar professores e escolas a procurar estratégias para aumentar os resultados obtidos sem, necessariamente, melhorar o aprendizado dos alunos (Bauer *et al.*, 2015).

Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem pode ser reduzido aos conteúdos, competências e habilidades cobrados na prova, uma vez que a escola pode acabar valorizando

somente as habilidades requeridas nas avaliações externas e deixando de lado outros conhecimentos igualmente ou mais relevantes para formação do aluno.

Logo, é importante considerar a Matriz de Referência do SAEB como:

[...] um recorte dos objetos do conhecimento estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar e reafirmando que não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas (Coenga e Ribeiro, 2022, p. 10).

Além disso, ao discutir a busca por melhores índices em avaliações externas, como o SAEB, Ana Maria Saul (2015) ressalta que é preciso ter cautela uma vez que, na tentativa de uma educação democrática, as avaliações externas podem acabar adotando uma lógica meritocrática, focando exclusivamente na classificação e hierarquização de alunos, docentes e instituições com base nos resultados obtidos (Saul, 2015).

A partir dessas ideias, podemos dizer que as avaliações não apenas medem, mas também impõem responsabilidades e consequências. Em geral, essas responsabilidades recaem principalmente sobre professores, gestores e instituições escolares, que passam a ser avaliados pelo desempenho dos estudantes na avaliação. Essas consequências acabam se manifestando nos níveis financeiro e pedagógico, por meio de sistemas de bonificação e mérito para as escolas que atingem a meta e a pressão para um alinhamento curricular voltado para o exame (Bonamino; Franco, 1999).

Nesse sentido, Bauer *et al.* (2015) observam que:

Há também os que criticam as avaliações estandardizadas devido ao papel que têm assumido no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), principalmente quando passam a compor políticas de alto impacto (*high stakes tests*), como, por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas (Bauer *et al.*, 2015, p.1371)

Essas observações abordadas pelos autores evidenciam o mecanismo de *accountability*, portanto, ao analisar o SAEB e outras avaliações externas, podemos compreender que elas influenciam as políticas educacionais e as práticas escolares. Quando vinculadas apenas às recompensas ou punições, essas políticas incentivam apenas a obtenção de resultados ao invés de favorecer uma aprendizagem significativa aos estudantes, além de não considerar o contexto no qual IDEB observado – seja ele alto ou baixo – foi produzido. Assim, problemas sociais, políticos e econômicos que afetam o trabalho pedagógico nas escolas públicas não são

considerados ou são secundarizados, logo, o sucesso ou fracasso no IDEB alcançado é visto como resultado do esforço individual de cada professor, coordenador e/ou diretor de escola.

Diante desse cenário do SAEB, devemos considerar que embora essa avaliação ofereça potencial para diagnósticos e políticas públicas, elas geram efeitos colaterais no cotidiano escolar. Tendo isso em vista, ao analisar o SAEB no 5º ano, é fundamental observar como essas expectativas de aprendizagem são apresentadas nos descritores, que definem quais habilidades de leitura e escrita são avaliadas na prova. A seguir, faremos a análise desses descritores.

1.3.1 Descritores do SAEB

A Matriz de Referência do SAEB para Língua Portuguesa no 5º ano é organizada por meio das habilidades específicas que os estudantes devem demonstrar, servindo como base para a elaboração das questões da avaliação. De acordo com a etapa de escolarização, em Língua Portuguesa, os descritores são agrupados em seis grandes Tópicos, que abordam desde procedimentos de leitura até a análise da variação linguística (Brasil, 2002).

A seguir, apresenta-se a tabela com os tópicos e descritores, conforme definidos pela Daeb/Inep, com base no documento do Saeb 2001 (Brasil, 2002):

Quadro 11: Matriz Avaliativa de Língua Portuguesa – SAEB: Tópicos e Habilidades do 5º Ano do Ensino Fundamental

I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Daeb/Inep (Inep, 2002).

No tópico I, o Descritor 1 (D1) estabelece como critério a capacidade do estudante conseguir identificar informações que são claramente apresentadas nos textos e que não exigem interpretações complexas. O Descritor 3 (D3), envolve a habilidade de deduzir significados desconhecidos tendo como base outros elementos que compõem o texto, complementando, o Descritor 4 (D4), aprofunda ao exigir que o leitor perceba ideias implícitas que podem ser compreendidas. Já o Descritor 6 (D6) refere-se à capacidade do aluno identificar do tema de um texto, ou seja, o assunto central. Por fim, o Descritor 11 (D11) envolve a habilidade de diferenciar fato de opinião, reconhecendo informações objetivas e verificáveis (Brasil, 2002).

Ao analisar os exercícios que compõem o tópico I, procedimentos de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Fuza e Menegassi (2009) notam que “[...] os exercícios não respondem ao esperado pela Matriz, fazendo do aluno um sujeito que só extrai informações do material lido, restringindo-se à decodificação do texto” (Fuza e Menegassi, 2009, p. 30). Desse

modo, essa realidade da avaliação externa, ao invés de ser um instrumento para aferir competências de leitura complexas, acaba reforçando uma abordagem superficial do texto.

Já o tópico II apresenta dois descritores que fazem parte das implicações do suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto. O Descritor 5 (D5) demanda do estudante a utilização de materiais diversos (gráficos, quadrinhos, propagandas, fotos) para auxiliar na compreensão dos textos. O Descritor 9 (D9), por sua vez envolve a habilidade do aluno de identificar o propósito do texto de acordo com seu propósito comunicativo, ou seja, de acordo com os diferentes gêneros (Brasil, 2002). Embora importantes, os descritores (D5) e (D9) acabam sendo aplicados de forma restrita e automatizada no SAEB, uma vez que as questões não exploram a leitura como uma prática social significativa, como defendido na Teoria Histórico-Cultural, mas como um exercício de identificação e decodificação (Scherer, 2020).

O tópico III, por sua vez, refere-se à relação entre textos e apresenta apenas um descritor (D15), que destaca que o contexto de criação e de leitura de um texto, o propósito do texto e o público para quem o texto é direcionado influenciam a maneira como as informações aparecem no texto (Brasil, 2002). Destacamos a relevância de comparar informações entre diferentes textos, uma vez que, nessas atividades, os estudantes devem lidar com dois discursos que, embora distintos, se articulam em torno de um mesmo tema, permitindo que o aluno “[...] desenvolva a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação” (Fuza, 2010 p. 91).

O tópico IV, coerência e coesão no processamento do texto, abrange a capacidade do estudante estabelecer relações entre diferentes partes do texto, percebendo quando as palavras ou expressões são substituídas ou repetidas para que a leitura seja contínua, habilidade essa mostrada no Descritor 2 (D2). O Descritor 7 (D7) é a capacidade do leitor de identificar o conflito central da narrativa e o Descritor 8 (D8) refere-se à habilidade de reconhecer a relação entre causa e consequência, compreendendo dessa forma o encadeamento lógico dos fatos de um texto. Por fim, o Descritor 12 (D12) demonstra a aptidão para perceber as palavras que ajudam na organização das informações e mostram lógica entre as frases como conjunções (por exemplo, e, mas, porque) e advérbios (como por exemplo, ontem, aqui, rapidamente, infelizmente) (Brasil, 2002).

O tópico V da Matriz de Referência mostra as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. O Descritor 13 (D13), por exemplo, mostra a capacidade do leitor de reconhecer a presença de ironia ou de humor em diferentes tipos de textos, entendendo significados indiretos, implícitos ou contrários. Já o Descritor 14 (D14) trata da compreensão dos efeitos provocados pelo uso das pontuações ou de outras marcas gráficas (Brasil, 2002).

Por fim, o último tópico, Variação Linguística, exige do aluno o reconhecimento das marcas linguísticas presentes no texto, como o modo de falar, a escolha das palavras e o grau de formalidade, para identificar quem está falando (locutor) e para quem se fala (interlocutor) (Brasil, 2002).

Ao analisar a Matriz de Referência do SAEB, percebemos que os descritores contemplam diferentes procedimentos da dimensão da língua portuguesa, no entanto, como analisado por Scherer (2020), essas habilidades ainda

[...] limitam-se a localizar, inferir, identificar, distinguir, interpretar, reconhecer e estabelecer relações e informações de um texto, ou seja, capacidades mínimas de leitura compreendidas no processo de decodificação de textos (Scherer, 2020, p. 60).

Essa perspectiva abordada pela autora nos mostra que, ao estabelecer parâmetros mínimos para medir o desempenho dos estudantes, esses descritores não devem ser compreendidos como um objetivo final, é necessário que a aprendizagem vá além das habilidades listadas, pois elas isoladas não contemplam de forma plena a complexidade da língua portuguesa em sua dimensão crítica, estética e social.

Tal premissa coaduna com os princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural ao defenderem que à educação escolar compete a promoção da máxima humanização dos alunos, e não o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas conforme preconizado pela BNCC e pela Matriz de Referência do SAEB. Então, quando concordamos com a crítica feita por Scherer (2020) à Matriz de Referência do SAEB é porque entendemos que dominar as dimensões crítica, estética e social da língua portuguesa, em sua complexidade, é condição de humanização.

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens [...] (Martins, 2010, p. 15).

Depois de analisar os documentos oficiais e a avaliação externa SAEB, identificando as principais expectativas de leitura e escrita para o 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo a

Matriz de Referência do SAEB, no próximo item vamos analisar os descritores da avaliação de língua portuguesa do 5º ano no Saresp.

1.4 SARESP: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO

No Estado de São Paulo um dos processos de avaliação externa é realizado por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. Elaborado em 1996, o Saresp fornece dados de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O desenvolvimento e a implementação da avaliação foram estabelecidos com objetivos de mensurar o rendimento dos rendimentos educacionais, buscando contribuir para a formulação de decisões relacionadas às adequações pedagógicas, organização de programas de reforço, estabelecimento de metas, adaptações pedagógicas e ajustes na infraestrutura escolar (São Paulo, 1996).

A implementação do Saresp também pode ser compreendida dentro da perspectiva das três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, conforme apresentadas por Bonamino e Sousa (2012). A primeira geração de avaliações em larga escala tem uma função diagnóstica, tendo seus resultados divulgados sem retorno específico para cada escola, logo, não há consequências imediatas, sejam elas simbólicas ou materiais. Por sua vez, a segunda geração das avaliações de larga escala articula os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, mas com consequências simbólicas, não materiais (Bonamino; Sousa, 2012).

A terceira geração de avaliações, na qual o Saresp se insere, envolve a adoção de políticas de sanções ou premiações, baseadas nos resultados externos da avaliação. Como já abordado, essas políticas de incentivo tendem a reduzir a complexidade do processo educacional em termos de número, além de empobrecer o entendimento mais amplo sobre o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Essa limitação se torna ainda mais relevante para as provas, desconsiderando as especificidades do contexto escolar e gerando a chamada prática de ensino voltada para o cumprimento de metas.

Considerando a estrutura da avaliação, o Saresp é uma avaliação alinhada com o currículo oficial de São Paulo, esse currículo oficial dispõe da Matriz de Referência do Saresp (São Paulo, 2019). “[...] o documento Matriz de Referência para a Avaliação, tem como principal objetivo servir como guia para a construção das provas, considerando as estruturas básicas do currículo paulista” (São Paulo, 2019, p.13). Logo, por meio dessa matriz, é possível observar como se organizam as habilidades que irão orientar os itens das provas. Cada

habilidade é enumerada como H01, H02, e indica uma habilidade específica que o estudante deve evidenciar. Eles estabelecem a relação entre o conteúdo curricular e o processo cognitivo esperado para a resolução da questão.

Logo, a matriz de referência estabelece as habilidades que, semelhante aos descritores do SAEB, especificam as competências esperadas dos alunos. Segundo o documento:

As habilidades indicadas na Matriz de Referência para a Avaliação em larga escala, como é o do Saresp, decorrem de estruturas mais gerais da inteligência que, se bem avaliadas, evidenciarão o quadro real do efetivo desenvolvimento dos alunos ao tempo de realização da prova (São Paulo, 2019, p. 14).

Além das habilidades, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo apresenta competências cognitivas que serão avaliadas. Para melhor organização, no documento elas estão separadas em três grupos: competência para observar, competências para realizar e competências para compreender (São Paulo, 2019).

O grupo I reúne habilidades ligadas à observação e à interpretação das informações, nas quais o aluno deve perceber, identificar e compreender o que está sendo solicitado no enunciado, imagens, gráficos ou tabelas. Já as habilidades do grupo II o estudante deve observar, identificar, diferenciar e aplicar seus conhecimentos de forma prática. Por fim, no grupo III, competências para compreender, envolve habilidades que exigem esquemas operatórios, ou seja, formas estruturadas de organizar e processar informações na mente para tomar decisões ou compreender algo (São Paulo, 2019).

Os gêneros foram organizados por ano/série e, em cada etapa, buscou-se selecionar aqueles que geralmente fazem parte do Currículo. Eles foram divididos em dois grupos: literários e não literários. No caso dos literários, foram definidas habilidades e conteúdos próprios (São Paulo, 2019).

Além disso, o Saresp organiza as habilidades de acordo com seis temas norteadores, o primeiro tema, reconstrução das condições de produção e recepção de textos, apresenta três habilidades pertencentes ao grupo 1, competências para observar (São Paulo, 2019). O quadro 12 a seguir apresenta essa distribuição:

Quadro 12: Habilidades SARESP – Tema 1, 5º ano do Ensino Fundamental I

**TEMA 1 - RECONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO
DE TEXTOS**

GRUPO 1 COMPETÊNCIAS PARA OBSERVAR	H01 Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal.
	H02 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse escolar, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais ou bilhetes.
	H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional.

Fonte: São Paulo (2019, p. 30)

As habilidades H01, H02 e H03 fazem parte da compreensão das condições de produção e recepção de um texto, uma vez que elas vão exigir que o estudante identifique, nas três habilidades, “[...] a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal” (São Paulo, 2019, p. 30), bem como “[...] os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários [...]” (São Paulo, 2019, p. 30), como suporte, estrutura e seus componentes internos e, ainda, “o público-alvo de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional” (São Paulo, 2019, p. 30). Um pouco diferente do SAEB, o Saresp aprofunda um pouco mais ao pedir a identificação dos elementos estruturais de diversos gêneros.

Já o tema 2, reconstrução dos sentidos do texto traz onze habilidades, das quais seis delas estão no grupo I, duas no grupo II, competências para realizar e três habilidades no grupo III, competências para compreender. A seguir, o quadro 13 detalha essas habilidades:

Quadro 13: Habilidades SARESP – Tema 2, 5º ano do Ensino Fundamental I

TEMA 2 - RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO.	
GRUPO 1 COMPETÊNCIAS	H04 Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto, selecionando do aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

PARA OBSERVAR	H05 Localizar item de informação explícita, posicionando em segmento inicial de um texto, considerando como único critério para recuperar a informação o quê, quem, quando, onde, como, por quê.
	H06 Localizar item de informação explícita, com base na compreensão global de um texto.
	H07 Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.
	H08 Localizar item de informação explícita em um texto, com base em uma dada proposição afirmativa e/ou conhecimento de mundo social.
	H09 Localizar item de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.
GRUPO 2 COMPETÊNCIAS PARA REAIZAR	H10 Organizar, na sequência em que aparecem, itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.
	H11 Estabelecer relações entre partes de um texto (explicação) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita.
GRUPO 3 COMPETÊNCIAS PARA COMPREENDER	H12 Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes.
	H13 Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.
	H14 Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou uma foto.

Fonte: São Paulo (2019, p. 30)

Neste tema, os estudantes deverão demonstrar habilidades de interpretação textual, com foco na recuperação de informações, sejam elas explícitas (diretamente presentes) ou implícitas (que necessitam de inferência) no texto. A habilidade H05 se refere à localização de um item de informação explícita em um segmento inicial do texto, considerando critérios como “o quê, quem, quando, onde, como, por quê”. Já as habilidades H06, H07, H08 e H09 expandem essa busca, exigindo que o estudante identifique informações explícitas com base na compreensão global do texto H06, ao longo de todo o texto H07, em relação a conhecimentos sociais H08 ou características de objetos, lugares ou pessoas H09. Quanto às informações implícitas, as habilidades H12 e H13 solicitam que o estudante infira conteúdos sugeridos pelo texto, seja por

pressupostos ou recursos gráfico-visuais H12, seja identificando o tema ou assunto principal com base em títulos, subtítulos e corpo do texto H13. Por fim, a habilidade H10 envolve a organização de itens de informação explícita em sequência, e a H14 pede a seleção de legendas ou títulos apropriados, relacionando informações textuais e visuais (São Paulo, 2019).

O apontamento realizado por Fuza e Menegassi (2009) sobre o SAEB, de que “[...] os exercícios não respondem ao esperado pela Matriz, fazendo do aluno um sujeito que só extrai informações do material lido, restringindo-se à decodificação do texto” (Fuza e Menegassi, 2009, p. 30), é também relevante ao analisarmos as habilidades desse tema no Saresp. Há apenas duas habilidades de inferência (H12 e H13), que envolvem uma leitura mais profunda para responder as questões. O que temos nesse tema é uma grande presença de habilidades que solicitam que os estudantes localizem informações implícitas nesse grupo sugere e reforça uma leitura que não exige um nível profundo de compreensão.

As habilidades do tema 3 estão relacionadas à organização textual, especialmente nos processos de coesão e coerência, apresentando seis habilidades divididas igualmente entre o grupo I e II. Essas habilidades estão organizadas no quadro 14:

Quadro 14: Habilidades SARESP – Tema 3, 5º ano do Ensino Fundamental I

TEMA 3 - RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE	
GRUPO 1 COMPETÊNCIAS PARA OBSERVAR	H15 Identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto.
	H16 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.
	H17 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.
GRUPO COMPETÊNCIAS PARA REALIZAR	H18 Estabelecer relações entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais de grupos nominais de referência.
	H19 Estabelecer relações de causa/consequência, entre segmentos de um texto, sendo que a causa é relativa a um fato referido pelo texto e a consequência está explícita.
	H20 Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos contínuos de um texto.

Fonte: São Paulo (2019, p. 31)

No grupo I, por exemplo, a habilidade H15 exige que o aluno identifique ideias divergentes sobre um mesmo fato dentro de um texto. Já as habilidades H16 e H17 envolvem a capacidade de identificar o efeito de sentido produzido por marcadores temporais e recursos gráficos. Essas habilidades se relacionam com o descritor 14 do SAEB, “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (Inep, 2002) só que mais amplas, incluindo marcas de temporalidade e recursos expressivos gráfico-visuais.

Além disso, no Grupo III, o estudante deverá demonstrar capacidade de relacionar segmentos do texto e perceber o uso de substituições pronominais, como ocorre na habilidade H18. O Saresp também avalia, por meio da habilidade H19, a competência de “Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos de texto [...]” (São Paulo, 2019, p. 34). Por fim, a habilidade H20 exige que o aluno seja capaz de distinguir fatos de opiniões, ou seja, diferenciar uma afirmação objetiva (fato) de uma afirmação subjetiva (opinião) (São Paulo, 2019).

O tema 4, intertextualidade e intertextualidade de estabelecimento de relações entre textos, explora como um texto pode dialogar com outros. Ele apresenta duas habilidades uma pertencente ao grupo I e outra ao grupo III. Para melhor visualização, a distribuição está representada no quadro 15:

Quadro 15: Habilidades SARESP – Tema 4, 5º ano do Ensino Fundamental I

TEMA 4 - RECUPERAÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.	
GRUPO 1 COMPETÊNCIAS PARA OBSERVAR	H21 Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.
GRUPO 3 COMPETÊNCIAS PARA COMPREENDER	H22 Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.

Fonte: São Paulo (2019, p. 31)

A habilidade H21, pertencente ao grupo, competências para observar, que exige que o aluno identifique diferentes formas pelas quais um texto aborda um mesmo assunto. Por sua vez, a habilidade H22, que analisa o efeito do uso intencional de palavras, expressões ou

imagens (São Paulo, 2019). A análise de Fuza (2010) sobre o D15 do SAEB, que ressalta a importância de os estudantes lidarem com dois discursos que, embora distintos, se articulam em torno de um mesmo tema, aplica-se perfeitamente à H21 do SARESP, segundo os autores, esses tipos de habilidades faz com que o aluno “[...] desenvolva a habilidade de analisa o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação” (Fuza, 2010 p. 91).

O tema 5, reflexão sobre os usos da língua falada e escrita, também apresenta duas habilidades do grupo competências para observar. O quadro a seguir apresenta a relação dessas habilidades:

Quadro 16: Habilidades SARESP – Tema 5, 5º ano do Ensino Fundamental I

TEMA 5 - REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA	
GRUPO 1 COMPETÊNCIAS PARA OBSERVAR	H23 Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto.
	H24 Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

Fonte: São Paulo (2019, p. 31)

Essas habilidades apresentam a preocupação está com as variações linguísticas e ortográficas, na habilidade H23 o foco está na compreensão das variações linguísticas, tanto sociais quanto geográficas devido a diversas formas de mobilização do vocabulário em diferentes contextos, já na habilidade H24 perceber e aplicar regularidades da ortografia (a forma correta de escrever as palavras), observando um exemplo dado para identificar o padrão e repeti-lo em outras palavras (São Paulo, 2019).

Por fim, no tema 6, compreensão de textos literários, estão contempladas 16 habilidades, numeradas de H25 a H40. O quadro 17 a seguir descreve essas habilidades:

Quadro 17: Habilidades SARESP – Tema 6, 5º ano do Ensino Fundamental I

TEMA 6 -COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS	
GRUPO 1 COMPETÊNCIAS	H25 Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto literário, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

PARA OBSERVAR	H26 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.
	H27 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências etc.).
	H28 Identificar o conflito gerador de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado.
	H29 Identificar o segmento de uma narrativa literária em que o enunciador determina o desfecho do enredo.
	H30 Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequência lógica.
	H31 Identificar marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário.
	H32 Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época no enunciado de uma narrativa literária.
	H33 Identificar as personagens de uma narrativa literária.
	H34 Identificar o enunciador do discurso direto, em um segmento de narrativa literária.
	H35 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.
	H36 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.
GRUPO 2 COMPETÊNCIAS PARA REALIZAR	H37 Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema.
GRUPO 3 COMPETÊNCIAS PARA COMPREENDER	H38 Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global.
	H39 Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.

	H40 Inferir o efeito de humor produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.
--	---

Fonte: São Paulo (2019, p. 32)

O tema proposto visa avaliar a proficiência do estudante na compreensão de textos literários em diversos gêneros (contos, fábulas, lendas, poemas, entre outros), analisando não só o enredo, mas também os efeitos de sentido criados pela linguagem. Algumas habilidades são mais objetivas, nelas os estudantes deverão demonstrar a capacidade de localizar personagens, tempo, espaço, enredo ou desfecho, como visto nas habilidades H28, H29, H30, H32 ou H33. Outras habilidades exigem que o estudante saiba inferir informações implícitas, entender o humor de um texto, a moral de uma fábula e compreender os recursos poéticos, isso pode ser visto nas habilidades H38, H39, H40, H35 ou H36 (São Paulo, 2019).

Consideramos a presença do Tema 6 um avanço em relação ao SAEB, uma vez que este não apresenta um tópico específico e sistemático voltado à literatura, e seus descritores relacionados ao tema são mais genéricos. Destacamos, porém, a importância de evitar o mesmo problema apontado por Scherer (2020) em relação ao SAEB, segundo o qual suas habilidades acabam se limitando a capacidades mínimas.

Neste sentido, encerrando o primeiro capítulo, que buscou delimitar o campo de expectativas, agora é preciso entender se as habilidades exigidas nos currículos e verificadas nas avaliações são efetivamente dominadas e quais são os principais desafios encontrados pelos alunos e professores. Assim, o próximo capítulo se dedicará a investigar as dificuldades de leitura e escrita.

2 AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 5ºANO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO ÚLTIMO DECÊNIO?

O presente capítulo objetiva apresentar um mapeamento da produção científica sobre a temática das dificuldades de leitura e escrita presentes no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais nos últimos dez anos, isto é, no período de 2015 a 2025.

Tal mapeamento é importante para compreendermos as discussões acadêmicas sobre as dificuldades de leitura e escrita no Brasil em um período histórico da humanidade, pois compreende todos os anos da pandemia de COVID-19, além de momentos anteriores e posteriores a ela.

Há muitos estudos que indicam os prejuízos na aprendizagem dos alunos devido ao contexto pandêmico. A pandemia de COVID-19 alterou drasticamente o cenário educacional, levando à suspensão das aulas presenciais e à adoção do ensino remoto. Conforme destaca Pereira e Junior (2025), a pandemia gerou inúmeros impactos devido a mudança, onde a comunidade escolar enfrentou um contexto que alterou o cotidiano escolar e comprometeu o desenvolvimento do processo educativo. Além disso, os autores Barbosa *et al.* (2022), evidenciam que:

Algumas limitações do ensino online são: dificuldades para ensinagem de habilidades, dificuldades de receber *feedback* dos estudantes, tempo de atenção limitado e falta de disciplina no acompanhamento das aulas (Barbosa *et al.*, 2022, p. 2).

Essas dificuldades provocam uma série de problemas que impactam na aprendizagem, a ausência de interação, o acesso desigual às tecnologias e a dificuldade de manter o contato com os alunos contribuíram para ampliar as lacunas no processo educativo. As dificuldades vivenciadas durante a pandemia resultaram em defasagens na aprendizagem que persistem no período pós-pandêmico, afetando o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos.

Contudo, as dificuldades de leitura e escrita sempre estiveram presentes na história da educação brasileira, não sendo uma exclusividade da pandemia ou pós contexto pandêmico. Para que a análise dos estudos sobre as dificuldades de leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental seja efetiva, é primordial estabelecer a base conceitual, definindo dificuldades e transtornos de aprendizagem, e especificando o que compreende as dificuldades de leitura e escrita.

2.1 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DISTINÇÕES

É importante compreender as especificidades da aprendizagem, reconhecendo que nem todas as dificuldades que os alunos apresentam em seu processo educativo têm a mesma natureza ou são resultados de algum atributo particular, biológico ou social, do indivíduo. Desse modo, neste item, temos como objetivo realizar uma distinção clara entre dificuldade e transtorno de aprendizagem, destacando seu caráter cultural, social e histórico.

O processo de aprendizagem depende de diversos fatores que vão além das características individuais dos estudantes. Esses fatores, ao atuarem de forma combinada, influenciam significativamente a maneira como cada aluno aprende. Dentre eles, destacam-se aspectos biológicos, fatores familiares, condições socioeconômicas e traços pessoais que, em conjunto, desempenham um papel determinante no aprendizado. Tais elementos podem ter origem interna, vinculada a aspectos orgânicos ou psicológicos, ou externa, relacionada ao contexto escolar, ambiental ou familiar (Resende, 2021). A partir de sua pesquisa, Resende (2021) apresenta, em linhas gerais, o conceito de dificuldades de aprendizagem, caracterizado da seguinte forma:

As dificuldades de aprendizagem (DA) caracterizam-se por uma capacidade de aprender abaixo do esperado, seja em termos gerais ou em áreas específicas (como, por exemplo, linguagem ou matemática), podendo ser permanentes ou transitórias (Resende, 2021, p.46).

Logo, as dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas como manifestações exclusivamente individuais, pois envolvem um processo complexo, que não estão necessariamente ligadas a causas neurológicas.

Desse modo, o fracasso escolar deve ser entendido como um fenômeno multifatorial, resultante da relação dialética entre o sujeito e as condições histórico-sociais nas quais o ensino se desenvolve, e não como uma limitação fixa ou permanente. Diante dessa compreensão, é essencial reconhecer que existem questões além do âmbito particular do indivíduo que interferem na forma como o estudante aprende. O processo de ensino e aprendizagem é influenciado por fatores internos e estruturais da escola, que podem produzir ou reforçar o fracasso. Nesse sentido, a atribuição do fracasso é, frequentemente, uma construção institucional. Patto (2022) critica a forma como esse fenômeno é administrado:

[...] o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial, saber este que informa ‘cientificamente’ o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional (Patto, 2022, p. 551-552).

A autora ressalta que a má qualidade do ensino, associada a concepções preconceituosas sobre a capacidade dos alunos, distorce a análise de seu desempenho. Patto (2022) afirma que:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É, no mínimo, incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada ‘criança carente’ traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (Patto, 2022, p. 159).

Portanto, fatores como a formação e as condições de trabalho do professor, o número excessivo de alunos em sala, a organização dos espaços e materiais, os recursos didáticos disponíveis, as metodologias, as estratégias de ensino e a gestão escolar também são determinantes na qualidade do ensino.

Corroborando esse pensamento, o estudo de Marilene Proença (2002) demonstra que o estudante, ao não aprender, revela, em grande parte, as deficiências do processo institucional. Logo, a problemática não deve estar focada nos *problemas de aprendizagem*, mas sim nos problemas estruturais que envolvem o ensino e a aprendizagem, ou seja, nos *problemas de escolarização*.

Sendo assim, o professor não deve simplesmente transmitir os conteúdos, deve também elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas, que consigam atender às necessidades dos estudantes, esse aspecto se torna crucial quando pensamos na alfabetização de crianças que chegam no 5º ano sem estarem alfabetizadas, desse modo, consideramos a importância do professor compreenda as especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos alunos. Essa compreensão é fundamental para que o docente planeje tarefas adequadas, evitando a infantilização das propostas e considerando as peculiaridades de cada fase.

Diferentemente das dificuldades de aprendizagem, os transtornos de aprendizagem estão associados a condições orgânicas ou cognitivas que afetam a aprendizagem em áreas específicas, independentemente do ambiente em que o estudante está inserido, embora este

possa exercer alguma influência. Entre essas áreas estão a leitura, escrita, cálculo, fala, escuta, raciocínio e habilidades matemáticas. Resende (2021) conceitua isso da seguinte forma:

Os transtornos da aprendizagem decorrem de condições orgânicas ou cognitivas específicas, ainda que possam ser agravadas por condições ambientais (como a falta de diagnóstico e/ou acompanhamento adequado), e afetam o desenvolvimento de habilidades específicas tais como a aquisição da linguagem ou de habilidades matemáticas, mesmo sendo oferecidas as condições adequadas de aprendizagem (Resende, 2021, p.54).

Assunção e Freitas (2019), abordam alguns dos transtornos de aprendizagem mais frequentes, incluindo a dislexia, a disgrafia, a discalculia e a dislalia. A dislexia, está relacionada a problemas na identificação de palavras, trata-se de uma das queixas mais frequentes no ambiente escolar. A disgrafia, por outro lado, apresenta alterações motoras discretas que levam a uma escrita desordenada. Já a discalculia está associada a dificuldades no processamento de informações numéricas, o que torna os cálculos e o raciocínio matemático inexatos. Por fim a dislalia é um distúrbio da fala que afeta a articulação correta dos sons das palavras. Ou seja, a pessoa não consegue pronunciar alguns sons da forma adequada (Assunção e Freitas, 2019).

Além disso, dentro desse panorama das dificuldades e transtornos de aprendizagem, a dificuldade de leitura e escrita ocupa um lugar central, nesse sentido, é crucial compreendermos o que se estabeleceu hegemonicamente nos estudos.

Zucoloto e Sisto (2002) abordam que as dificuldades na leitura envolvem tanto a escrita quanto a compreensão, sendo processos interdependentes.

As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. Também há que se considerar que uma decodificação pobre leva a uma compreensão pobre; entretanto, uma boa decodificação não é a garantia de compreensão (Zucoloto e Sisto, 2002, p. 157).

No que se refere às dificuldades de aprendizagem em escrita, os autores descrevem uma série de manifestações específicas. Segundo Zucoloto e Sisto (2002), estas “podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros” (Zucoloto e Sisto, 2002, p.157). A abrangência dessas manifestações é notável, pois elas “podem se

manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada”, evidenciando a diversidade de desafios que os aprendizes podem enfrentar na produção escrita.

Logo, as análises de Zucoloto e Sisto (2002), revelam a necessidade de uma intervenção pedagógica que aborde tanto a base do reconhecimento da palavra quanto a multiplicidade de habilidades exigidas na produção escrita, nessa perspectiva, é importante considerar que nem toda dificuldade estará relacionada a um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. Com base nisso, em sua análise, Silva (2017) mostra que ler não é apenas juntar letras, mas sim um processo cognitivo complexo que depende do desenvolvimento da linguagem e do pensamento a partir da apropriação de signos em contexto escolar

É importante ressaltar que alunos com distúrbios e transtornos de aprendizagem podem e devem ser atendidos e acompanhados por equipe multidisciplinar, especialmente por profissionais da área da saúde, contudo, as questões pedagógicas são de responsabilidade da escola, isto é, são objeto do trabalho do professor, o profissional responsável por organizar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos e providenciar as devidas adaptações e ajustes curriculares necessários para atender as especificidades de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial e inclusiva ou alunos com distúrbios e transtornos de aprendizagem. Por fim, concordamos com Ferracioli (2018) ao defender que a dificuldade de aprender não pode ser explicada unicamente por fatores neurobiológicos. À luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o autor argumenta que essa dificuldade resulta de um processo multifacetado, diretamente influenciado pela qualidade das condições de ensino oferecidas pela escola.

Diante do exposto, concordamos com a perspectiva vigotskiana de que o tipo de atividade oferecida, os instrumentos de mediação e a qualidade das relações interpessoais, no âmbito escolar, são fatores indispensáveis para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem. A criança com dificuldade para aprender tem potencial de desenvolvimento além do que o déficit biológico parece indicar. Nessa perspectiva, Vigotski (2012) faz uma ruptura radical com a visão médica da deficiência, predominante no início do século XX. Até então, a deficiência era interpretada como um *defeito* individual, uma falha orgânica, uma anomalia. Esse modelo reduzia a criança à sua limitação biológica e produzia um discurso de incapacidade e invalidez. De acordo com Vigotski (2012), não é a deficiência em si que determina o percurso de desenvolvimento do indivíduo, mas os efeitos sociais decorrentes dessa condição, isto é, a maneira como ela é mediada e significada no âmbito das relações sociais.

Embora as crianças com transtornos e distúrbios de aprendizagem não sejam classificadas como pessoas com deficiência, podemos nos amparar nos estudos de Vigotski (2012) sobre os fundamentos da defectologia para fazer a seguinte analogia: a dificuldade em aprender não é um atributo natural da criança, mas um fenômeno produzido culturalmente. Ou seja, a dificuldade em aprender não pode ser visto como *algo que falta na criança*, mas como algo que se desenvolve socialmente na relação com os outros e com os signos, nas oportunidades (ou na ausência delas), nas expectativas e nas condições de vida que lhe foram legadas.

Diante do exposto, uma criança surda não conseguir se comunicar porque nunca teve acesso a uma língua de sinais não é consequência natural da surdez, e sim da ausência de mediação linguística. A mesma analogia pode ser feita com os alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental que ainda não estão alfabetizados. O não aprender a leitura e a escrita não pode ser encarado como uma consequência natural da personalidade ou incapacidade do indivíduo, mas sim como ausência de um trabalho pedagógico que promova a apropriação da língua escrita. Em suma, não existe criança incapaz de aprender, mas existem contextos empobrecidos que impedem o acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, quais são as principais dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita entre os alunos do 5º ano do ensino fundamental? Sobre quais perspectivas tais dificuldades têm sido analisadas? Elas são analisadas como um problema do indivíduo e/ou resultado natural de sua incapacidade ou há uma análise fundamentada que compreende tais dificuldades como problemas de escolarização?

2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 2015 A 2025

A escolha dos estudos analisados serve como fundamento para compreender o que já foi estudado sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, aspecto crucial para elaboração do nosso estudo. Logo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados Google Acadêmico e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para isso, foram utilizados seis descritores definidos a partir da temática central do nosso estudo, com o objetivo de localizar produções científicas que abordassem as dificuldades de leitura e escrita nessa etapa de ensino.

O quadro a seguir, apresenta os descritores utilizados e as combinações realizadas durante o processo de busca, bem como as respectivas bases de dados consultadas e a quantidade de trabalhos encontrados.

Quadro 18: Resultados da busca nas bases de dados

DESCRIPTOR	BASE DE DADOS	
	Google Acadêmico	SciELO
Alfabetização e letramento no 5º ano	2	0
Alfabetização no 5º ano	4	0
Alunos não alfabetizados no 5º ano	1	0
Alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º ano	2	0
Defasagens de aprendizagens dos alunos no 5º ano	1	0
Aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano	1	3

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos resultados obtidos a partir da pesquisa com esses descritores foi realizado um processo de seleção a partir da leitura dos resumos, sendo incluído trabalhos que mencionam e abordam em sua temática as dificuldades de leitura e escrita em crianças do 5º ano, ou seja, centrado em estudos que investigam as dificuldades dos estudantes com a leitura e a escrita ou aqueles que ainda não atingiram à consolidação da alfabetização. Também foram incluídos estudos que apresentam uma perspectiva pedagógica e uma análise do contexto escolar real. Por fim, como critério temporal, foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos (2015 a 2025), essa delimitação temporal permite observar possíveis mudanças relacionadas às dificuldades de aprendizagem, uma vez que o período selecionado abrange anos anteriores e posteriores ao período pandêmico. Este último impactou de forma significativa as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente, os das escolas públicas.

Como critério de exclusão, foram desconsiderados trabalhos e estudos focados em outros níveis de ensino, em vez do 5º ano, ou de outras áreas do conhecimento, garantindo a seleção de estudos que analisem de maneira focado o contexto do 5º ano, permitindo assim identificar as dificuldades de aprendizagem e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Foram selecionados sete estudos. A maior parte desses estudos são do Google Acadêmico (seis) e um da base SciELO. Os estudos são compostos por duas Dissertações de Mestrado, dois Trabalhos de Conclusão de Curso, dois Artigos Científicos e uma Tese de Doutorado.

Para o descritor *alfabetização e letramento no 5º ano*, foi selecionada a Dissertação de Leandro Butier Leite (2021). Os descritores *alfabetização no 5º ano* e *alunos não alfabetizados no 5º ano* tiveram, cada um, a escolha de um Trabalho de Conclusão de Curso, sendo de autoria de Vivia Alves Oliveira Franklim (2022) e Maria Elisa Pires de Carvalho (2023), respectivamente. A segunda Dissertação selecionada, de Marcília Rolim Souza de Paula (2024), foi obtida pelo descritor *alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º ano*. Por sua vez, o descritor *defasagens de aprendizagens dos alunos no 5º ano* resultou na seleção de um Artigo de Lima et al. (2024). Finalmente, para o descritor *aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano*, a escolha foi a Tese de Juliana Silva Santana (2022) (encontrada no Google Acadêmico) e um Artigo da Rev. CEFAC da base SciELO.

A seguir, apresentaremos as perspectivas dos estudos acerca da alfabetização do 5º ano, para tanto organizamos os trabalhos selecionados. Os seis estudos selecionados foram organizados em três eixos temáticos: 1. Desafios e impactos da não alfabetização no 5º ano do Ensino Fundamental; 2. O olhar do professor sobre as dificuldades de leitura e escrita; 3. Os aspectos linguísticos e cognitivos na alfabetização. Essa classificação para análise possibilita compreender os desafios e impactos dos alunos não alfabetizados no 5º ano, as estratégias pedagógicas, isto é, o trabalho desenvolvido pelos professores diante das dificuldades de leitura e escrita de alunos do 5º ano e os aspectos linguísticos e cognitivos envolvidos na alfabetização do 5º ano.

2.2.1 Desafios e impactos da não alfabetização no 5º ano do Ensino Fundamental

Estudos recentes buscam compreender as barreiras enfrentadas por professores e alunos no contexto da não alfabetização de estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental. O primeiro estudo selecionado foi de autoria de Maria Elisa Pires de Carvalho (2023), nele a autora realiza análise de produções acadêmicas que abordam as barreiras enfrentadas por professores e alunos,

além de discutir a importância de estratégias didáticas e um ambiente escolar acolhedor de alunos que chegam ao 5º ano sem completarem o processo de alfabetização, tendo como objetivo principal “[...] compreender, como promover a inclusão de alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental, refletindo sobre os processos de alfabetização e letramento” (Carvalho, 2023, p. 1). Para isso, Carvalho (2023) analisou pesquisas que mostravam os desafios dos professores no processo de inclusão desses estudantes.

A autora mostra os alunos que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem terem se alfabetizado plenamente acabam passando por desafios em sala de aula. Segundo Carvalho (2023):

É importante frisar que o aluno que chega ao 5º ano do Ensino Fundamental, sem estar letrado e alfabetizado ele sofre em sala de aula o que chamamos de exclusão social, pois não está no período escolar no qual já deveria estar lendo e escrevendo sem muitas dificuldades [...] (Carvalho 2023, p.4).

Ou seja, embora ele esteja fisicamente na sala de aula do 5º ano, ele não está acompanhando o nível de conhecimento esperado para essa série, o que leva à exclusão social dentro do ambiente escolar.

O atraso na alfabetização mostra que esse processo envolve múltiplos aspectos, desde emocionais, uma vez que o estudante passa a sentir-se deslocado, até o resultado de um conjunto de fatores estruturais, como as condições de ensino, as práticas pedagógicas adotadas e as políticas públicas voltadas ao processo alfabetização.

Além disso, Carvalho (2023) destaca a importância do atendimento individualizado tendo em vista que ao estar sendo alfabetizada, cada criança irá apresentar uma particularidade em seus processos de aprendizado. Além disso, é chamada a atenção ao fato de que os estudantes nessa situação, podem sentir vergonha, medo ou insegurança diante dos colegas que já são alfabetizados. Assim, ela defende que o professor precisa agir com empatia e sensibilidade (Carvalho, 2023).

Também é abordado que salas superlotadas dificultam o trabalho do professor com os estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, uma vez que os alunos estarão em níveis de aprendizagem diferentes, a autora mostra que a heterogeneidade é algo positivo para o processo de ensino e aprendizagem, mas, quando somadas a superlotação elas se tornam um desafio, uma vez que o professor tem mais dificuldade em oferecer atenção individualizada e adaptar as estratégias de ensino (Carvalho, 2023).

Já a tese de Santana (2022), apresenta a perspectiva dos professores acerca das dificuldades que os alunos do 5º ano enfrentam no processo de leitura e escrita. A autora inicia sua pesquisa destacando que os estudantes com dificuldades nessas áreas não atingem as expectativas estabelecidas pelos docentes ou pelo currículo, pois ainda se encontram nas fases iniciais do desenvolvimento dessas habilidades. Conforme relata Santana (2022):

Para eles, as crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita não são tão somente aquelas que têm laudo, mas também aquelas que não atendem às expectativas por eles alimentadas para um aluno de 5º ano – em linhas gerais, saber ler e escrever com fluência e apresentar habilidade para interpretar textos (Santana, 2022, p. 158).

Refletindo sobre essa problemática a partir de uma perspectiva mais ampla, Saviani (2008) argumenta que: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p.45). Nessa linha de raciocínio, o domínio do código alfabético, tido como a principal ferramenta da cultura escolar, torna-se essencial para a emancipação e o sucesso do aluno no processo educativo.

2.2.2 O olhar do professor sobre as dificuldades de leitura e escrita

Franklim (2022), realizou sua pesquisa em uma escola municipal na Maré, Rio de Janeiro, com uma turma de 5º ano entrevistando um professor regente do 5º ano. Como resultados, a autora destacou que o professor relata a grande diversidade na turma, tanto em níveis de alfabetização quanto em níveis culturais, além disso ele aponta que essa situação é resultado de problemáticas já existente antes da pandemia, mas que foi agravado no período pandêmico. Além disso, a autora relata que o professor regente organiza o trabalho na sala de aula com estratégias baseadas na leitura como eixo do letramento e da compreensão do mundo, utilizando a repetição de conteúdos e o apoio de recursos audiovisuais (Franklim, 2022).

Essas defasagens na leitura e na escrita que os estudantes apresentam no 5º ano, segundo Lima (2023), materializam-se nas práticas docentes, uma vez que os professores se veem numa tentativa de superar as defasagens da alfabetização no 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o estudo propõe dar voz a esses profissionais, com o propósito de “Desvelar as dificuldades apresentadas por três professores e suas ações referentes as práticas de alfabetização e letramento com as turmas do 5º ano” (Lima *et al.*, 2023).

Os autores mostram a tensão vivenciada em um cenário em que os professores destacam dificuldades em articular a teoria e a prática. Nesse contexto, “Torna-se evidente que ainda existe uma preocupação e dificuldade em diferenciar o conceito de alfabetização e seus métodos das etapas de desenvolvimento de leitura e escrita propostas por grandes autores”, bem como o contraste entre o que se espera dos estudantes e o que eles ainda não aprenderam. Diante disso, os autores concluem a importância de “Mapear e trabalhar as habilidades não adquiridas para a recomposição das aprendizagens das crianças” (Lima *et al.*, 2023).

Refletindo essa problemática, em parte da sua pesquisa, Santana (2022) oferece as percepções dos professores, onde eles mostram que as dificuldades que os estudantes apresentam seriam esperadas no início da alfabetização. Desse modo, os professores descrevem que os alunos não dominam o código alfabético, desenvolvendo ainda as primeiras hipóteses da escrita, alguns professores ainda relatam a presença de alunos que ainda estão no estágio pré-silábico ou com dificuldade no reconhecimento de letras e vogais no 5º ano do Ensino Fundamental. Na produção escrita, os docentes também apontam a presença de erros ortográficos e o vício de linguagem. A partir disso, os professores descrevem um cenário onde as dificuldades que os estudantes apresentam são incompatíveis com o ano em que eles estão, assemelhando a desafios que são encontrados no início da alfabetização, essas problemáticas impactam diretamente o trabalho do professor, promovendo uma sobrecarga docente. (Santana, 2022).

O mapeamento das habilidades ainda não desenvolvidas para recomposição das aprendizagens das crianças é essencial para a organização do trabalho pedagógico, isto é, planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, para um adequado planejamento da prática pedagógica, não basta identificar o nível de desenvolvimento real – NDR, ou seja, as capacidades, as habilidades e as aprendizagens já consolidadas no desenvolvimento do aluno, mas também a área de desenvolvimento iminente – ADI, também conhecida como nível de desenvolvimento potencial ou proximal, isto é, os conteúdos, as habilidades e as capacidades que estão na iminência de serem formados ou consolidados no psiquismo do educando a partir da intervenção do professor. Nesse sentido, para superar as dificuldades de leitura e escrita, não basta saber o que os alunos ainda não dominam ou já dominam. É essencial identificar o que o aluno consegue fazer a partir do auxílio do par mais desenvolvido (professor) para que, a partir do trabalho docente o educando passe a realizar com autonomia os conteúdos que estavam em sua área de desenvolvimento iminente. Assim, evidencia-se a relação dialética entre NDR e ADI, pois o que hoje faz parte da ADI, amanhã pode compor o NDR.

2.2.3 Aspectos linguísticos e cognitivos na alfabetização e leitura

Em seu trabalho, Paula (2024) aborda como os estudantes chegam ao 5º ano com dificuldades na leitura e escrita, um problema que, segundo a autora, afeta “[...] um considerável quantitativo de crianças” (Paula, 2024, p. 9), devido à falta da consciência fonológica. A base de seu estudo reside na argumentação de que a falha na alfabetização está diretamente ligada à ausência dessa consciência. Ou seja, para o aluno que não tem a percepção dos sons, a relação entre grafema e fonema se torna incoerente, pois, como defende a autora, “[...] as percepções sonoras da fala são o passo inicial” (Paula, 2024, p. 9) para a consolidação do processo.

O artigo de Teixeira *et al.* (2016), investiga as possíveis defasagens dos estudantes nas habilidades relacionadas à estrutura da linguagem, focando especificamente na consciência sintática, e como estas se relacionam com o processo de leitura e compreensão oral, logo, eles buscam:

Investigar a presença de déficits de habilidades metassintáticas em escolares com dificuldades de aprendizagem e analisar possíveis correlações entre essas habilidades e as de leitura e a compreensão oral (Teixeira *et al.* 2016, p. 1370).

Para isso, os autores aplicaram um conjunto variado de instrumentos para a análise das habilidades linguísticas e metalinguísticas em dois grupos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O grupo I não apresentava dificuldades de aprendizagem, enquanto o grupo II apresentava queixas relacionadas à comunicação oral ou escrita. Foram aplicadas provas para avaliar compreensão oral, leitura, fluência e compreensão leitora, além de testes de consciência morfofossintática e sintática, analisando a capacidade linguística e interpretativa dos alunos (Teixeira *et al.* 2016).

Os resultados do estudo de Teixeira *et al.* (2016) mostraram diferenças entre os grupos avaliados. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem (grupo II) apresentaram desempenho inferior em quase todas as provas aplicadas, sendo os piores resultados na compreensão oral, na consciência sintática e morfofossintática, na fluência de leitura e na compreensão leitora. A única diferença foi que, em duas provas específicas, correção gramatical e decomposição, os resultados dos grupos não tiveram variações significativas entre eles.

Os autores mostram que as dificuldades metalinguísticas afetam o aprendizado da leitura e escrita, concluindo que o desenvolvimento da linguagem oral é a base para a construção das habilidades metalinguísticas e para o avanço na alfabetização (Teixeira *et al.* 2016).

Leite (2021), busca aprimorar a compreensão sobre a alfabetização para melhorar o trabalho do professor, especialmente com alunos do 5º ano que não estão alfabetizados. O estudo envolveu testes diagnósticos para identificar o nível real de escrita desses alunos em uma escola municipal, após isso o autor planejou uma possível intervenção pedagógica.

Os instrumentos utilizados pelo autor foram sondagens para identificar a hipótese de escrita do estudante e testes de consciência fonológica afim de ver se os estudantes são capazes de identificar e manipular os sons. Os resultados indicaram que os estudantes apresentam facilidade com elementos visuais, mas apresentam dificuldades em formas de escrita de letra cursiva. Além disso, na turma do 5º ano parte dos alunos já apresentam alfabetização consolidada, contudo, na turma de 23 estudantes, 9 ainda não estão alfabetizados plenamente alfabetizados (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, silábico com valor ou silábico sem valor), em relação a consciência fonológica o estudo mostrou que nas tarefas que exigem manipulação ativa dos sons, como produção de rimas, exclusão de sílabas ou fonemas e síntese de fonemas, os estudantes apresentam dificuldades (Leite,2021).

Esses estudos nos mostram a relação entre o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas e o processo de alfabetização. Paula (2024) e Leite (2021) abordam a consciência fonológica como um aspecto fundamental, mostrando que a percepção e manipulação dos sons da fala são pré-requisitos essenciais. A presença de dificuldades nesse aspecto, como apresentado por Leite (2021), foi observada em estudantes do 5º ano. Isso destaca a necessidade de que no processo de aprendizagem os professores não apenas foquem na correspondência grafema-fonema, mas que também promovam ativamente a consciência fonológica e outras habilidades metalinguísticas.

Com base na literatura analisada, foi elaborado um quadro síntese que organiza os principais achados identificados nas bases de dados. Nesse quadro, foram agrupados os estudos nos eixos temáticos, destacando os resultados centrais de cada pesquisa e suas implicações para a compreensão da alfabetização incompleta no 5º ano.

Quadro 19: Resultados da busca nas bases de dados

EIXOS TEMÁTICOS	ACHADOS PRINCIPAIS	REFERÊNCIA CHAVES
Desafios e Impactos da Não Alfabetização	A não alfabetização plena no 5º ano resulta na exclusão social do aluno em sala. A superlotação dificulta o	Carvalho (2023)

	atendimento individualizado e a inclusão desses estudantes.	
O Olhar do Professor	Professores enfrentam grande heterogeneidade (níveis e cultura), lidando com defasagens que remetem ao início da alfabetização. O professor utiliza leitura como eixo central e repetição de conteúdo. O foco deve ser no mapeamento e recomposição de habilidades.	Santana (2022) Lima et al. (2023) Franklim (2022)
Aspectos Linguísticos e Cognitivos	Deficiências em habilidades metalinguísticas prejudicam diretamente a leitura e a compreensão dos textos.	Paula (2024) Leite (2021) Teixeira et al. (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Nos próximos tópicos, serão apresentados os resultados das avaliações em larga escala, a fim de analisar como esses indicadores dialogam com os achados da literatura e com a realidade da alfabetização no 5º ano.

2.3 RESULTADOS DO SAEB

Nessa seção, serão apresentados e analisados os resultados de 2011 a 2023 do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB de língua portuguesa, referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, os dados apresentados a seguir foram extraídos do painel educacional (Inep, 2023), plataforma oficial que disponibiliza os resultados das diferentes edições do exame. A partir dessas informações, objetivo será identificar as principais dificuldades dos alunos do 5º ano nessa avaliação.

Como forma de diagnosticar o desempenho dos estudantes, o Inep (2018) organiza os resultados por meio de uma escala de proficiência com dez níveis (numerados de 0 a 9). Cada nível apresenta habilidades que o estudante deve demonstrar, incluindo tanto as habilidades do seu nível quanto as já consolidadas nos níveis anteriores. O quadro 19 a seguir sintetiza as habilidades que os estudantes apresentam em cada nível para língua portuguesa no 5º ano:

Quadro 20: Escala de Proficiência SAEB para Língua Portuguesa – 5º ano

NÍVEL	PRINCIPAL AVANÇO DE COMPETÊNCIA DEMONSTRADO
0	Não demonstra domínio das habilidades elementares avaliadas.
1	Identificar informações explícitas, tema e personagem principal em textos curtos; Relacionar personagem, ação, tempo e lugar.
2	Inferir características de personagens em fábulas Reconhecer a finalidade de gêneros instrucionais Interpretar a relação entre linguagem verbal e não verbal (tirinhas)
3	Inferir o sentido de palavras e expressões em contexto. Estabelecer relações de causa e consequência (em poemas, contos) Identificar informações explícitas em contos, reportagens e propagandas
4	Identificar o efeito de humor (em piadas e tirinhas) Identificar relações de coesão (pronome e seu referente) Reconhecer uma opinião em meio a fatos (em reportagens, contos) Inferir o sentido decorrente do uso de sinais de pontuação
5	Identificar assunto, opinião e informação explícita em diversos textos; Reconhecer finalidade, relações de causa e consequência, e referências pronominais; Inferir elementos narrativos, efeitos de pontuação, humor e sentido de palavras.
6	Identificar opinião, informação explícita e finalidade em diversos textos Inferir a moral em fábulas e o assunto principal em crônicas Reconhecer a finalidade de gêneros mais complexos (charges, verbetes) Reconhecer causa e consequência e relações pronominais
7	Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos Identificar assunto, informações explícitas e opinião em diferentes textos Inferir sentido de sinais gráficos e interpretar humor e linguagem verbal e não verbal Reconhecer gênero, elementos narrativos, causa e consequência e relações pronominais
8	Reconhecer um assunto comum entre textos de gêneros diferentes Inferir informações e efeitos de sentido de pontuação e humor

	Reconhecer causa e consequência, relações pronominais e assuntos comuns entre gêneros
9	Identificar opinião em fábulas Reconhecer o sentido de recursos linguísticos específicos (advérbios) em gêneros argumentativos (carta do leitor).

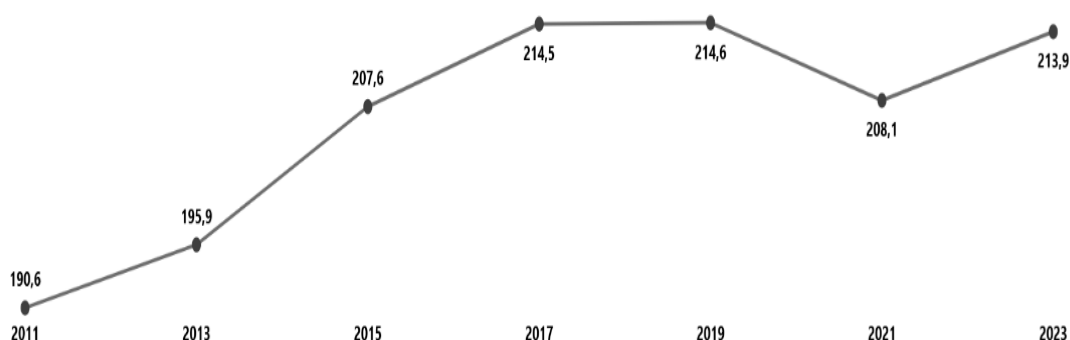
Fonte: Elaborado pela autora com base no documento da Escala de Proficiência do SAEB (Inep, 2018).

Conforme dados do Painel Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), iremos analisar a evolução da proficiência média dos estudantes ao longo do tempo e a distribuição percentual dos estudantes nos diferentes níveis de proficiência.

Entre 2011 e 2019 é possível observar um crescimento constante da proficiência média dos estudantes, passando de 190,6 a 214,6 pontos, o que indica uma melhoria gradual dos estudantes em língua portuguesa. Contudo, verifica-se uma queda significativa de 2019 (214,6) para 2021 (208,1), refletindo os impactos da pandemia de COVID-19 no processo de aprendizagem dos estudantes. Os dados nos fazem refletir que as interrupções nas atividades escolares e desigualdades de acesso ao ensino remoto durante o isolamento afetaram negativamente a aquisição de habilidades de língua portuguesa. No ano de 2023, a média voltou a subir, alcançando 213,9 pontos, mostrando uma recuperação importante em relação a 2021. Entretanto, a média de 2023 ainda não alcançou o patamar de 2019, logo a aprendizagem ainda não foi totalmente superada em nível nacional.

O gráfico 5 a seguir mostra a proficiência média dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa:

Gráfico 5: Proficiência Média dos Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa



Fonte: Painel educacional Inep (2023)

Entretanto, além da média geral, é importante compreender onde concentram as habilidades dos estudantes, distribuídos pelos diferentes níveis de proficiência, a tabela 1, que agrupa os resultados por faixas de proficiência, permite uma análise detalhada da trajetória da aprendizagem entre 2013 e 2023:

Tabela 1: Distribuição do percentual dos estudantes por Nível de Proficiência

ANO	NÍVEIS 0 - 2	NÍVEIS 3 - 5	NÍVEIS 6 - 9
2013	38,10	45,7	16,33
2015	27,65	52,05	20,28
2017	23,42	51,43	25,15
2019	23,52	50,55	25,91
2021	28,44	48,76	22,80
2023	25,20	48,75	26,06

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Painel Educacional (Inep, 2023).

Ao analisarmos os níveis de proficiência, os resultados revelam uma redução do número de estudantes nos níveis mais baixos (Níveis 0, 1 e 2), caindo de 38,1% em 2013 para 25,2% em 2023. Contudo, apesar dessa queda, mais de um quarto dos estudantes encontrava-se nesses níveis em 2023. Como já abordado, estudantes que estão no nível 0, não demonstram domínio das habilidades elementares avaliadas. Estar no Nível 1 significa que o estudante demonstrou domínio das habilidades mais elementares de leitura, ultrapassando o Nível 0, apresentando alguns avanços, conseguindo identificar informações explícitas e relacionando elementos básicos de um texto. Nível 2 indica que o estudante consolidou as habilidades do Nível 1 e adicionou uma nova camada de competências, como capacidade de inferir, reconhecer a finalidade de gêneros instrucionais e conseguir interpretar textos que apresentam linguagem não verbal.

Já em níveis mais intermediários (Nível 3, 4 e 5), observa-se que quase metade dos estudantes permanecem nessa faixa em 2023 (48,75%). Já nos níveis avançados (Níveis 6, 7, 8 e 9), há crescimento consistente: de 16,3% em 2013 para 26,1% em 2023, no entanto, esse avanço deve ser analisado com atenção, uma vez que apenas uma minoria de 5,23% dos estudantes em 2023 pertence aos níveis mais altos (8 e 9).

Após análise dos resultados do SAEB, também é importante compreender a avaliação no meio estadual. Nesse sentido, o próximo item se dedicará a apresentar e analisar os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP.

2.4 RESULTADOS DO SARESP

Nesse item do nosso estudo iremos realizar uma análise dos dados de proficiência das habilidades em língua portuguesa dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, conforme os resultados obtidos no Saresp, no período de 2010 a 2022, os dados obtidos foram retirados da revista eletrônica, publicação digital que apresenta os resultados e análises do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (São Paulo, 2022).

Antes de apresentar os resultados da avaliação externa, é importante apresentar a escala utilizada para a interpretação dos dados, de modo a contextualizar os resultados e facilitar a compreensão. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conta com uma escala de proficiência que é baseada na Teoria da Resposta ao Item - TRI, metodologia que relaciona a proficiência do aluno à probabilidade de acerto em itens da prova, considerando a dificuldade de cada questão. Além disso, o Saresp apresenta quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico, básico, adequado e avançado. O quadro a seguir descreve cada um desses níveis de proficiência, servindo como base para a análise dos resultados obtidos:

Quadro 21: Níveis de proficiência do SARESP

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO
ABAIXO DO BÁSICO (<150)	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
BÁSICO (150 A <200)	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.

ADEQUADO (200 A <250)	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
AVANÇADO (≥ 250)	Os estudantes, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: Saresp em revista (2022).

Abaixo, também apresentamos a lista de habilidades mínimas que o estudante do nível abaixo do básico consegue demonstrar, indicando um domínio insuficiente dos conteúdos esperados para sua série:

Quadro 22: Níveis de proficiência do Saresp

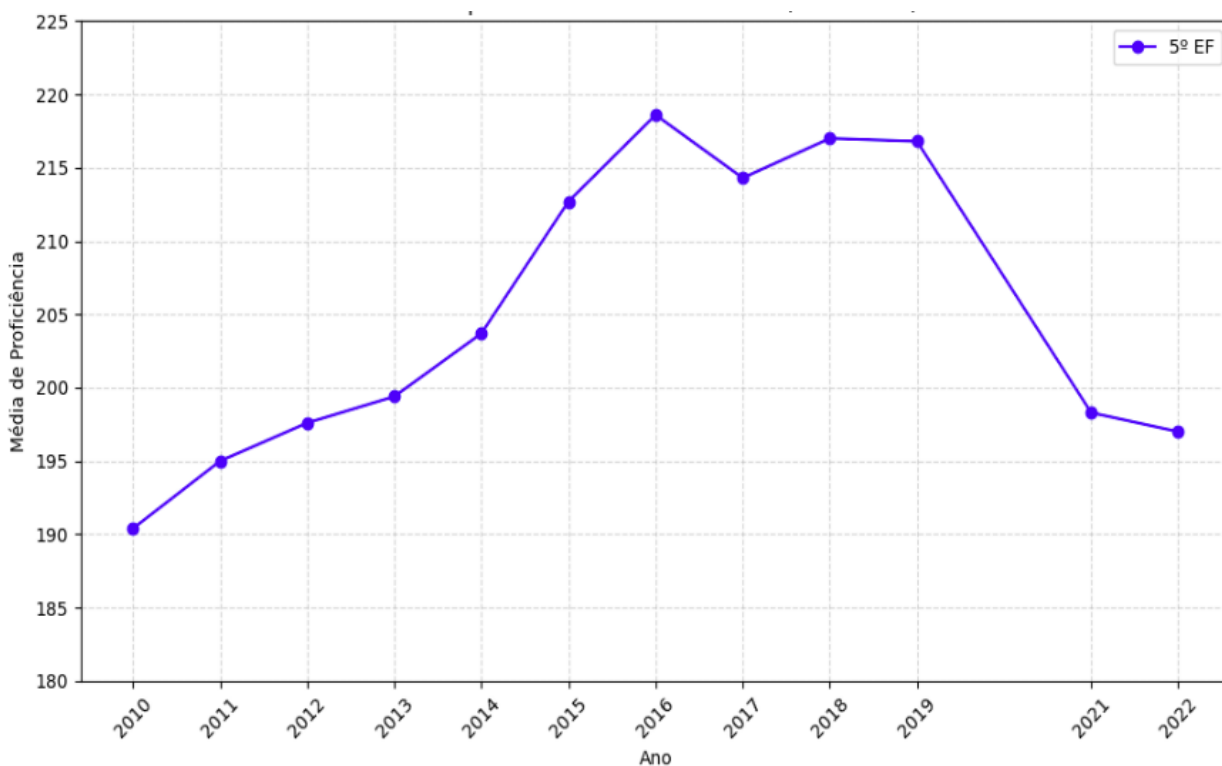
NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO
ABAIXO DO BÁSICO (<150)	Identificam o sentido de expressão típica da fala coloquial utilizada em segmento de história em quadrinhos; e o local em que se desenrola o enredo, em anedota.
	Identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em conto; o sentido de expressão utilizada em segmento de informativo de interesse didático; e o público-alvo de um segmento de texto falado, mobilizando seu conhecimento prévio, pelo uso de gírias, em uma conversa em celular.
	Identificam o assunto central de um trecho de texto literário.
	Interpretam textos, com base nos recursos visuais disponíveis, em cartaz de propaganda institucional e história em quadrinhos; e estabelecem conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos.

	Localizam item explícito e pontual de informação, com o apoio de ilustração que acompanha o texto, em verbete de enciclopédia.
	Reconhecem qual é o gênero do texto, em receita culinária.
	Inferem informações implícitas na leitura de texto com o apoio de história em quadrinhos.

Fonte: São Paulo (2021, p. 1).

A seguir apresenta-se a média de proficiência dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no Saresp, no período de 2010 a 2022. Os dados permitem observar a evolução e a variação do desempenho ao longo dos anos, permitindo análises em diferentes contextos educacionais. O gráfico 6, abaixo apresenta esses resultados:

Gráfico 6: Média de proficiência em língua portuguesa no Saresp – 5º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base no Saresp em revista (2022).

É possível observar que a média de proficiência aumentou de maneira constante ao longo dos anos, desde 2010 até chegar em 2016, atingindo o seu auge, com a média de proficiência atingindo aproximadamente 220, sugerindo uma melhoria contínua no desempenho dos alunos. Levamos em consideração que esses resultados do Saresp podem estar ligados a fins de *marketing político*, conforme destacado no artigo de Silva (2017). Em seu estudo, a autora crítica como os dados foram apresentados, especialmente em 2014. Em vez de servir como uma ferramenta de prestação de contas à sociedade sobre os avanços na educação, a divulgação dos resultados parecia ser mais focada em exaltar números positivos, muitas vezes descontextualizados e preocupados em uma construção de uma imagem positiva. Silva (2017) mostra que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) demonstra uma “[...] negligência em construir um quadro mais realista acerca do desempenho dos estudantes” (Silva, 2017, p. 1), essa negligência é manifestada ao comparar como a SEESP trata os resultados de 2013 a 2014 para propagar a suposta melhoria e ignora 2008 a 2014, em que houve uma estagnação nas séries finais.

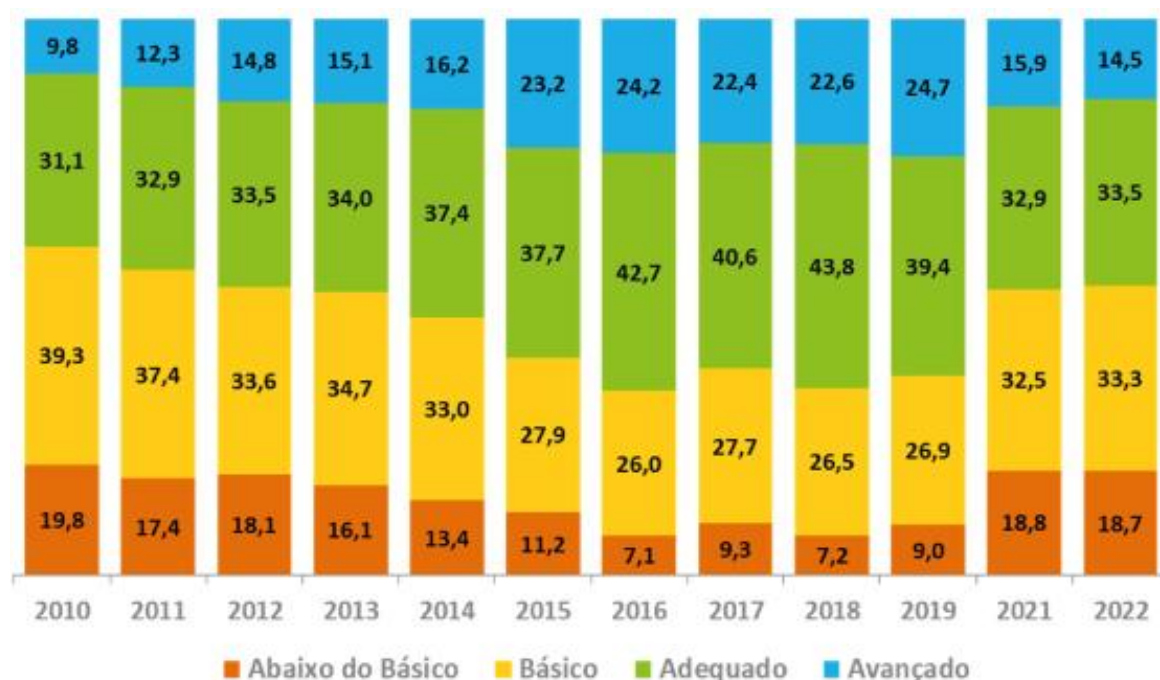
Consideramos que, embora os dados do 5º ano apresentem uma melhoria real, é possível questionar se a forma como esses resultados foram divulgados não reforça a crítica de que, frequentemente, há uma seletividade na comunicação, com ênfase nos ganhos e omissão das quedas de rendimento (Silva, 2017).

Contudo, essa progressão teve um declínio na avaliação de 2017. Nos anos de 2021 e 2022, observa-se uma queda ainda mais acentuada, com a média de proficiência voltando a níveis próximos de 190, isso pode indicar um impacto negativo persistente, resultado esse que pode ser visto como um reflexo das dificuldades relacionadas ao ensino remoto ou outras crises educacionais relacionadas ao período pandêmico em que o mundo estava passando. Ou seja, podemos concluir que a tendência foi de melhora até 2016, seguida de uma estagnação, entre 2016 e 2019 e uma queda acentuada, a partir de 2020, visível nas avaliações de 2021 e 2022 (São Paulo, 2022).

Além da média de proficiência, a revista Saresp também fornece e compara dados em relação a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência de 2010 a 2022, com base nas categorias abaixo do básico, básico, adequado e avançado. (São Paulo, 2022).

Essas categorias indicam o desempenho dos alunos, variando desde os que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem (Abaixo do Básico) até aqueles que demonstram um domínio mais profundo do conteúdo (Avançado). O gráfico 7 apresenta essa relação e variação ao longo dos anos:

Gráfico 7: Comparativo entre edições da distribuição dos alunos nos níveis de proficiência - 5º ano EF



Fonte: Saesp em revista (2022, s.p.)

A porcentagem de *Abaixo do Básico* diminuiu significativamente de 2010 (19,8%) para 2017 (9,3%) e 2018 (7,2%). No entanto, houve um aumento em 2019 (9,0%) e depois novamente em 2021 (18,8%) e 2022 (18,7%), voltando a patamares próximos aos de 2010 (São Paulo, 2022). A duplicação da porcentagem de estudantes no nível *Abaixo do Básico*, de 9,0% em 2019 para 18,7% em 2022, é um indicador alarmante de que uma parcela significativamente maior de alunos agora demonstra apenas as habilidades mínimas, refletindo o domínio insuficiente do conteúdo esperado.

Já o nível *Básico* iniciou com 39,3% em 2010, e teve uma melhora, atingindo um ponto baixo de 7,1% em 2016, mas depois se recuperou e aumentou significativamente em 2021 (32,5%) e 2022 (33,3%). A queda em 2014 e 2016 indicam uma transição de estudantes do nível "Básico" para níveis mais superiores (São Paulo, 2022). Essa interpretação se baseia na constatação de que a redução no nível *Básico* foi acompanhada por um aumento simultâneo e expressivo nos níveis *Adequado* e *Avançado* nesses mesmos anos (2014 e 2016), sugerindo uma melhora na proficiência dos estudantes que ascenderam para as faixas de proficiência mais elevadas.

O nível *Adequado* apresenta um crescimento contínuo no período de 2010 (31,1%) a 2018 (43,8%), o que demonstra uma melhora significativa na proporção de estudantes com

proficiência considerada adequada. Contudo, em 2021 e 2022, observa-se uma queda nesses percentuais (32,9% e 33,5%, respectivamente), comportamento semelhante ao verificado no nível *Avançado*, na qual teve um crescimento gradual de 2010 até 2019 e uma queda em 2021 e 2022 (São Paulo, 2022).

Consideramos que essa regressão é resultado do impacto da pandemia do COVID-19, que resultou em uma perda de aprendizagem devido ao fechamento das escolas e à desigualdade no acesso ao ensino remoto. A constatação de Saviani e Galvão (2021) de que o ensino remoto resultou em "conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem" decorre da análise da falência da Tríade Pedagógica (Conteúdo-Forma-Destinatário) no contexto do Ensino Remoto Emergencial. – ERE. Os autores argumentam que a educação, por sua natureza, exige a relação interpessoal e presencial para cumprir seu objetivo de humanização do indivíduo. O ERE, ao quebrar essa presencialidade e essa relação dialógica, compromete os três elementos essenciais da prática pedagógica.

A análise dos resultados das avaliações SAEB e Saresp nos mostra similaridades. Vimos que nas duas avaliações existe uma tendência de melhora, seguidas por uma queda acentuada, entendemos essa queda devido os impactos do ensino remoto e ao desequilíbrio da tríade conteúdo, forma e destinatário, conforme a crítica de Saviani e Galvão (2021), contudo, levamos em consideração que a pandemia não criou as dificuldades de aprendizagem, ela as aprofundou e as expôs, isso porque, mesmo em anos de maior desempenho nas avaliações, uma parcela dos estudante já apresentavam níveis baixos, destacando que ainda não haviam consolidado habilidades esperadas para o seu ano escolar como por exemplo no SAEB de 2019, ano anterior à pandemia e de pico na proficiência média, 23,52% dos estudantes do 5º ano ainda se encontravam nos Níveis 0, 1 e 2 e no Saresp de 2018, última edição regular antes da pandemia, a soma dos estudantes nos níveis Abaixo do Básico 7,2%.

Logo, entendemos que é essencial ir além da transcrição de resultados e buscar compreender as causas estruturais dessas dificuldades. Desse modo, no próximo capítulo buscamos analisar e compreender as dificuldades e o fracasso de aprendizagem não como falhas dos estudantes que estão fazendo as avaliações, mas como fenômenos sociais, históricos e estruturais, com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE HISTÓRICO CRÍTICO

Ao considerarmos as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, vemos que estas são um desafio no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devemos levar em consideração que essas dificuldades podem estar atreladas a fatores complexos que fazem parte da nossa sociedade. Desse modo, este capítulo tem por objetivo compreender as dificuldades de aprendizagem sob o enfoque histórico-crítico. Fundamentando-se nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, tendo isso em vista, levamos em consideração, neste estudo, que as dificuldades de aprendizagem não devem ser consideradas apenas problemas individuais, mas precisam ser analisadas dentro de um contexto mais amplo, que abrange as relações sociais, as condições histórico-culturais e a organização do ensino.

Logo, os próximos itens terão como objetivo estabelecer os fundamentos dessas duas abordagens buscando, assim, construir uma compreensão crítica e contextualizada sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar e suas implicações para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

3.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) emerge no final da década de 1970, em um contexto de resistência política e intelectual ao regime militar brasileiro. A sua formulação nasce das lutas sociais e do esforço de reconstruir uma teoria pedagógica que articulasse criticamente o papel da educação com as determinações históricas e sociais do capitalismo dependente brasileiro (Saviani, 2011). O autor, então professor da PUC-SP, coordenava um grupo de estudos marxistas que buscava superar tanto o tecnicismo, que subordinava a escola às exigências do mercado, quanto o espontaneísmo das correntes libertadoras e progressistas. Como explica Pasqualini (2019), a PHC é uma expressão, no campo educacional, do materialismo histórico-dialético, que compreende o ser humano como um ser histórico-social e o conhecimento como produto do trabalho e da prática coletiva.

Saviani (2009) concebe a educação como mediação entre o indivíduo e o conjunto das objetivações humanas. Inspirado em Marx e Engels, o autor define a educação como “[...] atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2009, p. 422). Isto é, um processo que atua sobre os sujeitos da prática, e não sobre a prática diretamente (Saviani, 2009).

Essa concepção rompe com as visões idealistas ou tecnocráticas da escola, entendendo que o trabalho educativo tem como finalidade produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida coletivamente pelo gênero humano.

Assim, o papel da escola não é reproduzir o senso comum, mas garantir o acesso ao saber sistematizado, elaborado ao longo da história. Saviani (2012) categórico:

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2012, p. 30).

Ele elucida que a população necessita da escola, não para reproduzir o saber cotidiano, mas para apropriar-se dos instrumentos conceituais que lhe permitam compreender e transformar a realidade. Negar o valor do conhecimento científico seria, paradoxalmente, negar à classe trabalhadora o direito à cultura e à emancipação intelectual.

A PHC, portanto, parte do reconhecimento das contradições da sociedade de classes e as toma como ponto de partida da reflexão pedagógica. A questão educacional é sempre referida, segundo o autor, o problema das classes sociais e do desenvolvimento histórico. Por isso, a opção política da PHC é claramente popular e transformadora: ela se propõe a socializar o saber elaborado como tradução pedagógica do princípio marxista da socialização dos meios de produção (Saviani, 2011). Essa vinculação entre os interesses populares e a educação explicita o caráter de classe dessa pedagogia, que se orienta por um projeto de transformação social e não pela adaptação à ordem vigente.

Do ponto de vista teórico, a PHC se ancora no materialismo histórico-dialético, assumindo a dialética como método de análise e de ação pedagógica. Saviani (2011) explica que *pedagogia histórico-crítica*, de fato, sinônimo de pedagogia dialética, mas prefere essa denominação por enfatizar o caráter histórico concreto e crítico do processo educativo. A dialética não é aqui tomada como simples diálogo, mas como teoria do movimento real da história, uma lógica do desenvolvimento que compreende o ser humano e a sociedade em permanente transformação.

Em sua dimensão metodológica, a PHC propõe um método de ensino dialético, composto por cinco momentos interligados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2009). Esse percurso reflete o movimento marxiano do pensamento, da síntese à síntese e coloca o ensino como mediação intencional entre a experiência e a teoria. Ao mesmo tempo, traduz-se em uma metodologia que articula o estudo científico dos conteúdos à formação crítica dos estudantes.

A função social da escola, nesse quadro, é central. Ao contrário das correntes que valorizam o *aprender a aprender* ou o conhecimento espontâneo, Saviani insiste que o ensino precisa ser dirigido e consciente. Cabe ao professor o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, organizando o processo de ensino para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A educação não deve se limitar à adaptação ao meio, mas impulsionar o desenvolvimento humano, antecipando-se às tendências imediatas do aluno, como defende também Vigotski em sua psicologia histórico-cultural.

Além de seu fundamento filosófico e social, a PHC integra uma fundamentação psicológica em diálogo direto com Vigotski, Leontiev e Luria. Saviani (2012) destaca que a escola tem a função central de garantir que os estudantes se apropriem do saber sistematizado, sendo essa a condição essencial que pode resultar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o verdadeiro desenvolvimento não é o que segue as tendências naturais da criança, e sim aquele que se antecipa a elas e as conduz a níveis mais complexos de consciência.

Outro pilar é a dimensão ética e política da educação. Saviani (1987) afirma que a escola pública deve ser instrumento de resistência e de emancipação, combatendo tanto o elitismo cultural quanto o relativismo pós-moderno. O compromisso da PHC é com a formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, o que implica o domínio das ciências, das artes e da filosofia como expressões universais da cultura humana (Pasqualini e Mazzeu, 2008). Essa formação visa possibilitar que os sujeitos compreendam sua inserção histórica e atuem conscientemente na transformação da realidade.

Em síntese, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica podem ser resumidos em quatro dimensões interdependentes: filosófica, política, psicológica e didática. A partir dessas bases, Saviani redefine a função da escola: não como reprodutora da ideologia dominante, mas como espaço contraditório, onde é possível resistir à alienação e formar sujeitos críticos. O horizonte da PHC é, portanto, o da transformação social, sendo a mediação educativa não o único, mas um dos instrumentos para esse processo, em que a escola atua como parte da luta histórica pela socialização do saber e pela emancipação.

3.2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural tem origem na década de 1920, na União Soviética, a partir dos estudos de Lev S. Vigotski, Aleksei N. Leontiev e Alexander R. Luria. Essa corrente fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e busca compreender o desenvolvimento

humano como produto das relações sociais e culturais. Vigotski entende o psiquismo como fenômeno histórico e mediado, superando as concepções inatistas e empiristas que isolam o biológico do social (Vigotski, 2001).

A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude (Vigotski, 2004, p. 99).

De acordo com Pasqualini (2019), o desenvolvimento humano é um processo de apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Essa apropriação ocorre por meio da atividade prática e da mediação simbólica, processos que reorganizam as funções psíquicas e possibilitam o surgimento das capacidades tipicamente humanas. Assim, a cultura não é algo externo ao homem, mas elemento constitutivo de sua consciência (Martins, 2013).

Segundo Leontiev (1980), o psiquismo humano se forma na atividade, que é a unidade de análise central da sua teoria. Essa concepção tem como fundamento o conceito de trabalho de Karl Marx (2013), entendido como a interação essencial e eterna entre o homem e a natureza, na qual o sujeito, ao transformar o meio, transforma simultaneamente a si mesmo. Leontiev expande esse princípio ao distinguir a atividade como um sistema hierárquico, composto por ações, sempre impulsionado por um motivo que satisfaz uma necessidade. Essa articulação dialética evidencia o papel da prática social do trabalho no desenvolvimento da mente e estabelece que o aprendizado é condição para o avanço qualitativo das formas de pensamento.

A mediação é uma categoria central da Psicologia Histórico-Cultural. Para Vigotski (2004), a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por instrumentos e signos, especialmente pela linguagem. A mediação semiótica permite que o sujeito controle conscientemente suas ações e reorganize seus processos mentais. Os signos, portanto, são instrumentos psicológicos que possibilitam ao homem dominar sua conduta e desenvolver as funções psíquicas em patamares superiores.

A criação e o emprego de signos constituem o traço essencial e distintivo das formas superiores de conduta humana, pois a mediação do signo permite romper a relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal (Martins, 2012, p. 74).

As funções psíquicas elementares, comuns a homens e animais, são transformadas nas funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas, formadas historicamente na vida social (Pasqualini, 2019). Essa distinção é fundamental para compreender o salto qualitativo do

desenvolvimento humano. Enquanto as funções elementares são determinadas biologicamente, as superiores se constroem culturalmente por meio da internalização dos signos.

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo (Vigotski, 1995, p. 146-147).

Essa proposição representa a lei genética geral do desenvolvimento psíquico: toda função psíquica superior aparece primeiro no plano interpsíquico entre as pessoas e, depois, no plano intrapsíquico (internalizada pelo indivíduo). O desenvolvimento é, portanto, um processo de internalização das relações sociais (Vigotski, 2004).

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, despertando e promovendo funções que ainda estão em processo de amadurecimento (Vigotski, 2004, p. 114).

A partir dessa concepção, o ensino passa a ser considerado o motor do desenvolvimento. Ao organizar intencionalmente a aprendizagem, o professor possibilita zonas de desenvolvimento proximal, nas quais o aluno é posto a resolver tarefas que ainda não domina plenamente, mas que pode realizar com ajuda. A aprendizagem, assim, gera desenvolvimento (Pasqualini, 2019).

A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ela, seriam impossíveis (Vigotski, 2004, p. 115).

Leontiev (1980) complementa essa análise ao afirmar que o desenvolvimento do psiquismo humano está vinculado à atividade dominante de cada período da vida. Essa questão é abordada por Elkonin (1987) que sistematiza a periodização do desenvolvimento humano a partir da noção de atividade dominante, compreendendo que cada estágio do desenvolvimento se caracteriza por uma atividade que orienta as principais transformações psíquicas do sujeito. A periodização do desenvolvimento entende cada período do desenvolvimento humano a partir de uma atividade dominante que o caracteriza. Essa atividade dominante atua como elemento estruturante das mudanças essenciais nos processos psíquicos do indivíduo. Facci (2004, p. 67), enfatiza que: “A criança [...] por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos”.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento são seis: no primeiro estágio, correspondente à primeira infância, a atividade dominante é a comunicação emocional direta com o adulto; à medida que a criança cresce e passa a explorar o ambiente físico, a atividade central torna-se a manipulação de objetos; no período pré-escolar, o jogo de papéis sociais assume o papel de atividade dominante; com o ingresso na escola, a atividade de estudo passa a ocupar o lugar central no desenvolvimento; e, na adolescência, a atividade principal se desloca para as relações interpessoais e a comunicação íntimo-pessoal com os pares.

A partir disso, consideramos que na infância, predomina a brincadeira, no período escolar, a atividade de estudo torna-se central, pois é por meio dela que a criança se apropria dos conhecimentos científicos e forma o pensamento teórico. Essa apropriação requer mediação pedagógica sistemática, em oposição às práticas espontâneas, é algo esperado e que deve ser intencionalmente organizada, orientada e promovida pelo professor (Pasqualini, 2019).

Luria (1987) acrescenta que o cérebro humano se organiza funcionalmente a partir das experiências culturais. A neuropsicologia histórico-cultural demonstra que o sistema nervoso é plástico e que a base biológica do psiquismo é moldada pela atividade e pela linguagem. Isso comprova que o desenvolvimento é simultaneamente biológico, histórico e social.

De acordo com Martins (2012), a Psicologia Histórico-Cultural, ao explicar as leis do desenvolvimento humano, oferece fundamentos essenciais para a pedagogia. A aprendizagem escolar deve ser organizada de modo que possibilite a internalização de conceitos científicos e a complexificação das funções psíquicas o que implica compreender o ensino como prática intencional e consciente.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural entende o homem como ser histórico-social cujo psiquismo é produto das relações sociais mediadas nas atividades pela linguagem e pelo trabalho. O ensino, ao promover a apropriação da cultura, torna-se instrumento de humanização. A aprendizagem organizada é o motor do desenvolvimento e a base para a formação da consciência crítica (Vigotski, 2004; Pasqualini, 2019).

A educação, como prática social, não apenas influencia o desenvolvimento, mas reestrutura o comportamento humano em toda sua amplitude (Vigotski, 2004, p. 99).

Logo, devemos considerar a atuação pedagógica fundamentada em bases teóricas sólidas, é essencial para promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, reconhecendo o processo educativo como uma prática capaz de formar estudantes conscientes e críticos.

3.3 O FRACASSO ESCOLAR SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

Ao analisarmos a realidade da educação, podemos ver o fracasso escolar como uma problemática e um desafio presente nas escolas, sendo este um resultado negativo que não deve ser reduzido à falha do estudante, mas sim um problema que envolve múltiplos fatores. A partir disso, e com base no que já foi discutido até esse ponto do estudo, temos como objetivo neste tópico analisar o fracasso escolar como um fenômeno social e estrutural, destacando suas causas ideológicas e institucionais e como esse fracasso está relacionado com as dificuldades de aprendizagem.

Como já analisado anteriormente, as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas com a intervenção adequada. Contudo, quando não são reconhecidas ou são negligenciadas, podem resultar no chamado “fracasso escolar”, termo criticado por alguns autores, como Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), por carregar um estigma excludente. Além disso, reforça a noção de incapacidade, o que pode acabar ignorando os diversos fatores que contribuem para o desempenho escolar negativo (Assunção e Freitas, 2019).

O fracasso escolar é um conceito que, apesar de amplamente utilizado, apresenta uma definição complexa. De acordo com Zago (2011):

Na linguagem corrente ele é geralmente evocado para indicar baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas (Zago, 2011, p.58).

Nessa perspectiva, quando falamos em fracasso escolar, as pessoas normalmente associam isso a diversas situações relacionadas ao desempenho e à trajetória do aluno na escola. Contudo, devemos levar em consideração que essa compreensão tradicionalmente utilizada nem sempre contempla as dimensões sociais, econômicas e institucionais que também influenciam o resultado dos alunos. Desse modo, trataremos o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem não apenas como uma falha dos alunos, mas sim um fenômeno que está profundamente relacionado com a estrutura social em sua totalidade, que engloba as condições socioeconômicas do estudante e as instituições nas quais ele está inserido, como a família e a própria escola.

Para entendermos esse fenômeno, é importante resgatar a história do conceito e analisarmos como ele foi construído ao longo do tempo, para esse objetivo utilizaremos como base o artigo “A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil”, de Paulilo (2017), que

oferece uma importante contribuição para o entendimento das raízes e transformações desse problema educacional.

Inicialmente, o fracasso escolar era frequentemente atribuído às aptidões naturais dos alunos ou à falta de *dom*. O sistema escolar era visto como um seletor de elites. De acordo com o autor, estudiosos como Bourdieu e Passeron rompem com o paradigma reprodutivista, no qual o desempenho dos estudantes estaria atrelado a capacidades inatas. Eles argumentam, porém, que esse desempenho está ligado ao capital cultural que cada indivíduo carrega, ou seja, seus valores, sua linguagem e seus modos de pensar. Assim, a escola tende a valorizar os códigos culturais das classes mais altas, o que acaba prejudicando os alunos que não dominam esses códigos (Paulilo, 2017).

No Brasil, a visibilidade para questões como o fracasso escolar passaram a ter mais atenção com a mudança importante na forma de como o fracasso escolar passou a ser interpretado por pesquisadores da educação no Brasil. Já em 1935, Paulilo (2017), mostra que:

Anísio Teixeira teve claro que o aluno reprovado não significava êxito do aparelho selecionador que era ou algum dia foi a escola (Paulilo, 2017, p.8)

Anísio Teixeira já tinha uma visão crítica importante sobre o fracasso escolar, mas que, na época, isso não teve um impacto imediato, prevalecendo ainda por muito tempo a ideia da “[...] psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar” (Patto, 1988, p. 75) com o tempo, no entanto, passou a perceber a “[...] participação da própria escola nos resultados por ela obtidos” (Patto, 1988, p. 75).

Para aprofundar essa crítica, a obra de Maria Helena Souza Patto (2022) é indispensável. Na perspectiva de Patto, o fracasso escolar é analisado não apenas como um resultado, mas como um processo, fabricado pela própria instituição escolar. A autora rompe com a visão individualizante, criticando a ideia de que o fracasso escolar está atrelado a fatores ao aluno, biológicos ou a família, isso porque a escola está marcada por desigualdades a escola tende a reproduzir as contradições do sistema capitalista por um viés meritocrata, assim, práticas como a rotulação e a medicalização transformam o aluno em objeto de controle, ocultando o caráter estrutural do problema.

Essa mudança de entendimento é muito importante, uma vez que, nos mostram que a problemática é mais profunda, envolvendo não apenas o desempenho individual dos estudantes, mas também as estruturas sociais e educacionais que contribuem para esse resultado.

Nas décadas de 1970 e 1980 houve uma grande luta entre a classe mais popular para o acesso à escola, uma vez que esses sujeitos acreditavam que a escola era um caminho para oportunidades de melhores condições de vida, contudo, as lutas populares mostraram que ter acesso à escola não é garantia de sucesso, especialmente quando a escola continua sendo excludente (Paulilo, 2017). Como destaca o autor:

Entre nós, parece-me ser a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 o principal vetor dessa convergência de representações sobre o processo educativo que percebe o fracasso escolar como resultado da forma de escolarização (Paulilo, 2017, p.12).

O autor, aborda que a partir disso, os indivíduos começam a perceber que o fracasso escolar não é só culpa do aluno, mas está ligado a problemas estruturais da escola e do sistema educacional, nessa perspectiva ele destaca que “A desfetichização do saber escolar é a forma que primeiro assume a tomada de consciência do fenômeno do fracasso escolar enquanto fracasso da instituição escolar” (Paulilo, 2017, p.12)

Contudo, apesar dessa *desfetichização do saber escolar* como apontado por Paulilo (2017), o fracasso escolar ainda é um problema que envolve todo o sistema, e não só o indivíduo. Nesse contexto, o fracasso escolar tem sido tema de diversos estudos e discussões que buscam soluções para superar esse problema. Contudo, ele não está restrito à escola ou ao estudante, pois envolve fatores mais amplos. Paula e Tfouni (2009), destacam que essa é uma realidade complexa e multifacetada, profundamente ligada à desigualdade social e à ideologia. Como afirmam os autores:

O fracasso escolar tem relação com esse Real – com essa contradição fundamental que organiza nossa sociedade em diferentes e até antagônicas classes sociais – na medida em que a educação (ou grau de escolaridade) é utilizada como um critério de classificação social, pois é justamente ela que garante e autentica a divisão social do trabalho da forma como encontramos em nossa sociedade contemporânea (Paula e Tfouni, 2009, p. 122).

Logo, o fracasso serve, então, como um mecanismo de reprodução social, utilizando o *fracasso* do estudante como um critério de classificação que garante e legitima a divisão desigual na sociedade, justificando a posição desprivilegiada de certos grupos como se fosse um resultado justo de sua *falta de mérito* na escola, e não uma consequência da desigualdade estrutural da sociedade.

Bray e Leonardo (2011) corroboram essa compreensão, destacando que a perspectiva que trata as dificuldades escolares como questões pessoais e comuns, conforme identificada em

sua pesquisa com educadoras, expressa a maneira pela qual a sociedade capitalista reproduz, por meio de ideologias, as explicações para o fracasso escolar. Para as autoras, “[...] o fracasso escolar é, antes de tudo, um fracasso de nossa sociedade desigual econômica e socialmente” (Bray; Leonardo, 2011, p. 259).

A partir do que foi discutido sobre o fracasso escolar, o próximo tópico do nosso estudo irá refletir sobre as implicações dessas concepções para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.4 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A análise do fracasso escolar como um fenômeno multifacetado e estrutural, conforme discutido no item anterior, evidencia implicações profundas para as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando que as dificuldades nesses campos resultam de múltiplas determinações, ao analisarmos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível obter uma tradução dessas implicações para o processo de alfabetização, especialmente quando observamos suas quatro dimensões: filosófica, política, psicológica e didática.

A dimensão filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica impõe uma visão sobre o fracasso escolar, articulando à crítica das estruturas sociais e educacionais que o produzem. A obra de Maria Helena Souza Patto (1988), nesse contexto, oferece a base para compreender essa produção e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita.

Patto (1988) mostra que o fracasso escolar é um sintoma das contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade e da influência da escola na reprodução desse fracasso. Ou seja, quando uma criança não aprende a ler e a escrever, isso não deve ser visto como culpa dela, mas como resultado das falhas do sistema educativo.

Ao analisarmos a dimensão política da Pedagogia histórico crítica, devemos considerar que aprender a ler e a escrever não é um ato neutro, mas sim uma condição de libertação e potencialização no exercício da cidadania, sendo uma ferramenta para inserção de um sujeito crítico e ativo na sociedade. Dominar a leitura permite que o estudante compreenda e intervenha nas estruturas sociais, econômicas e políticas presentes em seu meio.

Saviani (2008) nos permite pensar de que o domínio da leitura e a escrita é essencial para que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento elaborado. A leitura e a escrita, é uma das formas como os dominantes detêm o saber sistematizado. Logo, a ausência dessas habilidades

implica em uma condição de um sujeito dominado, tendo em vista que, ao não saber ler e escrever o sujeito tem sua participação democrática na sociedade limitada.

Além disso, ao analisarmos, sob um enfoque psicológico, o ato de aprender a ler e a escrever requalifica o psiquismo humano, complexifica as funções psíquicas e potencializa a capacidade de pensar o mundo.

A apropriação da leitura e da escrita reorganiza as funções psíquicas superiores, tornando o pensamento mais abstrato. Por meio dessas práticas de linguagem o sujeito desenvolve o pensamento conceitual, a capacidade de análise, síntese, inferência e argumentação, o que reflete na capacidade de interpretar o mundo de maneira mais profunda e crítica, a escrita reorganiza a mente humana. Nesse sentido, como destaca Luria (1996):

Se estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido ferramentas como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, uma estruturação semelhante – e possivelmente limitada apenas – a dos processos elementares (Luria, 1996, p. 49).

Logo, a leitura e a escrita são a chave para destravar um potencial maior da nossa mente. Sem elas, o indivíduo pode ter mais dificuldade em pensar de forma abstrata, crítica e em conectar ideias complexas.

Por fim, ao analisarmos, sob um enfoque didático, no ato de aprender a ler e a escrever, a intervenção do professor é crucial e deve estar pautada em um planejamento consciente. O professor deve considerar o NDR, que define as funções que já amadureceram e o que o aluno é capaz de fazer de forma independente. No entanto, o foco de sua prática deve recair na ZDP, definida como o espaço de potencialidade, a distância entre o que o aluno resolve sozinho e o que ele pode realizar sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vigotsky, 1998).

Além disso, a atuação eficaz do professor, conforme abordado por José Carlos Libâneo em seus estudos sobre Didática, exige mais do que a simples execução de técnicas de ensino, implica que o professor busque ter um domínio seguro dos conteúdos, realizando uma seleção e organização segura do que ensinar (Libâneo, 1994). No processo de alfabetização, os conteúdos essenciais envolvem a compreensão do princípio alfabético, a relação entre sons e letras, a leitura e escrita de palavras e frases simples, as primeiras regras ortográficas, a ampliação do vocabulário e a compreensão de textos curtos, além do contato com diferentes

gêneros textuais. Ou seja, a intervenção do professor é crucial e deve estar pautada em um planejamento consciente e na utilização de recursos que promovam a apropriação do saber.

Essa intervenção do professor, pautada no domínio seguro dos conteúdos e na sua capacidade de fazer uma boa seleção e organização do material didático, reflete por exemplo na valorização dos textos clássicos. A literatura, enquanto um dos instrumentos pedagógicos fundamentais, expressa emoções, ideias e perspectivas, mostrando o mundo conforme visto pelo autor ou por determinado grupo, ela pode atuar como uma incorporação de uma experiência mais difusa e inconsciente, o que ajuda a expandir a visão de mundo do estudante (Cândido, 2004).

Após essa análise, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, de que as dificuldades em leitura e escrita não são apenas uma questão individual do estudante, mas um fracasso estrutural que resulta em implicações psicológicas, políticas, didáticas e filosóficas, torna-se necessário pensar nessa problemática dentro da sala de aula. Desse modo, o próximo capítulo tem como objetivo trazer reflexões para uma organização didática.

4 ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO 5º ANO: REFLEXÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

O objetivo deste capítulo é oferecer reflexões para a atuação do professor do 5º ano do Ensino Fundamental, especificamente diante do desafio de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, isto é, alguns que ainda não concluíram o processo de alfabetização e outros que já produzem textos.

As dez reflexões a seguir foram elaboradas a partir dos fundamentos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. É basilar ressaltar que este material não constitui uma receita ou um passo a passo para superar as dificuldades de crianças ainda não alfabetizadas no 5º ano, até porque não é esse o objetivo do nosso trabalho. São apresentadas reflexões que visam servir como base e referência para que os professores do 5º ano se apoiem e tomem como referência ao planejar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos que, infelizmente, ainda chegam a essa etapa sem saber ler e escrever.

O quadro abaixo apresenta um resumo das dez reflexões que serão desenvolvidas e aprofundadas no decorrer deste capítulo:

Quadro 23: Reflexões para organização do trabalho pedagógico com crianças não alfabetizadas no 5º ano do Ensino Fundamental

I.	As dificuldades de aprendizagem não são produtos naturais das características individuais dos alunos.
II.	O trabalho em rede é necessário, porém, as questões pedagógicas são de responsabilidade da educação escolar.
III.	A alfabetização dos alunos de 5º ano deve ser diferente do processo de alfabetização dos alunos de 1º ou 2º ano do ensino fundamental.
IV.	A motivação e sentido pessoal para o aluno aprender a ler e a escrever não são criados naturalmente.
V.	A centralidade do ensino e dos conteúdos escolares.
VI.	O planejamento pedagógico deve partir da identificação do NDR, mas, especialmente, da ADI.

VII.	É preciso classificar ou identificar a natureza dos conteúdos não dominados pelos alunos não alfabetizados.
VIII.	A função do erro como instrumento (re)orientador da intervenção do professor.
IX.	O trabalho colaborativo no âmbito da escola é essencial.
X.	A avaliação é a espinha dorsal da organização do trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora.

I - Dificuldades de aprendizagem não são produtos naturais das características individuais dos alunos.

A partir disso, iniciamos o detalhamento das dez reflexões, começando pela compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não são produtos naturais do desenvolvimento humanos dos educandos. Os capítulos anteriores deste estudo evidenciam essa complexidade, ao pontuarmos que o fracasso escolar, que se manifesta nas dificuldades de aprendizagem, deve ser entendido como um fenômeno com diversos fatores, resultante da relação dialética entre o sujeito e as condições históricas e sociais nas quais o ensino se desenvolve, e não como uma característica natural do estudante. Saviani (1991) reforça essa perspectiva estrutural ao afirmar que:

[...] as dificuldades de aprendizagem decorrem de dificuldades sociais prévias, dificuldades estas que são determinadas pela estrutura de classe. Por isso é que a classe dominada na sociedade capitalista, nos seus diversos segmentos, tende a fracassar, tende a ter um desempenho mais precário e tende, portanto, a enfrentar dificuldades de aprendizagem no âmbito do sistema educacional [...] (Saviani, 1991, p. 46).

Dessa forma, concordamos que as condições nas quais os estudantes estão inseridos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, desmistificando a ideia de que as dificuldades são oriundas de condições individuais. Tendo como base essa crítica, reiteramos que é preciso romper essa ideia individualizante das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes é atribuída de forma errada a fatores biológicos ou familiares. Portanto, um bom planejamento pedagógico deve partir do princípio do caráter cultural e social das dificuldades de aprendizagem.

II - O trabalho em rede é necessário, porém, as questões pedagógicas são de responsabilidade da educação escolar.

A escola, no contexto da pedagogia histórico-crítica, nos fornece uma base ao valorizar a transmissão do saber sistematizado e a formação integral do sujeito, compreendido como síntese das relações sociais historicamente produzidas, isso nos leva a segunda reflexão, que aborda a responsabilidade educativa e critica a terceirização do fracasso escolar.

Para Saviani (2019, p. 6), o trabalho educativo consiste em “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o ato de educar não se restringe a um processo técnico ou psicológico, mas é uma mediação consciente e social, cuja responsabilidade é de caráter pedagógico.

Assim, a tendência contemporânea de psicologizar o fracasso escolar emerge de uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem. Duarte (2011) destaca que, sob a lógica neoliberal, as dificuldades escolares passaram a ser interpretadas como problemas individuais, deslocando o foco da crítica das condições objetivas da escola para o comportamento do aluno. Essa visão alimenta uma cultura de culpabilização do estudante e de naturalização das desigualdades sociais, ao invés de problematizar o acesso desigual ao conhecimento e aos meios de sua apropriação. Nessa perspectiva, os diagnósticos e laudos psicológicos acabam por legitimar a exclusão sob o pretexto da diferença, contribuindo para substituição da tarefa de ensinar.

Desse modo, pontuamos que, embora seja realidade que a escola demande atenção aos laudos de diferentes naturezas (como TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia e Disgrafia) e que a atuação em rede com a Assistência Social e outros órgãos de saúde e de proteção à criança e ao adolescente seja importante para a assistência integral do aluno, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade e que normalmente compõem o índice de fracasso escolar, é fundamental levar em conta que é a escola que tem a responsabilidade educativa, logo, quando a questão é sobre o ensino e a apropriação do saber, cabe à escola mobilizar os seus recursos didáticos, metodológicos e humanos para garantir a aprendizagem. Sendo assim, a crítica à terceirização do fracasso escolar nos mostra a importância da revalorização do trabalho pedagógico e da recuperação da função social da escola. A superação do fracasso não se dará pela multiplicação de diagnósticos ou apenas pelas intervenções externas, mas pela organização consciente do ensino, pela seleção criteriosa dos conteúdos e pela compreensão da responsabilidade educativa. Isso não significa culpabilizar a escola, mas sim destacar e valorizar sua função social da escola na aprendizagem dos conteúdos escolares.

III - A alfabetização dos alunos no 5º ano deve ser diferente do processo de alfabetização dos alunos de 1º ou 2º ano do ensino fundamental

A compreensão da responsabilidade educativa da escola, exige um aprofundamento nos fundamentos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a terceira reflexão se volta para o entendimento da periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva histórico-cultural como um fator que deve orientar o planejamento do professor.

A psicologia histórico-cultural entende o desenvolvimento humano como resultado da apropriação das formas historicamente produzidas de atividade e consciência. Segundo Facci (2004), o psiquismo não é um dado biológico, mas um produto das relações sociais mediadas pela atividade e pela linguagem. A criança, ao participar de diferentes formas de atividade, seja essa lúdica, escolar ou laboral, internaliza modos de ação socialmente construídos que transformam qualitativamente sua consciência. Assim, a educação escolar não é apenas uma etapa entre outras do desenvolvimento, mas um momento decisivo de reorganização das funções psíquicas mais complexas.

Na perspectiva de Leontiev (1978), cada período do desenvolvimento psicológico é determinado pelo tipo dominante de atividade, isto é, por aquela que satisfaz as principais necessidades do sujeito e promove complexificação das formações psíquicas. Durante a idade escolar, a atividade de estudo assume esse papel central, permitindo a transição do pensamento empírico para o pensamento teórico.

Um conceito importante para entendermos isso é a tríade conteúdo-forma -destinatário. Em seu estudo, Martins (2013), mostra a relação entre o conteúdo (conhecimentos historicamente sistematizados), a forma (a metodologia) e o destinatário (o aluno). Nesse sentido, o professor no 5º ano do Ensino fundamental ao elaborar seu planejamento deve considerar que os alunos (destinatário) estão em transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima pessoal, a atividade guia desta fase. Desse modo, as atividades não devem ser infantilizadas, mas devem considerar as peculiaridades do desenvolvimento e interesses de alunos que estão nessa transição. Assim, no 5º ano, o ensino da língua deve assumir uma forma mais intelectualizada, orientada para a função do estudo, leitura para estudar, para argumentar e para participar de práticas sociais mais complexas.

Com base nessa concepção, Facci (2004) defende que a periodização do desenvolvimento psicológico deve orientar o planejamento pedagógico, de modo que as atividades escolares correspondam às necessidades e possibilidades cognitivas de cada faixa etária, sem reduzir o ensino à mera adaptação. A aprendizagem escolar é vista como uma atividade que reorganiza o psiquismo, formando novas motivações e sentidos pessoais,

conforme também propõe Leontiev (1978). Assim, compreender o desenvolvimento do estudante com base nessa perspectiva permite que o professor planeje sua prática de modo intencional. Em suma, se não devemos alfabetizar crianças, jovens e adultos do mesmo modo, consideramos que o processo de alfabetização de alunos do 5º ano precisa e deve ser diferente da alfabetização destinada aos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

IV - A motivação e sentido pessoal para o aluno aprender a ler e a escrever não são criados naturalmente.

Todo comportamento humano é organizado em atividades orientadas por motivos, isto é, por objetos que satisfazem necessidades socialmente determinadas (Leontiev, 1978). A partir disso, levantamos a reflexão de que a motivação e sentido pessoal para o aluno aprender a ler não são criados naturalmente. O papel do educador é criar situações em que o conteúdo escolar se converta em objeto de necessidade cognitiva, transformando o estudo em atividade significativa para o estudante

Segundo Martins (2013), o processo educativo deve articular o motivo da aprendizagem ao sentido pessoal que o aluno atribui ao conhecimento. Isso significa que a escola precisa oferecer ao estudante não apenas informações, mas condições para compreender o valor social dos conhecimentos. O sentido pessoal surge quando o aluno percebe que o conteúdo estudado responde a necessidades que ultrapassam o imediato. Assim, a motivação deixa de ser um problema psicológico individual e passa a ser uma questão pedagógica, vinculada à qualidade da mediação docente e à organização do ensino.

Nessa concepção, a motivação é resultado da atividade de aprendizagem. Leontiev (1978) afirma que, ao se apropriar do conhecimento, o sujeito transforma não apenas seu pensamento, mas também suas necessidades e desejos. O estudo, inicialmente motivado por fatores externos, como a exigência escolar pode tornar-se atividade interna, dotada de sentido próprio, quando o aluno reconhece o valor intrínseco do saber. É por isso que, na perspectiva histórico-cultural, a motivação não precede o ensino, mas dele emerge: ela é construída na relação dialética entre o sujeito e o conteúdo, mediada pela ação pedagógica. Assim, cabe à escola organizar o ensino como prática intencional capaz de formar motivos conscientes e sentidos pessoais voltados à humanização.

Portanto, é preciso romper com a ideia de senso comum de que os alunos chegarão naturalmente motivados para aprender. Os alunos do 5º ano, em contexto de fracasso escolar na alfabetização, podem se interessar e ter motivos para aprenderem a ler e a escrever, contudo,

não é um processo natural e demanda intervenção do professor observando o disposto nas reflexões anteriores e posteriores a este item.

V - A centralidade do ensino e dos conteúdos escolares.

A quinta reflexão centra-se na importância da centralidade do ensino e dos conteúdos escolares no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, retomamos a análise realizada no primeiro capítulo deste estudo, onde pontuamos que essa centralidade entra em confronto com os documentos normativos que orientam o ensino na atualidade, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Como já abordado anteriormente, Filipe, Silva e Costa (2021) argumentam que a BNCC, e aqui também consideramos o Currículo Paulista, tende a reduzir o currículo a competências e habilidades instrumentais, desconsiderando a dimensão formadora e histórica do conhecimento. Em nossa análise, concluímos que esses documentos também se concentram em conteúdos ligados ao cotidiano pragmático e imediato do aluno. O Campo Artístico-Literário, por exemplo, que inclui textos clássicos com linguagem e vocabulário mais rebuscados, apresenta apenas uma habilidade diretamente relacionada a ele na BNCC.

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, essa redução contraria a ideia de que a educação deve promover o acesso ao patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade, e não apenas treinar para o desempenho imediato. A partir disso, ressaltamos que a centralidade do ensino deve estar pautada em conteúdos que promovam a apropriação do saber sistematizado, englobando conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Para cumprir esse papel, o trabalho do professor deve priorizar o domínio de gêneros textuais que possibilitem a apropriação da língua escrita em diferentes contextos, tal prática auxiliará na complexificação das funções psíquicas dos alunos.

Ao apropriar-se dos gêneros mais elaborados, como o artigo de opinião, o ensaio científico ou o texto filosófico, além dos gêneros literários, o sujeito pode ampliar suas possibilidades de pensamento, argumentação e consciência. Assim, a escola assume um papel decisivo: é nela que o estudante pode transitar dos gêneros cotidianos para formas discursivas mais abstratas e sistematizadas.

Ao priorizar o ensino de gêneros textuais mais complexos, mesmo para aqueles que estão em processo de alfabetização, como o caso de estudantes que chegam no 5º ano sem saberem ler e escrever plenamente, o professor deve buscar formas de ensino que respeitem a individualidade de cada um, mas sem perder de vista a importância de promover a reflexão crítica, promovida por meio de campos de atuações mais complexos.

VI - O planejamento pedagógico deve partir da identificação do NDR, mas, especialmente, da ADI.

Nessa reflexão levantamos a questão de que o planejamento do professor deve ir além da avaliação de caráter classificatório, pois o professor deve identificar a área de desenvolvimento iminente, isto é, os conhecimentos que o estudante ainda não domina sozinho, mas que se encontram em processo de consolidação em seu desenvolvimento. É precisamente nesse espaço, que Vigotski aborda que a intervenção pedagógica se torna mais eficaz, pois é ali que o ensino pode impulsionar ativamente o desenvolvimento do aluno, promovendo avanços significativos e a internalização de novos saberes.

Ao pensarmos no planejamento pedagógico, devemos considerar que a compreensão do Nível de Desenvolvimento Real - NDR e da Área de Desenvolvimento Imediato - ADI é fundamental para orientar intervenções que realmente promovam avanço. Se o NDR da criança é reconhecer letras e a ADI corresponde à formação de sílabas simples, o planejamento do professor não deve se limitar à repetição das letras já dominadas, mas deve propor atividades que a auxiliem na aprendizagem de conteúdos mais complexos.

VII - É preciso classificar ou identificar a natureza dos conteúdos não dominados pelos alunos não alfabetizados.

Reconhecer que um estudante do 5º ano não lê ou não escreve não é suficiente para orientar o trabalho docente. Nesta perspectiva, é fundamental que o professor identifique a natureza dos conteúdos e habilidades não dominados, pois diferentes lacunas exigem diferentes intervenções pedagógicas. Essa análise não é um diagnóstico clínico, mas uma ação educativa que permite compreender o que o aluno já domina, o que ainda não domina e o que está na iminência de dominar. Assim, a análise pode ser organizada em quatro dimensões principais:

a. Função social da escrita:

O professor deve investigar se o aluno compreende para que serve a escrita e em quais práticas sociais ela se insere. O estudante reconhece que escrevemos para registrar, comunicar, organizar e transmitir informações? Quando não há compreensão da função social, é comum que o aluno não atribua sentido às tarefas escolares de leitura e escrita.

b. Princípio alfabético e consciência fonológica:

Aqui, o foco é verificar se o aluno compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética: Consegue realizar análise sonora da palavra? Estabelece relação entre fonema e grafema? Percebe unidades maiores (rimas, sílabas) e unidades menores (fonemas)? Dificuldades nessa dimensão indicam lacunas no processo de alfabetização propriamente dito.

c. Aspectos mecânicos ou técnicos da escrita:

O professor deve identificar se há obstáculos relacionados a: reconhecimento e nomeação das letras; escrita do alfabeto; coordenação motora fina; domínio dos movimentos básicos da escrita; postura do copista (aluno que apenas reproduz modelos prontos). Esses aspectos não constituem, por si, alfabetização, mas interferem na possibilidade de expressar o que o aluno sabe.

d. Produção textual e organização do discurso:

A dificuldade pode se situar em níveis mais amplos da língua: No plano oral, o aluno consegue organizar discurso com início, meio e fim? Consegue narrar, relatar ou explicar ideias? Na escrita, produz apenas palavras isoladas? Não estabelece relações sintáticas ou coesivas? Dificuldades aqui indicam lacunas não apenas na alfabetização inicial, mas no desenvolvimento da linguagem como função psicológica superior, conforme a psicologia histórico-cultural.

Ao identificar a natureza da dificuldade — seja ela de compreensão da função social, fonológica, mecânica ou discursiva — o professor pode planejar intervenções específicas, intencionais e fundamentadas, articuladas ao NDR e à ADI. Essa classificação é condição necessária para que o ensino responda às necessidades reais do estudante.

VIII - A função do erro como instrumento (re)orientador da intervenção do professor

No âmbito escolar, o erro sempre foi visto como algo ruim, que devia ser corrigido rapidamente ou até mesmo ser punido. No entanto, neste estudo, a reflexão que levantamos é a de que o erro possui a função de instrumento (re)orientador da intervenção do professor, afastando da perspectiva de punição e focando na função diagnóstica, servindo como orientador, ou seja, nesse sentido, não tratamos os erros na perspectiva construtivista, mas entendemos que o professor precisa compreender o erro como indicadores para que ele possa planejar sua prática pedagógica. Desse modo, o professor deve entender que o erro é uma etapa essencial na aprendizagem, logo, é essencial criar um ambiente de sala de aula onde o aluno se sinta seguro para errar, sem medo de julgamento, deboche, chacota ou humilhação.

Para isso, voltamos a pontuar que para um planejamento adequado, é preciso identificar não apenas o Nível de Desenvolvimento Real, mas também a Área de Desenvolvimento Iminente, que engloba os conteúdos, habilidades e capacidades que estão prestes a serem consolidados com a intervenção do professor. Nesse sentido, o erro sinaliza quais são os conhecimentos, habilidades ou capacidades que ainda não estão consolidados, mas que estão

em processo de construção e pode servir como referencial que permite ao professor visualizar a ADI e planejar uma intervenção pedagógica focada e eficaz.

IX - O trabalho colaborativo no âmbito da escola é essencial.

Nessa penúltima reflexão, destacamos a importância do trabalho colaborativo no âmbito escolar. A visão de que os alunos em defasagem de alfabetização no 5º ano são apenas responsabilidade do profissional da sala regular é limitante e ignora a natureza complexa do processo educativo. Ao adotar o trabalho colaborativo, a escola como um todo estabelece uma rede de apoio mais robusta, garantindo que o aluno receba uma mediação diversificada e constante. Isso torna a intervenção pedagógica na Área de Desenvolvimento Iminente eficaz para a internalização de novos saberes.

Além disso, partindo do pressuposto do trabalho colaborativo, cada membro da instituição escolar possui um papel crucial na formação do estudante. Ao levarmos em conta os estudantes que apresentam dificuldades de leitura e escrita, a equipe gestora tem a capacidade de fomentar uma cultura de colaboração, garantindo e promovendo a formação continuada dos professores para lidar com as especificidades desses alunos, além de criar espaços para a discussão e o planejamento conjunto de ações. A Secretaria de Educação, por sua vez, apresenta a responsabilidade de formular as políticas públicas para apoio a essas dificuldades, garantir a dotação de recursos humanos e materiais específicos, além de oferecer suporte. Por fim, os professores que não atuam na sala regular, ministrando as aulas de reforço ou de recomposição de aprendizagens assumem o papel de intervenção complementar, integrando-se de forma planejada ao trabalho regular da sala de aula e dedicando todo o seu tempo e planejamento ao desenvolvimento dos alunos.

X - A avaliação é a espinha dorsal da organização do trabalho pedagógico.

Por fim, na última reflexão, destacamos que a avaliação constitui a espinha dorsal da organização do trabalho pedagógico, com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental. Essa etapa, crucial para a consolidação das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita, apresenta desafios, especialmente quando se observa que alguns alunos ainda não conseguiram alcançar a alfabetização plena, o que reforça a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas para garantir a aprendizagem desses estudantes.

Logo, o professor deve ter entendimento sobre o que é esperado que os estudantes desenvolvam, retomando o que foi discutido no primeiro capítulo, que não apenas delineou as aprendizagens esperadas na BNCC e no Currículo Paulista, mas também apontou fragilidades

e lacunas nesses documentos. Pontuamos que o primeiro passo é que o professor tenha clareza tanto dos objetivos quanto das problemáticas levantadas, pois isso é crucial para planejar e agir com intencionalidade.

Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem, ou seja, onde os alunos devem chegar, torna-se indispensável identificar onde os alunos estão, em relação às aprendizagens pretendidas, isto é, compreender quais conhecimentos já dominam e quais ainda estão na iminência de serem aprendidos, além disso, é preciso que o professor reconheça a natureza das dificuldades de leitura e escrita

Essa identificação é essencial, pois, diante das necessidades reais dos estudantes, o professor não deve escolher qualquer caminho para sua prática, mas selecionar as melhores estratégias metodológicas, os melhores recursos e as melhores intervenções que respondam às dificuldades apresentadas.

Após a implementação das ações pedagógicas, uma nova avaliação torna-se necessária. Nesse momento, o professor verifica quais foram os avanços, o que se consolidou, o que permanece em nível de desenvolvimento real e o que ainda se situa na área de desenvolvimento iminente. Nesta perspectiva, a avaliação é processo e não produto, devendo ser compreendida de modo contínuo e formativo, cumprindo uma função diagnóstica e reguladora do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a presença de alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental não constitui um fenômeno isolado ou individual, mas a expressão de determinações sociais, históricas e pedagógicas que atravessam a escola brasileira. Ao investigar esse problema sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se romper com explicações que naturalizam ou individualizam o fracasso escolar, entendendo que as dificuldades de leitura e escrita são resultado, sobretudo, das condições concretas de ensino e dos modos como o trabalho pedagógico vem sendo organizado.

O estudo evidenciou, inicialmente, que as expectativas de aprendizagem presentes na BNCC (2018) e no Currículo Paulista (2019) indicam um conjunto significativo de práticas leitoras e produtoras de texto que deveriam ser dominadas pelos estudantes ao final do 5º ano. Entretanto, as análises realizadas mostram que tais documentos contribuem para um processo de esvaziamento curricular, ao enfatizarem competências e habilidades em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Como consequência, formam-se práticas pedagógicas fragmentadas, pautadas em atividades pouco sistematizadas e desarticuladas do conhecimento historicamente acumulado.

A análise das pesquisas do último decênio reforçou esse diagnóstico. Os estudos mapeados revelam que as dificuldades de leitura e escrita no 5º ano não devem ser compreendidas como simples atraso ou insuficiência individual, mas como um problema complexo, atravessado por fatores estruturais, como superlotação das salas, ausência de formação consistente para lidar com a heterogeneidade e fragilidades no processo de escolarização desde os anos iniciais. A literatura também demonstra que a persistência de explicações psicologizantes e medicalizantes mantém a responsabilização do aluno e de sua família, desviando o foco daquilo que é próprio da escola: ensinar.

A partir dessa constatação, o trabalho retomou os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, destacando que a aprendizagem da leitura e da escrita depende da mediação intencional do professor e da socialização dos conteúdos culturais historicamente produzidos. Com base nessas referências, concluiu-se que o fracasso escolar deve ser entendido como um fenômeno socialmente produzido, resultado, muitas vezes, de práticas pedagógicas descontinuadas, fragmentadas ou desprovidas de intencionalidade formativa.

Diante desse percurso, foi possível elaborar dez reflexões que podem orientar o trabalho docente com alunos não alfabetizados no 5º ano. Tais reflexões não constituem um manual ou conjunto de técnicas, mas princípios que reafirmam a centralidade do ensino, da mediação e do planejamento consciente. Entre eles, destacam-se: a natureza social das dificuldades de aprendizagem; a responsabilidade pedagógica da escola na superação desses obstáculos; a necessidade de diferenciar o processo de alfabetização no 5º ano daquele realizado nos anos iniciais; a importância de identificar a natureza das dificuldades apresentadas pelos estudantes; a função pedagógica do erro; e o papel da avaliação como elemento estruturante da prática docente.

Assim, a principal contribuição deste estudo consiste na articulação crítica entre a fundamentação teórica histórico-crítica e os desafios concretos enfrentados pelos professores do 5º ano, oferecendo subsídios para que a escola organize o ensino de maneira intencional e sistematizada. A superação do fracasso escolar, como apontam os autores aqui mobilizados, exige a afirmação da escola como espaço de socialização do conhecimento e da aprendizagem orientada, reafirmando que todos os alunos podem aprender quando lhes são garantidas condições efetivas de ensino.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o debate sobre a alfabetização tardia e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva crítica, rigorosa e humanizadora da educação, reafirmando o papel da escola pública na formação omnilateral dos estudantes. Além disso, reconhece-se a necessidade de que pesquisas futuras aprofundem a análise do Currículo de Bauru, de modo a compreender como suas orientações locais incidem na organização do ensino e nos processos de alfabetização do 5º ano.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Wildson Cardoso; FREITAS, José Carlos de. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019.
- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **Codas**, v. 34, n. 4, p. 7, 2022.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela De. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1367–1384, dez. 2015.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101–132, nov. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, de 7 de julho de 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITO, Joildy Gomes; SILVA, Wagner Rodrigues; FREITAS, Mirella De Oliveira. Mecanismos de coesão textual nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Foco**, v. 29, n. 1, set. 2024.
- BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022.
- CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; MALANCHEN, Julia; LIPORINI, Thalita Quatroccchio; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Pressupostos para um currículo histórico-crítico para o ensino de Ciências: apontamentos a partir da análise do Currículo Paulista. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 27 set.–1 out. 2021.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.
- CARVALHO, Celso Do Prado Ferraz De. O currículo oficial paulista no contexto das teorias crítica e pós-crítica da educação. **Dialogia**, n. 20, p. 99–120, 15 out. 2014.
- CARVALHO, Maria Elisa Pires de. **A promoção à inclusão de alunos não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Santo Amaro (UNISA), São Paulo, 2023.
- COENGA, Rosemar Eurico; RIBEIRO, Gláucia. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR À LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. Especial, 24 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 65–90, 2004.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva crítica. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2021.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Determinantes pedagógicos para a educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2018.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane Dos Santos; COSTA, Áurea De Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783–803, set. 2021.

FRANKLIM, Vivia Alves Oliveira. **O trabalho do professor diante das dificuldades das crianças que chegam ao 5º ano sem serem alfabetizadas**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 13-32, 1º sem. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILA, Cláudia Valéria Doná; PEREIRA, Helcius Batista. A Base Nacional Curricular Comum nas séries iniciais e o ensino de gramática: impactos e recuos no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Sociodialeto**, v. 9, n. 25, jul. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painel educacional: resultado por etapa de ensino**. Brasília, 2023.

LEITE, Leandro Butier. **Alfabetização e letramento no 5º ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2021.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Wélida Katiane dos Santos Sousa; MATA, Renata da Penha Coelho; FIGUEIREDO, Suzamary Almira de; VILARVA, Nívea Maria Lopes. **Enfrentamentos dos professores no processo de alfabetização: a superação das defasagens de aprendizagens dos alunos no 5º ano de escolaridade**. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. **A Construção da Mente**. SP, Ícone Editora, 1996.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENNA, Lígia. **Práticas de ensino de linguagem.** São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2024.

MIRANDA, Nonato Assis De; OLIVEIRA, Juncélia Marques Neves Martins De; ANTUNES, Jucelene De Castro. O processo de elaboração do currículo paulista: etapa ensino fundamental. **Dialogia**, n. 53, p. e28897, 25 ago. 2025.

MONZELLI, Arthur Guilherme *et al.* BNCC e alfabetização: crítica à preponderância do trabalho com textos do cotidiano à luz da pedagogia histórico-crítica. **Sociologias Plurais**, v. 10, n. 1, 31 jan. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia de; ZUTIÃO, Patricia; MAHL, Eliane. Transtorno, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: Como atender na sala de aula comum. In: MAGNO, Alexon Bezerra Seabra. **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais.** Curitiba, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e214167, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiana. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PAULA, Marcília Rolim Souza de. **Consciência fonológica e ciberpoemas: uma proposta didática para alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º anos.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024.

PAULILO, Luiz André. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1252-126, 2017

PEREIRA, Leticia Maely dos Santos; SOUSA JUNIOR, Paulo de Tarso Xavier. O vento passou e levou... um olhar docente sobre a aprendizagem dos alunos pós-pandemia de COVID-19. **Revista Cacto**, v. 5, n. 1, 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035–056, 22 maio 2019.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387-396, 2017.

PROENÇA, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

RESENDE, Juliana Cecília Padilha de. **Dificuldades e transtornos de aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação de Goiás, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental: anos iniciais**. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação: documento básico – SARESP: Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **SARESP em Revista**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/2022/>. Acesso em: 13 out. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **SARESP: documento de implementação**. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escala de Proficiência de Língua Portuguesa: 5º Ano do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2021.

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

SANTOS, Elian da Silva; LIMA, Antônio Carlos Santos de. O lugar do léxico no ensino de língua portuguesa: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO, v. 9, n. 21, 2022.

SANTOS, Thaís Cavalcanti Dos. Reflexões sobre o uso de tecnologias digitais como instrumentos de ensino. **Revista Brasileira De Educação, Cultura e Linguagem**, v. 6, n. 11, p. 76–90, 30 mar. 2022.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p.1299-1311, dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11., 13. eds. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, 2021.

SCHERER, Danielle Severo. **Diversidade linguística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica vygotskyana do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. Os dados do Saresp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 801-816, set./dez. 2017.

SILVA, Joângela Sousa da. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. **Revista InterEspaço**, v. 3, n. 11, p. 168-186, dez. 2017.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021

TEIXEIRA, Bruna Sana *et al.* Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 6, p. 1370–1378, dez. 2016.

TOLDO, Claudia; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental I. **Revista Leitura**, n. 67, p. 269–281, 15 dez. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Martins fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, 2007.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, mar. 2011.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Firmino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Revista Interação em Psicologia**, jul./dez. 2002.