



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLÁUDIA MARIA MENDES SÁ**

**QUANDO ENSINAR NÃO BASTA:  
DIFICULDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM  
CONTEXTO PERIFÉRICO**

**SANTOS  
2026**

**CLAUDIA MARIA MENDES SÁ**

**QUANDO ENSINAR NÃO BASTA:  
DIFICULDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO  
PERIFÉRICO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Guadalupe Corrêa  
Mota

**SANTOS**

**2026**

# **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Guadalupe Corrêa Mota**  
**Orientadora (UNISANTOS)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**  
**Membro Interno (UNISANTOS)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Cinelli Quaranta**  
**Membro Externo (Prefeitura Municipal de Praia Grande)**

**SANTOS**  
**2026**

# FICHA CATALOGRÁFICA

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

---

S111q Sá, Claudia Maria Mendes de  
Quando ensinar não basta: dificuldades das práticas  
pedagógicas de professores alfabetizadoras em contexto  
periférico/ Claudia Maria Mendes de Sá; orientadora Guadalupe  
Correa Mota - 2026.  
127 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Educação, 2026.  
Inclui bibliografia

1. Prática Pedagógica. 2. Dificuldades Aprendizagem.  
3. Escola Pública. 4. Educação Inclusiva. I. Mota, Guadalupe  
Correa. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

---

À Memória da minha Mãe, que sempre  
acreditou na força transformadora dos  
estudos e nunca deixou de me incentivar  
a seguir aprendendo.

Aos meus professores, pela  
generosidade, pelas escutas e pelos  
conhecimentos compartilhados ao longo  
da caminhada.

Que este trabalho também seja uma  
forma de gratidão a todos que fizeram  
parte da minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Guadalupe Correa Mota, por ter acreditado em mim até nos dias em que eu mesma cogitei desistir da caminhada. Sua dedicação ultrapassou a orientação acadêmica e se transformou em presença, acolhimento e humanidade.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Unisantos que fizeram parte dessa trajetória e que, de diferentes maneiras, me ajudaram a compreender o que significa um pensamento humanizador e o que é, de fato, tornar-se pesquisadora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, cujo incentivo foi fundamental para a realização desta pesquisa e para a continuidade desta trajetória acadêmica.

À professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela generosidade e pelas contribuições durante o percurso da Banca, conduzindo reflexões importantes que fortaleceram este trabalho e ampliaram meu olhar sobre a pesquisa.

À minha amiga Sílvia Cinelli, por ter me incentivado a navegar em águas profundas sem soltar a minha mão. Você foi companhia nos dias leves e, principalmente, nos dias em que tudo parecia pesado demais.

Ao professor Alexandre Saul (in memoriam), que, mesmo sem imaginar, deixou marcas profundas na minha trajetória. Seu incentivo segue vivo em cada página construída com coragem e esperança.

À minha amiga Maristela Cussolim, especialista em dizer que eu estava maravilhosa até nos dias em que eu parecia saída de um furacão acadêmico. Obrigada por sempre me lembrar de rir de mim mesma.

À maravilhosa Cristiane Mello, por surgir exatamente quando eu mais precisava. Sua ajuda, seu carinho e suas palavras fizeram diferença em momentos que talvez você nem imagine.

À minha família, especialmente a Anny Caroline, Edson Araújo e Matheus Sá, por suportarem bravamente minhas crises existenciais acadêmicas, meus surtos repentinos e frases clássicas como “Não sei por que inventei de entrar no mestrado” ou “Eu deveria estar completamente maluca quando fiz essa inscrição”. Obrigada por permanecerem ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis, me lembrando de continuar quando eu mesma já não acreditava muito nisso.

À minha mãe (in memoriam), que continua sendo minha maior inspiração. Foi ela quem me ensinou, muito antes da universidade, que estudar também é um ato de coragem, dignidade e amor.

E, finalmente, a mim mesma. Porque, por muitas vezes, eu quis desistir, largar tudo e acreditar que não daria conta. Passei noites em claro lendo, estudando, escrevendo e reescrevendo páginas que pareciam nunca terminar. Houve momentos em que o cansaço falou mais alto, em que o medo, a insegurança e as dúvidas pareciam maiores do que os sonhos. Foi difícil. Muito difícil. Mas o mais importante é que eu permaneci. E é justamente por não ter desistido de mim que hoje estou aqui, encerrando este ciclo transformada pela coragem de continuar.

## RESUMO

As dificuldades pedagógicas constituem um dos desafios mais complexos presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no período da alfabetização, momento em que se intensificam expectativas escolares relacionadas ao domínio da leitura e da escrita. Em muitos contextos escolares, professoras alfabetizadoras enfrentam cotidianamente múltiplas demandas pedagógicas diante de crianças que não acompanham o ritmo esperado de aprendizagem, cenário que, frequentemente, acaba produzindo processos de fracasso escolar, exclusão e silenciamento. Tais desafios não podem ser compreendidos apenas a partir do aluno, pois envolvem dimensões pedagógicas, institucionais, sociais e culturais que atravessam o processo de ensinar e aprender. Em escolas públicas localizadas em territórios periféricos, essas dificuldades tendem a se intensificar, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, com a equidade e com o direito à aprendizagem. Inserida nesse contexto, esta pesquisa teve como questão central compreender quais são as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista diante de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como objetivo geral, buscou-se analisar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola pública de periferia no acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, pretendeu-se: identificar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar; compreender os significados atribuídos pelas docentes às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes; mapear as práticas pedagógicas mobilizadas para acompanhar essas crianças; refletir sobre os limites e as possibilidades de atuação docente em contextos de vulnerabilidade social; e analisar de que modo as condições institucionais e as políticas públicas interferem na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como desdobramento analítico, procurou-se compreender de que modo tais dificuldades se manifestam no cotidiano escolar e quais respostas pedagógicas vêm sendo construídas pelas docentes diante da heterogeneidade das turmas, das diferentes formas de aprender e das limitações estruturais presentes na escola pública. O estudo fundamenta-se em referenciais da pedagogia crítica e da educação democrática, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, Bernard Charlot e Carlos Rodrigues Brandão, autores que compreendem a aprendizagem como processo histórico, relacional e socialmente situado. Dialoga, ainda, com Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta, no campo da prática pedagógica e da formação docente, bem como com autores que discutem dificuldades e transtornos de aprendizagem, como Lev Vygotsky, James A. Kavale, Steven R. Forness, Corinne Smith e Lisa Strick. Tal arcabouço teórico possibilitou interpretar os desafios investigados para além de perspectivas individualizantes ou medicalizantes, compreendendo-os como fenômenos produzidos nas relações entre sujeitos, práticas pedagógicas, condições institucionais e desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, ancorada na Hermenêutica Crítica e na Análise de Conteúdo Temática de Bardin. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em etapa posterior, realizaram-se Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento, com a finalidade de ampliar a densidade analítica das narrativas docentes e aprofundar a compreensão acerca dos desafios e estratégias presentes no cotidiano escolar. A Hermenêutica Crítica possibilitou

interpretar os sentidos produzidos pelas participantes em diálogo com as condições concretas de escolarização, enquanto a Análise de Conteúdo permitiu identificar categorias emergentes relacionadas às dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas docentes no processo de alfabetização. Os resultados evidenciam que as principais dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas participantes estão relacionadas à heterogeneidade das turmas, à insuficiência do tempo pedagógico, à fragilidade da relação escola-família, à ausência de apoio institucional, à carência de recursos materiais e pedagógicos, à pressão por resultados quantitativos e à inexistência de políticas públicas específicas voltadas às crianças que apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem. Evidenciam, ainda, que o trabalho docente se desenvolve em meio a múltiplas exigências, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela intensificação das demandas escolares. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou práticas pedagógicas potentes construídas pelas professoras alfabetizadoras, entre as quais se destacam a flexibilização didática, os agrupamentos colaborativos, as retomadas individualizadas, o uso de recursos lúdicos, a escuta sensível, o acompanhamento contínuo e a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem. Tais estratégias demonstram que, mesmo diante de limites institucionais e estruturais, as docentes constroem respostas criativas, críticas e comprometidas com o direito de aprender, produzindo práticas pedagógicas humanizadoras no interior da escola pública. Conclui-se que as dificuldades pedagógicas presentes no processo de alfabetização não podem ser compreendidas exclusivamente a partir do aluno, pois emergem das relações entre prática pedagógica, condições concretas de escolarização, demandas institucionais e desigualdades sociais que atravessam o cotidiano docente. Defende-se, portanto, a necessidade de fortalecimento da escola pública, ampliação de políticas públicas intersetoriais e reconhecimento das professoras alfabetizadoras como protagonistas na construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e humanizadoras.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica; Dificuldades Aprendizagem; Escola Pública; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

Learning difficulties constitute one of the most complex challenges in the early years of elementary school, especially during the literacy period, a time when school expectations related to reading and writing proficiency intensify. In many school contexts, literacy teachers face multiple pedagogical demands daily with children who do not keep up with the expected learning pace, a scenario that often leads to school failure, exclusion, and silencing. These challenges cannot be understood solely from the student's perspective, as they involve pedagogical, institutional, social, and cultural dimensions that permeate the teaching and learning process. In public schools located in peripheral areas, these difficulties tend to intensify, requiring pedagogical practices committed to inclusion, equity, and the right to learning. Within this context, this research aimed to understand the pedagogical difficulties faced by literacy teachers in a school in a marginalized area on the coast of São Paulo when working with children who have learning difficulties. The general objective was to analyze the pedagogical difficulties faced by literacy teachers in a public school in a marginalized area when supporting children who have difficulties in the literacy process. The specific objectives were: to identify the main pedagogical challenges faced by literacy teachers in their daily school life; to understand the meanings attributed by teachers to the learning difficulties presented by students; to map the pedagogical practices used to support these children; to reflect on the limits and possibilities of teaching practice in contexts of social vulnerability; and to analyze how institutional conditions and public policies interfere in the construction of inclusive pedagogical practices. As an analytical development, the study sought to understand how such difficulties manifest themselves in daily school life and what pedagogical responses teachers have been developing in the face of the heterogeneity of classes, different learning styles, and structural limitations present in public schools. This study is based on the frameworks of critical pedagogy and democratic education, especially the contributions of Paulo Freire, Bernard Charlot, and Carlos Rodrigues Brandão, authors who understand learning as a historical, relational, and socially situated process. It also engages with Maria Amélia Santoro Franco and Selma Garrido Pimenta in the field of pedagogical practice and teacher training, as well as with authors who discuss learning difficulties and disorders, such as Levy Vygotsky, James A. Kavale, Steven R. Forness, Corinne Smith, and Lisa Strick. This theoretical framework made it possible to interpret the challenges investigated beyond individualistic or medicalizing perspectives, understanding them as phenomena produced in the relationships between subjects, pedagogical practices, institutional conditions, and social inequalities that permeate daily school life. Methodologically, this is a qualitative, interpretive research, anchored in Critical Hermeneutics and Bardin's Thematic Content Analysis. Data production occurred through semi-structured interviews conducted with literacy teachers working in the early years of elementary school. In a later stage, in-depth Dialogic Interviews were carried out to broaden the analytical density of the teachers' narratives and deepen the understanding of the challenges and strategies present in the school routine. Critical Hermeneutics made it possible to interpret the meanings produced by the participants in dialogue with the concrete conditions of schooling, while Content Analysis allowed the identification of emerging categories related to the pedagogical difficulties faced by teachers in the literacy process. The results show that the main pedagogical difficulties faced by the participants are related to the heterogeneity of the classes, insufficient teaching time, the fragility of the school-family relationship, the absence of institutional support, the lack of material and pedagogical resources, the

pressure for quantitative results, and the lack of specific public policies aimed at children with persistent learning difficulties. They also show that teaching work takes place amidst multiple demands, especially in contexts marked by social vulnerability and the intensification of school demands. At the same time, the research revealed powerful pedagogical practices developed by literacy teachers, among which stand out didactic flexibility, collaborative groupings, individualized review, the use of playful resources, sensitive listening, continuous monitoring, and the valuing of different learning paces. These strategies demonstrate that, even in the face of institutional and structural limitations, teachers construct creative, critical responses committed to the right to learn, producing humanizing pedagogical practices within the public school system. It is concluded that the pedagogical difficulties present in the literacy process cannot be understood exclusively from the student's perspective, as they emerge from the relationships between pedagogical practice, concrete schooling conditions, institutional demands, and social inequalities that permeate the daily lives of teachers. Therefore, the need to strengthen public schools, expand intersectoral public policies, and recognize literacy teachers as protagonists in the construction of inclusive, democratic, and humanizing pedagogical practices is advocated.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Learning Difficulties; Public School; Inclusive Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Análise do Comportamento Aplicada

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

DA – Dificuldade de Aprendizagem

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

SEAD – Sistema Estadual de Análise de Dados

TA – Transtorno de Aprendizagem

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Políticas Públicas para crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem no Brasil ..... | 45  |
| Quadro 2 – Síntese das previsões legais das práticas inclusivas .....                                      | 47  |
| Quadro 3 – CAPES – Descritor: dificuldade e transtorno de aprendizagem + alfabetização .....               | 57  |
| Quadro 4 – Categorias emergentes .....                                                                     | 59  |
| Quadro 5 – BDTD – Descritor: dificuldade e transtorno de aprendizagem .....                                | 62  |
| Quadro 6 – Categorias emergentes .....                                                                     | 63  |
| Quadro 7 – Descritor: dificuldade e transtorno de aprendizagem + alfabetização .....                       | 66  |
| Quadro 8 – Categorias emergentes .....                                                                     | 66  |
| Quadro 9 – Artigos Google Acadêmico .....                                                                  | 70  |
| Quadro 10 – Categorias emergentes .....                                                                    | 72  |
| Quadro 11 – Caracterização do território da pesquisa (bairro fictício Gonzaguinha) .....                   | 84  |
| Quadro 12 – Tipificação das participantes entrevistadas .....                                              | 85  |
| Quadro 13 – Íntegra das falas das professoras entrevistadas .....                                          | 91  |
| Quadro 14 – Pergunta 1 .....                                                                               | 93  |
| Quadro 15 – Pergunta 2 .....                                                                               | 96  |
| Quadro 16 – Pergunta 3 .....                                                                               | 100 |
| Quadro 17 – Pergunta 4 .....                                                                               | 104 |
| Quadro 18 – Pergunta 5 .....                                                                               | 107 |
| Quadro 19 – Pergunta 6 .....                                                                               | 109 |
| Quadro 20 – Pergunta 7 .....                                                                               | 111 |
| Quadro 21 – Pergunta 8 .....                                                                               | 113 |
| Quadro 22 – Pergunta 9 .....                                                                               | 115 |
| Quadro 23 – Falas das entrevistadas organizadas por eixos temáticos .....                                  | 116 |
| Quadro 24 – Pergunta 1 – Entrevista de aprofundamento .....                                                | 117 |
| Quadro 25 – Pergunta 2 – Entrevista de aprofundamento .....                                                | 118 |
| Quadro 26 – Pergunta 3 – Entrevista de aprofundamento .....                                                | 119 |
| Quadro 27 – Pergunta 4 – Entrevista de aprofundamento .....                                                | 120 |

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 28 – Desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras e aproximações teóricas com referenciais da pesquisa .....</b>     | <b>123</b> |
| <b>Quadro 29 – Práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras e aproximações teóricas com os referenciais da pesquisa ....</b> | <b>124</b> |

# SUMÁRIO

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                                                                 | 17  |
| <b>2. ANTECEDENTES DA PESQUISA</b>                                                                   | 22  |
| 2.1 MARCO TEÓRICO: AUTORES E PRINCIPAIS CONCEITOS                                                    | 22  |
| 2.2 ENTRE A LEITURA DO MUNDO E A CONSTRUÇÃO DO SABER                                                 | 29  |
| 2.3 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM                                                       | 31  |
| 2.4 PRÁXIS, HUMANIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS                                                       | 34  |
| 2.5 ENTRE DIREITOS, FORMAÇÃO E REALIDADES EDUCATIVAS                                                 | 38  |
| <b>3. MARCO LEGAL</b>                                                                                | 43  |
| 3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA                              | 43  |
| <b>4. O ESTADO DA QUESTÃO</b>                                                                        | 59  |
| 4.1 BASE DE DADOS DE ARTIGOS DA SCIELO                                                               | 71  |
| 4.2 BASE DE DADOS GOOGLE ACADÊMICO                                                                   | 72  |
| <b>5. O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b>                                                        | 83  |
| 5.1 CAMPO DA PESQUISA                                                                                | 84  |
| 5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA                                                                        | 86  |
| 5.3 PRODUÇÃO DE DADOS                                                                                | 87  |
| <b>6. RESULTADO E DISCUSSÃO</b>                                                                      | 89  |
| 6.1 ENTREVISTAS DIALÓGICAS DE APROFUNDAMENTO                                                         | 113 |
| 6.2 AMBIENTE ESCOLAR E PRÁTICA DOCENTE                                                               | 114 |
| 6.3 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA                                           | 117 |
| 6.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA DIVERSIDADE                                                    | 119 |
| 6.5 ENTRE O ANÚNCIO E A DENÚNCIA: UMA LEITURA HERMENÊUTICA CRÍTICA DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO | 121 |

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.6 ENTRE LIMITES, ESCUTA E RESISTÊNCIA: SENTIDOS<br>PRODUZIDOS NO COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO ..... | 131 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                   | 133 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                            | 138 |
| <b>APÊNDICE A</b> .....                                                                             | 141 |
| <b>APÊNDICE B</b> .....                                                                             | 150 |
| <b>ANEXO A</b> .....                                                                                | 160 |
| <b>ANEXO B</b> .....                                                                                | 164 |
| <b>ANEXO C</b> .....                                                                                | 165 |
| <b>ANEXO D</b> .....                                                                                | 166 |

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha desta pesquisa nasce de um percurso profundamente atravessado por experiências pessoais, profissionais e afetivas construídas ao longo de mais de trinta anos de atuação na educação pública municipal de Praia Grande. Como professora alfabetizadora e, desde 2013, como Assistente Técnico Pedagógico (ATP), acompanhei de perto as dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes no processo de alfabetização, especialmente em contextos nos quais a aprendizagem não segue os padrões esperados e em que surgem sinais persistentes de dificuldades.

A inquietação com as dificuldades de aprendizagem remonta ao início da minha trajetória profissional. Embora o projeto inicial fosse o jornalismo, experiência que se concretizou ainda na adolescência com a escrita para o encarte *A Tribuninha*, do jornal *A Tribuna*, as condições socioeconômicas conduziram-me ao magistério como alternativa para conquistar autonomia financeira. O que começou como uma escolha pragmática transformou-se em compromisso ético e vocacional. Nos primeiros estágios, fui confrontada com práticas escolares marcadamente excludentes, como a organização dos alunos em fileiras classificatórias, da letra A à F, sendo os últimos associados às maiores dificuldades de aprendizagem. Atuando diretamente com esses estudantes, cada pequeno avanço passou a interpelar minhas concepções sobre ensino, aprendizagem e justiça escolar.

Essas experiências impulsionaram uma busca constante por formação. Após a graduação em Pedagogia, realizei especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial, Autismo, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Ainda assim, a vivência cotidiana evidenciava que a complexidade das dificuldades nas práticas pedagógicas de aprendizagem extrapolava os limites da formação técnica. A atuação em sala de aula e, posteriormente, na coordenação pedagógica revelou um padrão recorrente: crianças com dificuldades persistentes no processo de alfabetização, por vezes invisibilizadas pelo despreparo institucional para lidar com essas situações. Soma-se a isso a resistência, por parte de determinadas equipes escolares e famílias, à adoção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades do aprender. Também a

experiência como mãe de dois filhos que demandaram um olhar educacional diferenciado reforçou a urgência de compreender e transformar esse cenário.

A trajetória aqui narrada não se apresenta como simples memorial pessoal, mas como lugar de onde emerge a problemática desta investigação. Como afirma Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29).

É nesse horizonte que esta investigação se constitui: a experiência profissional transforma-se em pergunta científica quando deixa de apenas registrar dificuldades e passa a interrogar suas causas, seus sentidos e suas implicações pedagógicas. As dificuldades de aprendizagem deixaram, assim, de ser episódios isolados do cotidiano escolar para se tornarem questão educacional, política e humana.

A compreensão dessas experiências permite reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas a partir de características individuais da criança, tampouco reduzidas a diagnósticos clínicos ou explicações simplificadoras. No cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o não aprender configura-se como fenômeno multideterminado, constituído na interface entre práticas pedagógicas, trajetórias sociais, experiências subjetivas, organização institucional da escola e relações culturais que atravessam a escolarização.

Essa leitura exige deslocar o olhar da culpabilização para uma perspectiva mais ampla e crítica. Ainda em Paulo Freire:

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. (Freire, 1996, p. 38).

Nessa direção, a escola precisa ser pensada não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de encontro entre trajetórias humanas marcadas por desigualdades, potências e possibilidades de transformação.

No contexto brasileiro, as discussões sobre inclusão escolar, equidade e direito à aprendizagem ganharam centralidade a partir de marcos legais relevantes, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e outros transtornos de aprendizagem, e o novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que estabelece metas e diretrizes para a educação brasileira no decênio 2026–2036. Embora tais instrumentos representem avanços importantes, o cotidiano escolar ainda revela distâncias significativas entre a garantia formal de direitos e sua efetivação prática.

Nas escolas públicas localizadas em territórios periféricos, essas tensões tendem a se intensificar. A desigualdade social, a precarização das condições de trabalho, a fragilidade das redes de apoio e as múltiplas vulnerabilidades vividas pelas famílias interferem diretamente nos processos de escolarização. Nesses contextos, a professora alfabetizadora ocupa posição estratégica, pois frequentemente é a primeira profissional a identificar sinais persistentes de dificuldade e, ao mesmo tempo, uma das principais responsáveis por construir respostas pedagógicas diante de situações complexas.

Essa reflexão dialoga com Bernard Charlot:

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso, histórias escolares que terminaram mal, alunos que não conseguiram acompanhar o ensino, que não adquiriram certos saberes, certas competências, que não foram reconhecidos pela escola.

(Charlot, 2000, p. 16).

Assim, a dificuldade de aprendizagem não pode ser explicada exclusivamente por déficits internos, mas precisa ser compreendida também a partir das relações que o sujeito estabelece com o saber, com a escola e com sua própria trajetória.

Do mesmo modo, Carlos Rodrigues Brandão amplia essa compreensão ao afirmar:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 2007, p. 7).

A criança chega à sala de aula atravessada por experiências familiares, culturais, comunitárias e sociais que participam ativamente de sua formação. Ignorar essa dimensão significa restringir a compreensão do aprender e empobrecer as respostas pedagógicas possíveis.

No campo da prática pedagógica, as contribuições de Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta permitem compreender a docência como práxis crítica, reflexiva e situada. Como assinala Franco:

As práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa. (Franco, 2015, p. 601).

Ensinar, portanto, não consiste em aplicar métodos de forma mecânica, mas em interpretar contextos, construir mediações e reelaborar caminhos à medida que os desafios emergem. Tal compreensão torna-se especialmente relevante quando se trata da alfabetização de crianças que apresentam dificuldades persistentes.

É nesse cenário que se localiza a presente investigação, orientada pela seguinte questão-problema: Quais são as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista diante de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Em consonância com essa problemática, o objetivo geral da pesquisa é analisar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola pública de periferia no acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada na Hermenêutica Crítica de Ghedin e Franco e na Análise de Conteúdo Temática de Laurence Bardin. A opção por esse caminho decorre da compreensão de que o cotidiano escolar não se revela apenas por indicadores numéricos, mas pelos sentidos produzidos pelos sujeitos que o experienciam. Escutar professoras alfabetizadoras significa reconhecer que há saberes construídos na prática cotidiana que precisam ser legitimados no campo acadêmico.

A produção dos dados ocorreu por meio de Entrevistas Semiestruturadas com professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em

etapa posterior, realizaram-se Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento, visando a ampliar a densidade analítica das narrativas docentes e favorecer maior aprofundamento das experiências relatadas.

A relevância deste estudo reside em tematizar um grupo frequentemente invisibilizado no debate educacional: crianças que não aprendem no tempo esperado, mas que não se enquadram claramente nos dispositivos formais da educação especial, permanecendo em um entre-lugar institucional marcado por incertezas, encaminhamentos tardios e perdas pedagógicas acumuladas.

Ao investigar essa realidade em uma escola pública periférica do Litoral Paulista, esta dissertação busca contribuir para uma leitura mais justa, crítica e humanizadora das dificuldades de aprendizagem. Não se pretende culpabilizar crianças, famílias ou professoras, mas compreender como a não aprendizagem se produz em contextos concretos, bem como identificar práticas pedagógicas capazes de sustentar o acompanhamento da aprendizagem.

Este Relatório está organizado em cinco seções articulados entre si. A primeira apresenta a Introdução, na qual se explicitam a trajetória que motivou o estudo, a delimitação do problema, os objetivos e a relevância da pesquisa. A segunda seção desenvolve a Fundamentação Teórica, reunindo os autores e referenciais que sustentam a análise da prática pedagógica, das dificuldades de aprendizagem, e das relações entre escola, sujeito e sociedade, bem como os estudos correlato e o marco legal sobre educação inclusiva. A terceira seção descreve o Percurso Metodológico, contemplando a abordagem qualitativa, os procedimentos de produção dos dados, os sujeitos participantes e os caminhos analíticos adotados. A quarta seção dedica-se à Análise e Discussão dos Dados produzidos nas entrevistas, articulando as narrativas docentes aos referenciais teóricos. Por fim, a quinta seção apresenta as Considerações Finais, retomando os principais achados da investigação, seus limites e as contribuições possíveis para o campo educacional.

## 2. ANTECEDENTES DA PESQUISA

### 2.1 MARCO TEÓRICO: AUTORES E PRINCIPAIS CONCEITOS

Compreender as dificuldades pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige reconhecer que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos escolares. Aprender envolve relações humanas, condições sociais, experiências culturais e práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da escola. Nesse sentido, Paulo Freire contribui para esta discussão ao compreender a educação como prática construída na relação entre sujeitos históricos, marcada pelo diálogo, pela reflexão crítica e pelo compromisso ético com a formação humana. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor afirma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 25).

A reflexão freireana desloca a aprendizagem de uma lógica centrada apenas no rendimento escolar ou na repetição de conteúdo. A criança deixa de ser vista como receptora passiva do conhecimento e passa a ocupar lugar ativo na construção da aprendizagem. Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando se pensa em estudantes que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, pois permite compreender que aprender não depende exclusivamente de capacidades individuais, mas também das relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar.

Ao discutir a dimensão política da educação, Freire também questiona práticas pedagógicas autoritárias e silenciosas, que ignoram as experiências concretas dos estudantes. Em *Pedagogia do Oprimido*, escreve “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (Freire, 1987, p. 83).

O diálogo, nessa perspectiva, não aparece como simples conversa, mas como possibilidade de encontro entre sujeitos que constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos. Pensar as dificuldades de aprendizagem a partir dessa compreensão significa reconhecer que muitas crianças, antes mesmo de serem consideradas “incapazes”, já vivenciaram experiências escolares marcadas pelo silenciamento, pela comparação e pela exclusão. Em Freire, a prática educativa

precisa criar condições para que o estudante participe do processo de aprendizagem sem ser reduzido às suas limitações momentâneas.

Essa compreensão permite interpretar as dificuldades pedagógicas como parte das relações sociais que estruturam o cotidiano escolar, exigindo do professor reflexão constante sobre sua prática. A pedagogia crítica, portanto, sustenta a análise da docência como atividade ética, política e transformadora, na qual o professor assume papel ativo na construção do conhecimento e na problematização da realidade educativa.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire contribui para compreender a prática pedagógica como práxis, isto é, ação reflexiva voltada à transformação social. Para o autor, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica compromisso com a leitura crítica do mundo e com a construção de sujeitos históricos. Freire afirma: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43).

A partir dessa perspectiva, a prática docente assume caráter investigativo, no qual o professor analisa as condições concretas de sua atuação e constrói estratégias pedagógicas que respondam às demandas reais do contexto escolar. Esse movimento investigativo se realiza no diálogo, entendido como princípio fundante da produção do conhecimento na pedagogia crítica. Como destacam Ana Maria Saul e Alexandre Saul:

O diálogo freiriano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, ampliando as dimensões do que é possível saber. O diálogo requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política” (Saul; Saul, 2013, p. 112).

Essa concepção reforça a prática pedagógica como espaço de construção coletiva de saberes e de interpretação da realidade educativa. Ao dialogar com essa perspectiva, Mota (2022) apresenta a educação como processo humanista e emancipatório, orientado para a construção de sujeitos críticos e transformadores. Conforme a autora:

A educação verdadeiramente humanista é a educação empenhada na construção onde conhecimentos críticos emancipatórios que ajudem

os homens e as mulheres a conhecerem mais e melhor a si e a seu mundo, e a assumirem as tarefas históricas de seu tempo presente, libertandoos da consciência ingênua, fatalista, cínica e desesperançada, do mito do ‘futuro melhor’, tornando-os verdadeiros seres da práxis transformadora, criando um mundo bom, belo e justo para todos os viventes aqui e agora, e responsáveis pela preservação das condições de vida para uma vida boa para os viventes que ainda virão (Mota, 2022, p. 171).

Ao articular Freire, Saul e Saul e Mota, compreende-se que a prática pedagógica se constitui como espaço dialógico e reflexivo, no qual o professor interpreta e ressignifica sua ação diante das demandas concretas da escola. Assim, as dificuldades pedagógicas não são entendidas como limitações individuais, mas como expressões das condições sociais e institucionais que atravessam o processo educativo, exigindo uma leitura crítica e contextualizada da prática docente.

Carlos Rodrigues Brandão amplia essa discussão ao compreender a educação como experiência humana que ultrapassa os limites institucionais da escola. Em *O que é Educação*, o autor afirma:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (Brandão, 2007, p. 10).

A reflexão de Brandão contribui para compreender que os processos educativos não acontecem exclusivamente no espaço escolar. A aprendizagem também é atravessada pelas relações comunitárias, pelas experiências culturais e pelas formas de convivência construídas nos diferentes contextos sociais. Essa compreensão tornase importante para pesquisas realizadas em escolas públicas situadas em territórios socialmente vulneráveis, pois permite compreender que as crianças carregam experiências e saberes produzidos muito antes de entrarem na sala de aula, e como essas experiências impactam a prática docente.

Ao discutir as formas coletivas de construção do conhecimento, Brandão também escreve: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor” (Brandão, 2007, p. 9).

Essa reflexão problematiza visões homogêneas sobre alfabetização e aprendizagem, especialmente quando as dificuldades escolares passam a ser analisadas apenas a partir do desempenho formal da criança. Em muitos casos, o estudante considerado “desinteressado” ou “com dificuldade” estabelece relações

significativas com outros saberes e outras formas de aprendizagem presentes em seu cotidiano social e cultural.

Nessa direção, a presente pesquisa ancora-se na perspectiva da Pedagogia Crítica, tendo em Paulo Freire seu principal referencial teórico. Para Freire (1996), ensinar é um ato ético, político e dialógico, no qual educadores e educandos constroem conhecimentos a partir da leitura crítica da realidade. Sob a perspectiva freireana, a aprendizagem não se reduz à assimilação de conteúdos, mas constitui um processo de humanização, diálogo e emancipação, em que o sujeito participa ativamente da construção do conhecimento. Dialogando com esse campo teórico, Bernard Charlot desenvolve uma abordagem própria ao compreender que aprender envolve a relação que o sujeito estabelece com o saber, marcada por sua história, seus desejos, suas experiências e pelas condições sociais em que vive.

Embora construa um percurso teórico próprio, Bernard Charlot também se insere no campo da Pedagogia Crítica, desenvolvendo suas reflexões a partir da relação com o saber. Para o autor, aprender envolve desejo, produção de sentidos e construção de identidade, sendo a relação do sujeito com o conhecimento indissociável de sua história, de suas experiências e das condições sociais em que está inserido. Em *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas*, Charlot afirma: “Nascer é ingressar em um mundo no qual se é obrigado a aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de hominização, de singularização e de socialização” (Charlot, 2013, p. 64).

Ao deslocar a discussão para a relação construída entre sujeito e conhecimento, Charlot permite compreender que o “fracasso escolar” não pode ser explicado apenas pela ausência de capacidade intelectual. Muitas vezes, a criança não consegue atribuir sentido à experiência escolar, especialmente quando vivência trajetórias marcadas por desigualdades, exclusão ou repetidos episódios de insucesso.

O autor também destaca que toda relação com o saber envolve uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Em suas palavras: “Não existe saber sem uma relação do sujeito com esse saber; não existe sujeito sem relação com o mundo e com os outros” (Charlot, 2013, p. 173).

Essa reflexão contribui para deslocar olhares medicalizantes que reduzem as dificuldades de aprendizagem a diagnósticos patologizantes ou déficits individuais. Ao invés disso, Charlot convida a compreender a aprendizagem como experiência

humana complexa, atravessada por expectativas, vínculos, reconhecimento social e pertencimento.

No campo das dificuldades e transtornos de aprendizagem, Smith e Strick ressaltam que não existe um único perfil de estudante com dificuldade escolar. Segundo as autoras: “As dificuldades de aprendizagem afetam pessoas de diferentes maneiras, porque não constituem um único distúrbio, mas uma ampla variedade de problemas que podem interferir no desempenho escolar” (Smith; Strick, 2001, p. 22).

Essa compreensão impede generalizações simplificadoras sobre crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Nem toda dificuldade possui a mesma origem, intensidade ou manifestação. Algumas estão relacionadas a aspectos emocionais, sociais, pedagógicos ou linguísticos, exigindo da escola um olhar atento para as singularidades presentes em cada trajetória escolar.

Kavale e Forness também criticam perspectivas reducionistas ao analisarem estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para os autores, “as crianças com dificuldades de aprendizagem não constituem um grupo homogêneo.” (Kavale; Forness, 2000, p. 235).

Essa reflexão torna-se importante porque, historicamente, diversas crianças foram classificadas apenas a partir de resultados escolares, sem que fossem consideradas as condições pedagógicas, sociais e afetivas envolvidas no processo de aprender. Em contextos escolares marcados pela pressão por resultados e pela padronização do ensino, estudantes que apresentam tempos diferentes de aprendizagem acabam frequentemente sendo reduzidos a rótulos. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1987), ao problematizar práticas educativas que desconsideram a historicidade e as condições concretas dos sujeitos no processo educativo.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky oferece contribuições fundamentais para esta pesquisa ao compreender o desenvolvimento humano como processo mediado pelas relações sociais. Em *A Formação Social da Mente*, o autor afirma: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1998, p. 118).

A reflexão de Vygotsky rompe com concepções deterministas que compreendem as dificuldades de aprendizagem como limites fixos e imutáveis. O autor destaca a importância da mediação pedagógica e das interações sociais para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a prática docente assume papel decisivo no acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades durante a alfabetização.

Ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky também evidencia que a criança pode realizar determinadas tarefas com apoio antes de conseguir realizá-las sozinha. Em suas palavras: “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã.” (Vygotsky, 1998, p.113).

Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem possibilidades de desenvolvimento, em vez de cristalizar a criança em diagnósticos ou limitações permanentes. Em contextos escolares marcados pela pressão por desempenho imediato, a contribuição de Vygotsky torna-se especialmente relevante para pensar processos de alfabetização mais atentos aos tempos e às necessidades das crianças.

Embora esta investigação não se caracterize como uma pesquisa-ação pedagógica, conforme a concepção de Franco (2005), seus fundamentos contribuem para esta pesquisa ao evidenciar que a prática pedagógica não pode ser compreendida de modo isolado, técnico ou descolado da realidade concreta da escola. As discussões sobre prática pedagógica e formação docente são aprofundadas por Maria Amélia Santoro Franco, especialmente quando a autora problematiza os fundamentos teórico metodológicos da pesquisa em educação e a relação entre investigação, prática pedagógica e participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao discutir a pesquisa-ação, Franco critica perspectivas que reduzem a investigação educacional a procedimentos técnicos, sem considerar os sentidos produzidos pelos sujeitos e as condições concretas em que a prática docente se realiza, “quando a pesquisa-ação é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais” (Franco, 2019, p. 359).

A reflexão da autora torna-se especialmente importante para pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, pois evidencia que investigar práticas pedagógicas exige participação, escuta e construção coletiva. Em pesquisas que envolvem professoras alfabetizadoras e dificuldades de aprendizagem, compreender os sujeitos apenas como fontes de informação empobrece o próprio sentido da investigação. A

prática pedagógica, nessa perspectiva, não pode ser analisada separadamente das relações humanas, institucionais e sociais que atravessam o cotidiano da escola.

Ao discutir os princípios epistemológicos da pesquisa-ação, Franco também destaca o caráter formativo presente nesse tipo de investigação. Segundo a autora: “A pesquisa-ação é uma pesquisa de caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção/formação.” (Franco, 2019, p. 363).

Essa compreensão dialoga diretamente com os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras diante das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, conforme as falas das entrevistadas evidenciadas na seção “Resultados e Discussões”. A pesquisa deixa de ocupar apenas um espaço descritivo e passa a constituir possibilidade de reflexão crítica sobre a prática docente. Dessa forma, investigar o cotidiano escolar implica também produzir movimentos de análise, escuta e transformação das práticas pedagógicas construídas no interior da escola pública. Selma Garrido Pimenta também problematiza a formação docente ao discutir a constituição do professor reflexivo. Em *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, a autora escreve: “Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática” (Pimenta, 2006, p. 20).

A partir dessa compreensão, a formação docente deixa de ser entendida apenas como acúmulo de conteúdos teóricos ou certificações. A experiência construída pelas professoras no cotidiano escolar passa a ocupar lugar importante na elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades reais das crianças.

No campo legal, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece a educação como direito social e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, organiza os princípios da educação brasileira e reafirma a importância da formação dos profissionais da educação. A Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, institui o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Soma-se a esse cenário o novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, com vigência para o decênio 2026-2036, que orienta as políticas educacionais brasileiras pelos próximos dez anos.

## 2.2 ENTRE A LEITURA DO MUNDO E A CONSTRUÇÃO DO SABER

Paulo Freire compreende a educação como movimento permanente de humanização, no qual homens e mulheres se constituem como sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o mundo e intervir sobre ele. Sua reflexão rompe com perspectivas pedagógicas centradas na transmissão mecânica de conteúdos e denuncia práticas educativas que silenciam, classificam e reduzem os estudantes a resultados escolares. Para Freire, ensinar exige compromisso ético com a dignidade humana e reconhecimento das experiências sociais trazidas pelos educandos para dentro da escola. Em *Pedagogia da Esperança*, afirma:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho (Freire, 1992, p. 65).

A reflexão freireana desloca o olhar sobre os processos educativos ao evidenciar que ensinar e aprender acontecem nas relações construídas entre sujeitos concretos, atravessados por histórias, desigualdades e experiências distintas de vida. A prática docente deixa de ocupar um lugar neutro e passa a ser compreendida como ação ética e política produzida em meio às tensões da realidade social. Em contextos escolares marcados pela vulnerabilidade, essa discussão torna-se ainda mais necessária, pois muitas crianças chegam à escola atravessadas por experiências de exclusão, invisibilidade e negação de direitos. Em *A importância do ato de ler*, Freire escreve: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9).

A partir dessa compreensão, a alfabetização não pode ser reduzida a um procedimento técnico voltado apenas ao domínio da leitura e da escrita. Antes da leitura da palavra, existem sujeitos que interpretam o mundo a partir de suas experiências sociais, culturais e afetivas. Assim, pensar a prática pedagógica exige reconhecer os diferentes modos pelos quais as crianças constroem sentidos sobre a escola, sobre o conhecimento e sobre si mesmas.

Ao dialogar com essa perspectiva, Carlos Rodrigues Brandão amplia a compreensão da educação como experiência cultural produzida coletivamente na vida social. O autor compreende que ensinar e aprender não acontecem apenas nos

espaços institucionalizados da escola, mas nas relações humanas construídas na comunidade, na família, no trabalho e nas práticas culturais. Em *O que é Educação*, Brandão afirma: “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (Brandão, 2007, p. 7).

A perspectiva de Brandão aproxima-se da reflexão freireana ao reconhecer que os sujeitos chegam à escola carregando saberes produzidos em seus territórios de vida. A aprendizagem, nessa compreensão, não começa na sala de aula e tampouco se limita aos conteúdos legitimados pela cultura escolar. Ao discutir as desigualdades presentes na sociedade brasileira, o autor também evidencia que diferentes grupos sociais produzem formas distintas de participação no conhecimento, interferindo diretamente nas trajetórias escolares das crianças. Em outro momento, Brandão escreve: “Havia, portanto, duas educações em curso. Uma era a da escola [...] outra era a da oficina, misturada com a da vida” (Brandão, 1981, p. 86).

Essa reflexão contribui para compreender que muitas crianças consideradas “desinteressadas” ou “com dificuldade” constroem aprendizagens significativas em outros espaços sociais, embora esses saberes frequentemente não sejam reconhecidos pela lógica escolar tradicional. A discussão proposta por Brandão permite problematizar práticas pedagógicas homogeneizadoras que desconsideram as experiências culturais dos estudantes e reforçam processos de exclusão dentro da própria escola.

Bernard Charlot aprofunda esse debate ao compreender que aprender envolve uma relação de sentido entre sujeito e conhecimento. Para o autor, a aprendizagem não se reduz à assimilação de conteúdos escolares, pois está vinculada às experiências humanas, às expectativas sociais e às formas como cada indivíduo constrói sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Em *Da Relação com o Saber*, afirma:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de certa maneira ao aprender e ao saber (Charlot, 2000, p. 81).

As reflexões de Charlot aproximam-se das contribuições de Freire e Brandão ao compreender que os processos de aprendizagem não podem ser analisados

separadamente das condições sociais, culturais e históricas que atravessam a experiência escolar dos sujeitos. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser observado apenas pelo rendimento escolar ou por aquilo que ainda não conseguiu aprender, passando a ser compreendido como sujeito que produz sentidos sobre a escola, sobre o conhecimento e sobre sua própria trajetória educativa. Em *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas*, Charlot escreve: “Aprender é exercer uma atividade em uma situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2013, p. 68).

Essa compreensão permite refletir sobre a aprendizagem para além de classificações fixas e interpretações simplificadoras, reconhecendo que o ato de aprender é atravessado por vínculos, pertencimento, reconhecimento e pelas experiências construídas no cotidiano escolar. Assim, as contribuições de Freire, Brandão e Charlot possibilitam compreender a educação como experiência profundamente humana, produzida nas relações entre sujeitos, culturas e realidades sociais distintas. Mais do que transmitir conteúdos, ensinar implica reconhecer trajetórias, escutar experiências e compreender que cada criança chega à escola marcada por diferentes formas de viver, sentir e significar o mundo. Nessa perspectiva, aprender deixa de ser apenas um ato escolar e passa a ser compreendido como experiência humana construída nas relações entre sujeitos, histórias e realidades sociais.

## **2.3 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

As reflexões apresentadas na seção anterior, fundamentadas nas contribuições de Paulo Freire, Bernard Charlot e Carlos Rodrigues Brandão, permitem compreender a educação como prática social, cultural e relacional, atravessada por desigualdades históricas e diferentes formas de relação com o saber. A partir dessa compreensão, torna-se possível problematizar as dificuldades de aprendizagem para além de interpretações individualizantes, reconhecendo que aprender envolve sujeitos concretos, inseridos em contextos sociais, afetivos e culturais específicos.

Entretanto, compreender as dificuldades de aprendizagem exige também diálogo com o campo da saúde e da psicologia do desenvolvimento, especialmente quando se discutem os transtornos de aprendizagem e seus impactos nos processos

de alfabetização. Embora esta pesquisa esteja situada no campo educacional, tornase necessário reconhecer que o desenvolvimento humano envolve dimensões cognitivas, emocionais, neurológicas e sociais que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente os modos de aprender.

Nesse contexto, Kavale e Forness destacam que estudantes com dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidos como um grupo homogêneo, uma vez que diferentes fatores podem interferir no desempenho escolar e nos processos de desenvolvimento. Ao discutirem essa complexidade, os autores afirmam que “as dificuldades de aprendizagem representam um conjunto heterogêneo de problemas que afetam a aquisição, organização, retenção, compreensão ou uso da informação verbal e não verbal” (Kavale; Forness, 2000, p. 239).

A reflexão dos autores contribui para romper com visões simplificadoras frequentemente presentes no cotidiano escolar, nas quais crianças que apresentam dificuldades durante a alfabetização acabam sendo reduzidas a classificações rápidas ou interpretações centradas exclusivamente em déficits individuais. Nem toda dificuldade de aprendizagem possui origem neurológica ou configura um transtorno. Em muitos casos, os desafios enfrentados pelos estudantes estão relacionados às condições pedagógicas, às experiências escolares anteriores, às relações familiares ou às próprias desigualdades sociais que atravessam suas trajetórias.

Smith e Strick também problematizam interpretações reducionistas ao discutirem os transtornos de aprendizagem e suas implicações para o desenvolvimento acadêmico das crianças. As autoras afirmam:

Os transtornos de aprendizagem afetam crianças de diferentes maneiras e podem interferir na leitura, na escrita, na linguagem, na organização das ideias, na memória ou na atenção. Nenhuma criança apresenta exatamente o mesmo conjunto de dificuldades. (Smith; Strick, 2012, p. 35).

Essa compreensão torna-se especialmente importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que muitas crianças passam a ser identificadas apenas pelos limites apresentados no processo de alfabetização. A aprendizagem, entretanto, não acontece de forma linear nem homogênea. Crianças expostas às mesmas práticas pedagógicas podem responder de maneiras diferentes aos processos de ensino, exigindo da escola sensibilidade para reconhecer tempos, necessidades e possibilidades distintas.

As autoras também destacam que dificuldades persistentes na aprendizagem não devem ser confundidas com desinteresse ou ausência de esforço por parte do estudante. Segundo Smith e Strick “as crianças com transtornos de aprendizagem frequentemente desejam aprender e se esforçam para acompanhar as atividades escolares, mas necessitam de estratégias diferenciadas e acompanhamento adequado” (Smith; Strick, 2012, p. 48).

Essa reflexão permite problematizar discursos ainda muito presentes no cotidiano escolar, nos quais estudantes que não acompanham o ritmo esperado da turma acabam sendo vistos como desmotivados, preguiçosos ou pouco interessados. Em muitos casos, tais interpretações acabam produzindo experiências sucessivas de fracasso, insegurança e exclusão no ambiente escolar.

As contribuições de Lev Vygotsky ampliam essa discussão ao compreender o desenvolvimento humano como processo construído nas relações sociais e culturais. Em *A Formação Social da Mente*, o autor afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (intersíquico), e depois, no interior da criança (intrapsíquico)” (Vygotsky, 1991, p. 64).

A perspectiva histórico-cultural rompe com concepções deterministas sobre aprendizagem ao compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações humanas e das mediações construídas socialmente. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser compreendidas apenas como limitações internas da criança e passam a ser analisadas também a partir das relações estabelecidas no contexto escolar, familiar e cultural.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky também afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1998, p. 118).

Essa compreensão possui grande relevância para os processos de alfabetização, especialmente porque reforça a importância das mediações pedagógicas realizadas pelo professor. A aprendizagem não aparece como resultado automático da maturação biológica, mas como processo construído nas interações sociais e nas experiências compartilhadas. Em contextos marcados por dificuldades

de aprendizagem, essa perspectiva permite deslocar o olhar do limite para a possibilidade de desenvolvimento.

Desse modo, compreender as dificuldades e os transtornos de aprendizagem exige reconhecer a complexidade dos processos envolvidos no ato de aprender. Mais do que identificar limitações ou classificar comportamentos, torna-se necessário construir práticas pedagógicas capazes de considerar as singularidades das crianças, suas experiências sociais e os diferentes modos pelos quais se relacionam com o conhecimento escolar

## **2.4 PRÁXIS, HUMANIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A presente pesquisa parte da compreensão de que a prática pedagógica não se reduz a um conjunto de técnicas de ensino, tampouco pode ser analisada de maneira isolada do contexto social em que se realiza. Investigar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista exige reconhecer que o trabalho docente se inscreve em uma totalidade histórica e social.

Maria Amélia Santoro Franco afirma:

Pensar assim a pedagogia é pensá-la em uma dinâmica de múltiplas articulações, contingenciada por uma dialética de opressão-resistência. A Pedagogia como prática da educação e da liberdade está continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético. Assim, como se sabe, sua prática nunca será neutra e nem tão explícita. (Franco, 2021, p. 72).

A afirmação de que a prática nunca é neutra é central para esta investigação. As dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não podem ser compreendidas como fragilidades individuais, nem das docentes nem das crianças. Elas emergem em um cenário atravessado por desigualdades sociais, pressões institucionais, políticas públicas insuficientes e expectativas normativas de desempenho.

Ao discutir os riscos de uma pedagogia desvinculada da reflexão crítica, Franco também afirma:

A pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da

reprodução do status quo, sem considerar as contradições que se instalam em relações desiguais de poder. (Franco, 2021, p. 728).

Essa reflexão ilumina um risco concreto: quando a prática passa a ter um caráter mais técnico e se afasta da análise crítica, as dificuldades de aprendizagem podem ser convertidas em rótulos, encaminhamentos automáticos ou processos de medicalização precoce. Em contextos periféricos, tal movimento pode reforçar desigualdades históricas.

Essa problematização aproxima-se diretamente da realidade enfrentada pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa. Em escolas atravessadas por vulnerabilidades sociais, as dificuldades pedagógicas frequentemente aparecem acompanhadas de cobranças institucionais, pressões por resultados imediatos e tentativas de padronização dos processos de ensino. Nesse contexto, manter uma prática pedagógica crítica exige reconhecer as singularidades das crianças e compreender que alfabetizar envolve muito mais do que aplicar métodos ou cumprir metas curriculares.

Assim, compreender as dificuldades pedagógicas implica situá-las na dialética entre dominação e resistência, reconhecendo que a escola tanto pode reproduzir exclusões quanto construir possibilidades emancipatórias.

A análise das dificuldades pedagógicas exige, igualmente, uma compreensão da docência como atividade intelectual e produtora de conhecimento. Selma Garrido Pimenta alerta para a banalização da ideia de professor reflexivo:

Desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão 'professor reflexivo' tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. (Pimenta, 2006, p. 19).

Essa distinção é fundamental para esta pesquisa. O problema não é saber se as professoras refletem ou não. O foco recai sobre as condições estruturais, formativas e institucionais que sustentam ou limitam uma prática reflexiva crítica capaz de enfrentar as dificuldades no processo de alfabetização.

Ao discutir a valorização da profissionalização docente, Pimenta afirma:

Sua proposta é a de analisar as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos professor reflexivo e professor pesquisador no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990. (Pimenta, 2006, p. 18).

Essa perspectiva legitima o saber docente construído na experiência. As entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras não são meros relatos empíricos, mas expressões de um saber profissional produzido no enfrentamento cotidiano das dificuldades de aprendizagem.

Pimenta também destaca “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática” (Pimenta, 2006, p. 20).

Essa compreensão torna-se especialmente importante em contextos escolares marcados por desafios sociais complexos, nos quais as professoras alfabetizadoras precisam constantemente reorganizar práticas, construir estratégias e reinterpretar suas ações pedagógicas diante das necessidades concretas das crianças.

A alfabetização, no interior deste marco teórico, não é compreendida apenas como domínio técnico da leitura e da escrita. Alfabetizar envolve relações humanas, experiências culturais, produção de sentidos e modos de participação no mundo. Ao discutir as condições que tornam a aprendizagem possível, Paulo Freire afirma:

Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (Freire, 1996, p. 26)

Essa compreensão desloca o centro da análise do conteúdo para as condições pedagógicas da aprendizagem. Em contextos periféricos, tais condições envolvem trajetórias marcadas por desigualdades sociais, experiências culturais diversas, relações familiares complexas e expectativas escolares frequentemente padronizadas. As dificuldades de aprendizagem, nesse cenário, não podem ser analisadas separadamente das experiências concretas vividas pelas crianças.

Freire também problematiza práticas educativas autoritárias que silenciam os sujeitos e reduzem a educação a processos mecânicos de transmissão de conteúdo. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões empíricas da realidade. (Freire, 1987, p. 57).

Essa reflexão possui grande relevância para pensar os processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando a prática pedagógica se reduz à repetição mecânica de exercícios, desconsiderando as experiências culturais e os modos de expressão das crianças, a aprendizagem pode perder sentido e tornar-se mera reprodução de conteúdo. Em muitos casos, estudantes considerados “com dificuldade” apenas não conseguem estabelecer vínculos significativos com práticas escolares excessivamente rígidas e descontextualizadas.

Ao discutir educação e humanização, Freire também escreve: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 79).

A alfabetização, nessa perspectiva, deixa de ser entendida como processo individual e passa a ser compreendida como experiência construída coletivamente, nas relações entre sujeitos, saberes e mundo. As dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não emergem isoladamente, mas nas próprias contradições presentes no cotidiano escolar e nas relações sociais que atravessam o processo educativo.

Bernard Charlot amplia essa discussão ao compreender a aprendizagem como relação construída entre sujeito, mundo e conhecimento. Para o autor, aprender não significa apenas adquirir competências técnicas, mas produzir sentidos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a própria experiência escolar. Em *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*, Charlot afirma que “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2000, p. 78).

A partir dessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser compreendidas apenas como limitações cognitivas ou transtornos individuais. Muitas crianças não conseguem estabelecer vínculos significativos com o saber escolar porque suas experiências de vida, suas linguagens e suas formas de compreender o mundo raramente encontram espaço legítimo dentro da escola.

Ao discutir as desigualdades escolares, Charlot também problematiza interpretações que culpabilizam estudantes e famílias pelo fracasso escolar “não se pode interpretar a situação escolar dos alunos das camadas populares em termos de deficiência cultural. O que existe são diferenças de relação com o saber e com a escola” (Charlot, 2000, p. 33).

Essa discussão possui grande relevância para a presente pesquisa, realizada em uma escola pública situada em contexto periférico. As dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não podem ser analisadas exclusivamente a partir do desempenho individual das crianças. As desigualdades sociais atravessam diretamente os modos pelos quais os estudantes se relacionam com a leitura, com a escrita e com os conhecimentos produzidos no espaço escolar.

Charlot também afirma: “Aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (Charlot, 2000, p. 67).

Aprender, portanto, envolve pertencimento, reconhecimento e produção de sentido. Em muitos casos, o fracasso escolar não se manifesta apenas nas dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita, mas também na ausência de vínculos entre a criança e o universo escolar. Em contextos marcados por desigualdades e experiências recorrentes de exclusão, compreender a relação do estudante com o saber torna-se fundamental para analisar os desafios presentes no processo de alfabetização.

## **2.5 ENTRE DIREITOS, FORMAÇÃO E REALIDADES EDUCATIVAS**

A análise das dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no litoral paulista não pode se restringir às práticas que ocorrem no interior da sala de aula. Essas dificuldades emergem de um conjunto mais amplo de condições institucionais, políticas e sociais que atravessam o trabalho docente e influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, compreender tais dificuldades exige considerar o papel das políticas públicas educacionais, da formação continuada dos professores e dos marcos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil.

No entanto, ao se observarem as políticas educacionais destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente aqueles que não possuem diagnóstico clínico formal, evidencia-se um cenário marcado por tensões entre os avanços legais e as condições concretas de efetivação do direito à aprendizagem. Embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha ampliado significativamente os princípios da educação inclusiva, grande parte das políticas públicas ainda se organiza prioritariamente em torno do público-alvo da

Educação Especial, o que acaba produzindo zonas de invisibilidade para estudantes que apresentam dificuldades persistentes no processo de alfabetização sem enquadramento diagnóstico definido. Nesse contexto, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025<sup>1</sup>, representa importante avanço ao estabelecer, em seu Art. 11, §7º, que a oferta do Atendimento Educacional Especializado não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissional de saúde. Contudo, mesmo com esse avanço normativo, permanecem desafios relacionados à identificação pedagógica, ao acompanhamento escolar e à construção de estratégias institucionais voltadas aos estudantes que vivenciam dificuldades significativas de aprendizagem no cotidiano da escola pública.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205)

Essa definição inaugura um marco jurídico fundamental ao reconhecer a educação como direito social. Entretanto, quando esse princípio é confrontado com a realidade das escolas públicas, especialmente em contextos periféricos, emergem tensões entre o direito formalmente assegurado e as condições concretas de sua efetivação. Dados analisados pelo UNICEF, com base no Censo Escolar de 2024 e divulgados em setembro de 2025, evidenciam que cerca de 4,2 milhões de estudantes brasileiros ainda vivenciam processos de distorção idade-série e atraso escolar, fenômenos que atingem de maneira mais intensa crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa garantia ao afirmar “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 4º, III)

Mais recentemente, o novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, com vigência para o decênio 2026–2036, reafirma a

---

<sup>1</sup> Embora o Decreto nº 12.686/2025 tenha sido publicado quando esta pesquisa já se encontrava em estágio avançado de desenvolvimento, sua inclusão torna-se pertinente por evidenciar movimentos recentes das políticas educacionais inclusivas no Brasil, especialmente no que se refere às discussões sobre acesso aos serviços de apoio pedagógico sem condicionamento exclusivo à apresentação de laudo clínico.

centralidade da aprendizagem, da equidade e da redução das desigualdades educacionais como desafios estruturais da educação brasileira. O documento amplia o debate sobre alfabetização, permanência escolar e valorização das condições de ensino, especialmente em contextos socialmente vulneráveis, ao defender a necessidade de “proporcionar o acompanhamento pedagógico individualizado e o monitoramento da trajetória dos estudantes da educação básica” (Brasil, 2026, Estratégia 4.6). Tal diretriz evidencia que o acompanhamento das crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem não pode ser reduzido a encaminhamentos pontuais ou medidas padronizadas, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis às singularidades dos estudantes e abertas às múltiplas demandas que emergem no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (1994) representou importante marco nas discussões sobre educação inclusiva ao defender que os sistemas educacionais devem se organizar para responder à diversidade dos estudantes. O documento afirma: “As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

A perspectiva apresentada pela Declaração de Salamanca desloca o foco da adaptação exclusiva do estudante para a responsabilidade institucional da escola em construir condições efetivas de participação e aprendizagem. Nessa compreensão, a inclusão não se limita ao acesso à matrícula ou à permanência física no espaço escolar, mas envolve a construção de práticas pedagógicas, relações educativas e condições institucionais capazes de acolher as diferentes formas de aprender presentes no cotidiano da escola pública.

Embora esses documentos representem avanços importantes no reconhecimento do direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda ocorre de maneira desigual nas realidades escolares brasileiras. A presença do estudante na escola regular, por si só, não garante condições adequadas de aprendizagem, especialmente quando faltam suporte pedagógico, acompanhamento especializado, formação continuada e condições institucionais que permitam atender às múltiplas necessidades educacionais presentes no contexto escolar.

Outro marco internacional importante é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e ratificada pelo Brasil com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. O artigo 24 estabelece:

Os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com vistas a desenvolver plenamente o potencial humano e o senso de dignidade e autoestima, além de fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. (Brasil, 2009, art. 24)

Ainda que esse documento represente um avanço significativo no reconhecimento do direito à educação inclusiva, sua aplicação continua centrada nas pessoas com deficiência. Assim, estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico continuam, muitas vezes, situados em uma zona intermediária entre o ensino regular e a educação especial, sem que existam políticas estruturadas que garantam apoio pedagógico consistente.

Nesse contexto, as reflexões de Janete Maria Lins de Azevedo tornam-se fundamentais para compreender a relação entre políticas públicas e prática escolar. Ao analisar a educação como política pública, a autora afirma:

A educação, enquanto política pública, não se reduz à formulação de diretrizes e programas emanados do Estado. Ela se concretiza no interior das instituições escolares, nas relações que ali se estabelecem e nas interpretações que os sujeitos fazem dessas políticas. (Azevedo, 2004, p. 15)

Essa perspectiva evidencia que as políticas educacionais não operam de maneira automática ou homogênea. Elas são reinterpretadas, negociadas e, muitas vezes, tensionadas no cotidiano das escolas. Assim, a efetivação do direito à educação depende não apenas da existência de marcos legais, mas também das condições institucionais que permitem sua concretização.

A autora também alerta para os limites das políticas educacionais quando estas não dialogam com a realidade das escolas, “as políticas educacionais tendem a produzir efeitos limitados quando são formuladas sem considerar as condições concretas de funcionamento das escolas e os saberes produzidos no cotidiano do trabalho docente” (Azevedo, 2004, p. 45)

Essa reflexão é particularmente pertinente quando se analisam as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras que atuam com estudantes que apresentam dificuldades persistentes no processo de aprendizagem, mas que

não possuem definição diagnóstica formal, continuam frequentemente situados em uma zona intermediária entre o ensino regular e a educação especial, sem que existam políticas estruturadas capazes de assegurar acompanhamento pedagógico consistente.

Nessas situações, a ausência de políticas específicas faz com que o professor assuma, muitas vezes sozinho, a responsabilidade por responder às necessidades pedagógicas desses estudantes.

Desse modo, as dificuldades pedagógicas investigadas nesta pesquisa não podem ser compreendidas apenas como desafios individuais da docência. Elas expressam também as limitações das políticas educacionais e da legislação vigente, que, embora avancem na garantia de direitos às pessoas com deficiência, ainda apresentam lacunas significativas no atendimento aos estudantes que vivenciam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Nesse sentido, a análise proposta neste estudo assume também um caráter de denúncia e de anúncio. Denúncia das condições que invisibilizam estudantes que não possuem diagnóstico formal, mas que enfrentam barreiras reais para aprender. E anúncio da necessidade de políticas públicas mais sensíveis às complexidades da escola pública, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais.

Compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no litoral paulista implica, portanto, reconhecer que a garantia do direito à aprendizagem depende da articulação entre prática docente, políticas públicas e condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico.

### 3. MARCO LEGAL

#### 3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>2</sup>

Ao reconhecer, na seção anterior, que as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras não se explicam apenas pelo que ocorre no interior da sala de aula, torna-se necessário avançar na análise histórica das políticas públicas educacionais que, ao longo do tempo, vêm tentando responder ainda que de forma desigual às demandas da inclusão escolar.

A compreensão desse percurso histórico permite evidenciar que a inclusão não é um dado natural do sistema educacional brasileiro, mas uma construção social, política e pedagógica marcada por avanços, contradições e permanências. Nesse processo, as dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas que não se enquadram em diagnósticos clínicos formais, ocuparam, por longos períodos, um lugar de invisibilidade nas políticas públicas, sendo frequentemente tratadas como questões individuais ou pedagógicas restritas ao âmbito da sala de aula.

A partir da década de 1970, ainda sob forte influência de modelos assistencialistas e segregadores, a educação voltada aos sujeitos que não acompanhavam o ritmo escolar dominante era organizada, majoritariamente, em espaços paralelos ao ensino regular. Nesse contexto, pouco se discutia sobre dificuldades de aprendizagem como fenômeno pedagógico e social, sendo mais comum a classificação e a separação dos estudantes considerados “fora do padrão”.

É somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se inaugura um novo marco na compreensão da educação como direito social, ampliando as bases para a construção de políticas educacionais orientadas pelos princípios da universalização e da equidade. Ao afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição estabelece um horizonte que ultrapassa

---

<sup>2</sup> Linha do tempo utilizada nessa pesquisa foi publicada em: CUSSOLIM, Maristela; MENDES DE SÁ, Claudia Maria; MOTA, Guadalupe Corrêa. Previsões legais e práticas inclusivas: desafios e possibilidades na educação de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem no Brasil. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 17, n. 44, p. inicial 77, 2025.

o acesso à escola, apontando para a necessidade de garantir condições reais de aprendizagem para todos.

Esse movimento é aprofundado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), que consolida o direito à educação básica e introduz o princípio da inclusão no ensino regular. No entanto, mesmo com esses avanços, observa-se que a legislação permanece fortemente orientada para o atendimento de estudantes com deficiência, mantendo, em segundo plano, aqueles que apresentam dificuldades persistentes no processo de alfabetização sem diagnóstico formal.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca representa um marco importante ao propor que os sistemas educacionais se organizem para responder à diversidade dos estudantes. O documento afirma:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (Unesco, 1994, p. 9)

Essa concepção desloca o foco da adaptação do aluno para a responsabilidade da escola em criar condições de aprendizagem. Entretanto, ao analisar o cotidiano das escolas públicas brasileiras, especialmente em contextos periféricos, percebe-se que essa orientação ainda não se materializa plenamente, sobretudo no que se refere aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Outro marco relevante é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009. Em seu artigo 24, o documento estabelece:

Os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...] com vistas a desenvolver plenamente o potencial humano [...] e promover o respeito pela diversidade humana. (Brasil, 2009, art. 24)

Apesar de seu alcance jurídico e político, a Convenção, assim como outras normativas, mantém seu foco principal nas pessoas com deficiência, o que reforça a necessidade de problematizar a ausência de políticas específicas para estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico formal.

Mais recentemente, a Lei nº 14.254/2021 representa um avanço ao reconhecer a necessidade de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. No entanto, mesmo essa legislação, ao centrar-se em condições diagnosticáveis, ainda não contempla de forma abrangente os

estudantes que apresentam dificuldades no processo de alfabetização decorrentes de fatores pedagógicos, sociais e culturais.

Essa lacuna evidencia um ponto central desta pesquisa: há um descompasso entre o reconhecimento legal do direito à educação e a existência de políticas públicas que garantam, de fato, o acompanhamento pedagógico dos estudantes que não aprendem no tempo esperado, mas que também não acessam os dispositivos da educação especial.

Nesse cenário, as reflexões de Janete Maria Lins de Azevedo contribuem para compreender que as políticas públicas não se esgotam nos textos legais, mas se concretizam no cotidiano escolar. Como afirma a autora:

A educação, enquanto política pública, não se reduz à formulação de diretrizes e programas emanados do Estado. Ela se concretiza no interior das instituições escolares, nas relações que ali se estabelecem e nas interpretações que os sujeitos fazem dessas políticas. (Azevedo, 2004, p. 15)

Essa perspectiva permite compreender que a ausência de diretrizes específicas para as dificuldades de aprendizagem não significa apenas uma lacuna normativa, mas produz efeitos concretos no trabalho docente. Professoras alfabetizadoras, especialmente em escolas situadas em territórios socialmente vulneráveis, assumem, muitas vezes sozinhas, a responsabilidade de responder a demandas complexas, sem formação continuada adequada, sem apoio institucional consistente e sem políticas estruturadas que sustentem sua prática.

A autora também adverte:

As políticas educacionais tendem a produzir efeitos limitados quando são formuladas sem considerar as condições concretas de funcionamento das escolas e os saberes produzidos no cotidiano do trabalho docente. (Azevedo, 2004, p. 45)

Ao articular essa reflexão com os dados empíricos desta pesquisa, torna-se evidente que as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não são apenas desafios individuais, mas expressam limites estruturais das políticas educacionais.

Desse modo, a análise histórica das políticas públicas permite afirmar que, embora haja avanços significativos no campo da educação inclusiva, persiste uma zona de invisibilidade que atinge diretamente os estudantes com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, os professores que atuam com esses sujeitos.

Essa constatação reforça o duplo movimento que atravessa esta pesquisa. De um lado, a denúncia das condições que produzem exclusão pedagógica mesmo dentro da escola. De outro, o anúncio da necessidade de construção de políticas públicas mais sensíveis às realidades do cotidiano escolar, capazes de reconhecer que aprender não é um processo homogêneo e que garantir o direito à educação implica, necessariamente, garantir o direito de aprender.

**Quadro 1 – Políticas públicas para crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem no Brasil**

| Ano  | Autor                               | Lei                                                               | Objeto Principal                                                                                                         | Outros Elementos Essenciais                                                                                                    |
|------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1971 | Congresso Nacional                  | Lei nº 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  | Estabelece a educação especial para pessoas com deficiência, incluindo dificuldades de aprendizagem.                     | Art. 9º - Alunos com deficiências físicas ou mentais ou em atraso considerável devem receber tratamento especial.              |
| 1988 | Congresso Nacional                  | Constituição Federal - Art. 208                                   | Garante o direito à educação e o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência.                     | Art. 208 - Atendimento educacional especializados portadores deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.         |
| 1994 | Organização das Nações Unidas (ONU) | Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais   | Define as diretrizes para a educação inclusiva, promovendo a educação para todos.                                        | Incentiva a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares, defendendo a educação inclusiva. |
| 1996 | Congresso Nacional                  | Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação especial.                                    | Art. 58 - A educação especial é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.                                         |
| 2001 | Congresso Nacional                  | Lei nº 10.172/2001                                                | Define metas e objetivos para a educação, com ênfase na criação de uma escola inclusiva que atenda à diversidade humana. | Enfatiza a necessidade de matrículas para estudantes com deficiência e a formação dos professores para a inclusão.             |
|      |                                     | Plano Nacional de Educação - (PNE)                                |                                                                                                                          |                                                                                                                                |

|      |                              |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                  |
|------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2008 | Ministério da Educação - MEC | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                                                                                                               | Estabelece que a educação especial deve ser oferecida em todos os níveis de ensino, com foco na inclusão de todos os alunos. | Garante a acessibilidade física, arquitetônica e metodológica, formação de professores e participação da família na inclusão.                                                                    |
| 2014 | Congresso Nacional           | Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024)<br>Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)                                                                                                          | Refirma a necessidade de garantir a educação inclusiva para alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem.            | Meta 4 - Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.        |
| 2015 | Congresso Nacional           | Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão)                                                                                                                                           | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promovendo Igualdade de condições e cidadania.              | Art. 1º e Art. 2º - Assegura a inclusão social e a eliminação de barreiras à participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.                                                        |
| 2020 | Presidência da República     | Decreto nº 10.502/2020<br>A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020)                                                  | Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.                 | Garantia de programas e ações para a educação e atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. |
| 2021 | Congresso Nacional           | Lei nº 14.254/21<br>Dispõe sobre o acompanhamento integral para Educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. | Avanços nas diretrizes de atendimento a transtornos de aprendizagem, como dislexia e TDAH.                                   | Estabelece programas de acompanhamento integral e garantias de cuidados especializados para alunos com transtornos de aprendizagem, incluindo apoio escolar e terapêutico.                       |

Fonte: elaborada pela autora a partir de documentos oficiais. (2024).

## DÉCADA DE 70 - CRIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO ESPECIAL

A Lei nº 5.692 de 1971, no artigo 9, prevê a Educação Especial voltada para pessoas com deficiência, incluindo as Dificuldades de Aprendizagem. Neste artigo há um reconhecimento da necessidade de intervenção especial para os educandos com

“deficiências físicas e mentais”. Entretanto, com a insuficiência de um sistema educacional apto a acolher as demandas educacionais específicas, as pessoas com necessidades especiais foram encaminhadas para as classes especiais, separadas dos demais educandos.

Anteriormente à promulgação desta Lei, a educação tinha um enfoque voltado à adaptação do aluno a um modelo tradicional, sem um olhar direcionado aos Transtornos de Aprendizagem. Apesar de representar um avanço significativo, sua efetivação dependeria de práticas que ainda não eram possíveis, pois a inclusão ainda era um caminho não desbravado.

### **DÉCADA DE 80 – INÍCIO DA DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Na década de 80, o sistema educacional brasileiro ainda estava imerso em práticas segregadoras que não reconheciam a diversidade dos educandos. Com o impulso dos debates e reflexões sobre os Direitos Humanos, em contraposição à lógica violenta dos regimes ditatoriais em vigor, estimulou maior conscientização social acerca das condições das pessoas com deficiência. Nesse período surgiram as primeiras declarações e documentos que respaldavam os processos inclusivos, oferecendo incentivo ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), apesar de ainda não fazer referência aos sujeitos com Dificuldades e Transtorno de Aprendizagem.

Em 1985, durante Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa Mundial da Ação em prol das Pessoas Deficientes, em que se recomendava: quando for pedagogicamente factível, o ensino da pessoa deve acontecer dentro do sistema escolar normal (Guelbert, 2007, p. 34-35).

O Programa Mundial da Ação em prol das Pessoas Deficientes foi, sem dúvida, um grande avanço de promoção inclusiva. Contudo, a sua eficiência dizia respeito ao compromisso equânime de todo e qualquer elemento da educação: governo, escolas, família. Somente através de ações reais e colaborativas, a noção acima poderia ser realmente praticada, tornando possível que todo aluno adquirisse excelente oportunidade para aprendizado e desenvolvimento em um ambiente acolhedor e respeitoso. Ainda não havia a preocupação com as crianças com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens.

A Constituição de 1988, embora não se refira especificamente a Transtornos de Aprendizagem, torna-se um marco importante ao garantir, no artigo 208, o Direito à Educação, afirmando que o Estado deve oferecer “atendimento educacional especializado” aos alunos com deficiência. Esse foi um passo inicial importante para a inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto educacional:

O Artigo 208 simbolizou o pacto do Estado com a Educação Inclusiva. No entanto, sua eficácia dependia da execução de iniciativas concretas e do envolvimento de todos os agentes educacionais. Não deveria ser encarado apenas como responsabilidade do Estado em combater a discriminação contra os alunos; seria mais adequado vê-lo como chance de aprimorar a educação e criar um ambiente onde o estudante pudesse aprender plenamente.

Somente por meio de um esforço conjunto é possível tornar a educação efetivamente acessível e inclusiva para todos. E na finalização da década, não há menção de medidas favoráveis para as crianças com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens.

## **DÉCADA DE 1990 - INÍCIO DAS NORMAS DE INCLUSÃO**

Na década de 1990 surgiram os primeiros movimentos organizados com a pauta da Educação Inclusiva, impulsionados pela participação do Brasil na Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, da ONU, fortaleceu a base teórica para as políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil, defendendo a educação para todos. A Declaração inspirou muitos avanços na legislação e na implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva.

Com o intuito de expandir o debate iniciado na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em 1990, e a noção de ‘educação para todos’, foi realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesse encontro, foi elaborada a ‘Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais’, propondo um conjunto de ações que enfatizavam importância da Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) apresentava a Educação Inclusiva como forma de promover a concepção de ‘educação para todos’, sugerindo que, até aquele momento, alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não

estivessem inseridos nas escolas. Segundo Bueno (2006), o documento ignorava o fato de que, antes dos anos 1990, esses estudantes já faziam parte das instituições de ensino, especialmente nas escolas privadas.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) assumia que

[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (Bueno, 2006, p. 16).

#### 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96

A LDB é um marco fundamental para a educação brasileira. Ela garante, pela primeira vez, a Educação Especial, em caráter suplementar, às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de enfatizar a necessidade da Educação Inclusiva, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB nº 9394/96, emerge como um guia preliminar para a estruturação do Sistema Educacional Brasileiro.

Em muitos artigos há menção à Educação Especial e suas funções no contexto da inclusão, destacando os artigos 58, 59 e 60.

O artigo 58 estabelece que a Educação Especial é Modalidade Complementar, presente em todos os níveis e etapas da educação, que necessita buscar atender adequadamente às necessidades dos alunos. No artigo 59 tem destaque a importância da ‘pedagogia adaptada’, indicando a responsabilidade do ente educacional em promover um ambiente propício ao desenvolvimento de estudantes com deficiência, dificuldades globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E por fim, o artigo 59 define orientações para a captação de recursos que financiem as ações direcionadas à Educação Especial.

Esses dispositivos legais desempenham um papel fundamental na garantia de igualdade de acesso à educação e na promoção da inclusão social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao reconhecer as particularidades de cada indivíduo, reafirma o compromisso do Estado com a educação de qualidade e democrática.

Contudo, para que isso se concretize, é necessário que existam políticas públicas consistentes, formação adequada para os docentes e recursos financeiros suficientes que atendam às necessidades específicas dessa modalidade educacional. Ocorre que mesmo com a criação da LDB, as Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens ainda não merecem a devida atenção, apesar de estarem muito presentes dentro das salas de aula.

## **DÉCADA DE 2000 - AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO EM DEBATE**

A década de 2000 foi marcada por maior amadurecimento da consciência social em relação às pessoas com dificuldades e transtornos de aprendizagem, consciência que se reflete na elaboração de políticas públicas voltadas para esse segmento da população, embora, no cotidiano da vida escolar, os inúmeros desafios continuem a impactar a prática docente.

### 2001 - O Plano Nacional de Educação – PNE

Estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, ressalta, no tópico 8. Educação Especial/8.1 Diagnóstico, que “o grande progresso que a década da educação deveria promover é a criação da escola inclusiva que assegure o atendimento à diversidade humana”. Ao definir objetivos e metas para que os sistemas de ensino atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos, identifica um *déficit* relacionado à disponibilidade de matrículas para estudantes com deficiência nas turmas regulares do ensino comum, à formação dos professores, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

### 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (MEC, 2008, *on-line*).

Este documento estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida em todos os níveis de ensino, com a ideia de que a escola deve ser um espaço para todos, com a adaptação curricular necessária. Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Em relação aos desafios, a política adotada em 2008 ressalta a necessidade premente de mudança de paradigma, dando início à criação de um sistema educacional que favoreça a diversidade e elimine a exclusão. Contudo, dentro dessa perspectiva, a inclusão será realmente efetiva apenas por meio de políticas públicas realistas, investimentos significativos na formação dos educadores e, além disso, a sociedade precisa cultivar visão crítica acerca da verdadeira natureza da Educação Inclusiva.

#### Década de 2010 - Lei Brasileira de Inclusão e novas avanços

Nos anos de 2010, o Brasil consolidou importantes leis e práticas voltadas para a inclusão, embora o sistema ainda enfrentasse resistência e falhas de implementação, como as barreiras institucionais e políticas, a ausência de adequada priorização nos orçamentos públicos, a burocracia excessiva e a interrupção de programas em decorrência das trocas de governo são elementos que frequentemente dificultam a implementação efetiva das políticas, fazendo com que elas não alcancem aqueles que realmente necessitam (Borowsky, 2016).

#### 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (lei nº 13.005/2014)

O PNE reforçou a necessidade de garantir Educação Inclusiva para alunos com deficiência, Transtornos de Aprendizagem e altas habilidades. Entretanto, o texto ainda deixava lacunas quanto à definição clara de metodologias específicas para o atendimento a Transtornos de Aprendizagem como a Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros.

Este tema é abordado na Meta 4 que declara o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 a 17 anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Há ainda a indicação para que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais.

Apesar de o PNE representar um significativo ponto de referência normativo, sua efetivação depende exclusivamente de políticas públicas que sejam integradas, acompanhadas de um financiamento adequado e de fiscalização rigorosa, tanto por parte das instituições oficiais (Legislativo, Judiciário) quanto por parte da sociedade civil organizada como os conselhos de educação, associações de pais e mestres e, até mesmo, dos grêmios estudantis.

Assim, o acesso universal do ensino é essencial para promover a diversidade nas salas de aula e superar a simples observância de metas estabelecidas por lei. Nesse contexto, a Educação Inclusiva deve ser assumida, não apenas sob a perspectiva legal, mas como prática que pode transformar positivamente a qualidade do sistema educacional.

A ausência de abordagem adequada para crianças que enfrentam Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem é um reflexo evidente das falhas das Políticas Públicas no Sistema Educacional, na formação dos professores e na conscientização da sociedade. Essa situação gera interpretação negativa para a situação de muitas crianças, que são erroneamente consideradas desinteressadas ou incapazes.

Entretanto, é preciso considerar que essas crianças encontram obstáculos reais à aprendizagem, que poderiam ser superados com intervenções eficazes. A falta de diagnósticos precoces, assim como a carência de estratégias pedagógicas inclusivas, resulta em experiências de aprendizado onde a rotulagem persiste, prejudicando severamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Para mudar esse cenário, é fundamental implementar práticas baseadas em evidências, oferecer capacitação constante para os educadores, fomentar a colaboração com famílias e outros profissionais, e promover a cooperação entre diferentes instituições.

### 2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015

A LBI trouxe um grande avanço ao reafirmar a Inclusão como princípio educativo, garantindo que pessoas com deficiência tivessem direito a atendimento educacional especializado, mesmo fora da escola regular, e reforçou a necessidade de adaptação de currículos e avaliações.

No Artigo 1º ficou definido que o objetivo da lei é a promoção dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, assegurando condições de igualdade para a inclusão social e cidadania. No Artigo 2º definiu-se que é considerada 'pessoa com deficiência' a que possui um impedimento físico, mental ou intelectual a longo prazo, que obstrui sua plena participação na sociedade em igualdade de condições.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), teve um impacto profundo no fortalecimento do direito à igualdade e à inclusão para pessoas com deficiência. Os artigos 1º e 2º estabelecem as bases e definições principais da legislação, sendo essenciais para sua interpretação. Esses dispositivos abordam de maneira clara a necessidade de engajamento político em prol da inclusão e indicam a necessidade da conscientização social para eliminar preconceitos, ao mesmo tempo em que asseguram condições para a plena integração dessas pessoas. Assim, a LBI representa, não apenas um marco legal importantíssimo, mas um verdadeiro instrumento social capaz de provocar mudanças significativas na sociedade em relação às pessoas com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

### **DÉCADA DE 2020 - DESAFIOS CONTÍNUOS E REFLEXÕES**

Na segunda década do século XXI, a sociedade civil ainda luta para consolidar políticas públicas que garantam a implementação de leis e práticas inclusivas, e a questão das dificuldades e Transtornos de Aprendizagem continua sendo das mais complexas e desafiadoras questões no campo da educação.

### 2020 - Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020

O artigo 1º estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e voltada para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com o objetivo de avançar na valorização dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com base no conceito de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, destaca-se a necessidade de articulação intergovernamental para a implementação das diretrizes de políticas públicas inclusivas.

A promoção da equidade e da inclusão deve ser viabilizada por meio de investimentos na formação de professores, além de ser necessário alocar recursos para a infraestrutura adequada e para materiais pedagógicos especializados. É igualmente importante garantir manutenção de atendimento educacional adaptado para que este seja sempre integrado ao ensino convencional, impedindo-se, portanto, que seja exercido como um segmento extra do sistema escolar.

Com esse fim, sugere-se contínuo monitoramento para avaliar as ações desenvolvidas e garantir que atendam às reais demandas da comunidade escolar. A inclusão deve se materializar em práticas que permitam o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral dos estudantes.

### 2021 – Lei nº 14.254/21 - Avanços nas Diretrizes de atendimento a Transtornos de Aprendizagem

Trata-se de um significativa marco a respeito da atenção às Dificuldades de Aprendizagem no Brasil, sobretudo por criar políticas públicas em favor de crianças e adolescentes com transtornos mais específicos como a Dislexia, TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – e outros Transtornos de Aprendizagem. A lei mostra um avanço no reconhecimento de demanda educacional especial que, historicamente, sempre encontrou grande resistência para o atendimento qualificado no sistema de ensino no Brasil.

Todos os artigos dessa Lei são imprescindíveis, cada um com sua particularidade. Cabe destacar o artigo 3º que menciona:

Art. 3º - Educandos com Dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da

leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem *devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.* Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no *caput* deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Grifo nosso).

A Lei nº 14.254/21 é importante diretriz do atendimento aos Transtornos de Aprendizagem no Brasil, especialmente pelos artigos 1, 2 e 3. Estes já apresentam os pilares da identificação, do diagnóstico e monitoramento de estudantes com Dificuldades de Aprendizagem, revelando a emergência de perspectiva integrativa e multiprofissional.

O Artigo 1º trata do objetivo da lei, que busca ofertar todo suporte necessário para crianças e adolescentes com Transtornos de Aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento pleno.

O Artigo 2º expõe a importância do diagnóstico precoce, da observância das escolas nos sinais próprios de dificuldade e encaminhá-los para avaliação especializada. O artigo 3º, finalmente, traz para o atendimento educacional orientação prévia e indica atenção pedagógica a partir de métodos diversos em função das necessidades.

Avanços esses que são indispensáveis para a inclusão educacional, mas com novos desafios específicos, como a capacitação do trabalho de profissionais e acesso equitativo a serviços especializados. A efetivação da lei depende de política que contemple adequado financiamento para o sistema educacional e saúde, formação docente, construção de escolas e coordenação social.

Fica evidente que a Lei 14.254/21 é extremamente relevante por designar a responsabilidade e a competência de cada agente no atendimento às dificuldades e transtornos de aprendizagem. Anteriormente, o atendimento a estas especificidades ficava exclusivamente a cargo do docente e o poder público omitia sua participação no acompanhamento sistemático desses alunos. Com a caracterização da responsabilidade de cada agente no desenvolvimento desse processo, fica plausível

aperfeiçoar e oferecer um atendimento digno, visando à educação integral, prevista na Constituição.

Ao longo das décadas, observa-se um avanço progressivo na legislação educacional voltada à inclusão, passando da segregação para modelos mais inclusivos e realistas.

O Quadro 2 - Síntese das previsões legais das práticas inclusivas - elenca as principais contribuições para a prática pedagógica inclusiva encontradas nesta evolução histórica da legislação sobre políticas públicas para a educação inclusiva.

**Quadro 2 – Síntese das Previsões Legais das Práticas Inclusivas**

| LEGISLAÇÃO                                                                       | PRINCIPAIS PREVISÕES                                                                                                                                                                                                                          | CONTRIBUIÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei nº 9.394/96 (LDB)                                                            | Atendimento Educacional Especializado na rede regular                                                                                                                                                                                         | Garante suporte pedagógico e inclusão de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagens                                                   |
| Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024)<br>Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 | Ressalta a importância de assegurar uma educação inclusiva para estudantes com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagens                                                                                                       | Estabelece ao acesso à educação básica para todos os alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem, propondo material pedagógico adaptado. |
| Decreto nº 10.502/2020                                                           | Assegura a implementação de programas e iniciativas voltadas para a educação e o atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. | Garante aos alunos igualdade de atendimento dentro das escolas e na sociedade, levando-os a um olhar pedagógico mais humanizador.                 |
| Lei nº 14.254/21                                                                 | Avanços nas diretrizes de atendimento a transtornos de aprendizagem, como dislexia e TDAH                                                                                                                                                     | Garante práticas pedagógicas diferenciadas para alunos com transtornos de aprendizagem, visando a equidade no ensino aprendizagem.                |

Fonte: elaborada pela autora a partir de documentos oficiais 18 de outubro de 2024

O avanço da legislação sobre inclusão no sistema educacional é tentativa de assegurar que todos tenham o direito de receber educação, independentemente de suas dificuldades e transtornos de aprendizagem associados. No entanto, a mera existência de leis e regulamentos que regem essas práticas não assegura sua implantação nas escolas. A realidade das escolas varia entre o que a lei ‘obriga’ a escola a oferecer e o que escola realmente ‘pode’ oferecer. Como equalizar essa assimetria que se complexifica por fatores econômicos, sociais, ambientais, jurídicos para fora dos muros da escola?

A LDB, por exemplo, já prevê o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino, mas muitas escolas não têm a estrutura necessária para tal. A falta de professores capacitados e de materiais adaptados muitas vezes limitam a inclusão real, tornando-a mais um ideal do que prática consolidada. O Plano Nacional de Educação (PNE) insiste na centralidade da educação inclusiva, mas sua efetivação depende da implementação de políticas públicas consistentes e de investimentos contínuos na área. Por um lado, o PNE 2014–2024 afirma a necessidade de inclusão, o que implica ajustes nas redes de ensino, especialmente no que se refere à organização pedagógica, à formação de professores e à oferta de apoios especializados. Por outro, encontra-se em tramitação avançada no Congresso Nacional um novo Plano Nacional de Educação, que reafirma esse compromisso e aponta para a ampliação das responsabilidades do Estado na garantia de condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, embora sua concretização esteja condicionada às decisões políticas e ao financiamento educacional.

Esse panorama das políticas públicas para a Educação Inclusiva possibilita compreensão longitudinal sobre as distintas concepções, na sociedade brasileira, em relação à temática e os esforços envidados para criar e garantir políticas públicas voltadas à Inclusão. Ao analisar a evolução dessas leis, é possível refletir sobre o ponto de partida em relação à inclusão escolar, diagnóstico e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, os avanços alcançados e os desafios ainda existentes para construir um sistema verdadeiramente inclusivo e justo para todos.

## 4. O ESTADO DA QUESTÃO

O Estado da Questão, constitui uma etapa metodológica introdutória indispensável em qualquer investigação científica. Seu propósito é realizar uma análise sistemática, organizada e aprofundada da produção acadêmica existente sobre determinado tema ou problema, com o objetivo de compreender o quadro atual do conhecimento, identificar lacunas, tensões e controvérsias, além de evidenciar tendências emergentes e contribuições teóricas e metodológicas. Em síntese, o estado da questão procura responder, com rigor metodológico: o que já se conhece sobre o tema pesquisado?

De acordo com Gil, “o levantamento bibliográfico realizado pelo investigador não se limita a relacionar obras existentes sobre o tema pesquisado, mas implica analisar, interpretar e sintetizar as principais ideias e resultados encontrados” (Gil, 2002, p. 44). A partir dessa perspectiva, o Estado da Questão não apenas situa o projeto dentro de um campo de produção científica, mas também permite ao pesquisador avaliar a consistência, a pertinência e o amadurecimento de sua proposta investigativa.

Na mesma direção, Demo (2000) afirma que o estado da questão constitui um “exercício de reconstrução crítica do conhecimento acumulado”, que possibilita ao pesquisador “dialogar de forma consistente com os autores precedentes, identificando as fronteiras do conhecimento, reconhecendo os debates em curso e justificando de forma consistente a relevância e a originalidade de sua própria pesquisa” (Demo, 2000, p. 65). Ao mapear abordagens teóricas e metodológicas distintas, essa etapa oferece subsídios fundamentais para decisões epistemológicas, recortes analíticos e estratégias de investigação.

Flick (2009) acrescenta que a Revisão Sistemática auxilia na identificação de “áreas pouco exploradas ou com resultados contraditórios”, permitindo que a pesquisa seja direcionada para novas perguntas, aprofundamento de temas incipientes ou resolução de controvérsias que ainda persistem. Com a análise crítica dos estudos anteriores, o pesquisador também pode reconhecer limitações metodológicas, lacunas conceituais ou vieses interpretativos que possam ser superados ou enfrentados de forma inovadora ao longo de seu estudo (Flick, 2009, p. 87).

Para iniciar essa discussão, é importante compreender o significado dos descritores no contexto da investigação científica. Os descritores, também chamados de palavras-chave ou termos de indexação, são expressões que representam as ideias centrais que um estudo pretende abordar. De acordo com Lancaster, “são os elementos de palavra ou de frase que representam discursos ou pensamento ou ação em relação ao assunto” (Lancaster, 1995, p. 15). Seu papel principal é facilitar a recuperação de informações em bases de dados, catálogos e sistemas de busca, permitindo que pesquisadores encontrem rapidamente materiais relevantes. Nesse sentido, a seleção dos descritores constitui uma etapa crítica da investigação, pois direciona a revisão de literatura e define os limites e o foco da pesquisa.

No presente estado da questão, os descritores utilizados foram “dificuldade de aprendizagem”, “transtorno de aprendizagem” e “alfabetização”, organizados de forma articulada nas buscas realizadas nas bases de dados. A escolha desses termos ocorreu a partir da configuração inicial da pesquisa e das primeiras delimitações da problemática investigada. Posteriormente, a questão-problema e os objetivos da investigação passaram por reformulações e aprofundamentos teóricos ao longo do percurso de construção da dissertação. Ainda assim, os descritores inicialmente selecionados permaneceram relevantes para o mapeamento das produções acadêmicas relacionadas às dificuldades presentes no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como critérios de inclusão, priorizaram-se pesquisas que dialogassem diretamente com alfabetização, dificuldades de aprendizagem e contexto escolar, especialmente estudos vinculados ao campo da Educação. Foram considerados artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases reconhecidas, como CAPES, BDTD e Google Acadêmico. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se trabalhos centrados exclusivamente em abordagens clínicas, biomédicas ou patologizantes, produções desvinculadas do contexto escolar e pesquisas que não apresentavam relação direta com os anos iniciais do Ensino Fundamental ou com o processo de alfabetização.

Entre os descritores utilizados neste estudo, destaca-se Dificuldade de Aprendizagem (DA), fundamental para analisar os fatores que comprometem o processo de aprender. A incorporação do descritor dificuldade de aprendizagem + alfabetização amplia essa análise ao considerar que desafios como consciência fonológica, compreensão, fluência e domínio do sistema de escrita alfabética

influenciam diretamente o percurso escolar. A partir desses elementos, o professor pode planejar intervenções mais contextualizadas e coerentes com as necessidades reais das crianças.

Outro descritor essencial é Transtorno de Aprendizagem (TA), que se refere a condições neurobiológicas específicas que afetam habilidades cognitivas relacionadas ao aprendizado, como ocorre nos casos de dislexia, disgrafia e discalculia. Ao integrar o descritor Transtorno de Aprendizagem + Alfabetização, evidencia-se como essas condições impactam diretamente o processo de aquisição da leitura e da escrita, exigindo estratégias diferenciadas que respeitem o ritmo e o modo de processamento do estudante.

Ao articular esses descritores a Dificuldade de Aprendizagem, Transtorno de Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem + Alfabetização e Transtorno de Aprendizagem + Alfabetização, a pesquisa busca analisar criticamente como essas dimensões afetam a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecer um estudante com dificuldades ou transtornos exige sensibilidade profissional e um olhar investigativo que ultrapasse avaliações superficiais, buscando compreender as causas e dinâmicas que sustentam o comportamento e o desempenho escolar.

Com os descritores definidos, iniciaram-se, em abril de 2025, as buscas por teses e dissertações nas seguintes bases digitais: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (MEC), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (MCTI) e Google Acadêmico. O processo foi conduzido em etapas, com sucessivos refinamentos de filtros para garantir maior precisão nos resultados.

Na base da CAPES, a combinação inicial dos descritores dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem resultou em 16 dissertações publicadas entre 2019 e 2023, todas em língua portuguesa. Entretanto, verificou-se que muitos desses trabalhos tratavam de perspectivas distantes do foco desta investigação, abordando temas como dificuldades de aprendizagem na fonoaudiologia, análises psicopedagógicas, estudos psiquiátricos, investigações em psicologia clínica ou pesquisas restritas a estudantes já laureados. Diante dessa amplitude temática, o refinamento dos filtros tornou-se necessário, incorporando delimitações relativas ao campo educacional e ao contexto da alfabetização. Após esse ajuste metodológico, foram identificados 3 trabalhos alinhados ao problema de pesquisa todas dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo dois vinculados a

universidades públicas e uma instituição privada, com publicações datadas entre 2019 e 2022.

Na BDTD, a busca inicial com o descritor Dificuldade de Aprendizagem apresentou 135 resultados entre teses e dissertações publicados entre 2019 e 2024. A elevada abrangência demonstrou a necessidade de nova depuração. Ao inserir o descritor Transtorno de Aprendizagem como filtro adicional, a busca retornou 9 trabalhos, todos em nível de mestrado, incluindo um mestrado profissional. Destes resultados, 2 eram compatíveis com os objetivos desta pesquisa. As demais produções afastavam-se da temática central por abordarem, por exemplo, dificuldades de aprendizagem mediadas por tecnologias, estudos restritos à área da matemática, investigações focadas em turmas de quarto e quinto ano ou análises que não contemplavam o período específico da alfabetização. As produções selecionadas nessa base pertencem a Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de universidades privadas.

O processo de levantamento revelou, portanto, que, embora exista significativa produção sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem no cenário brasileiro, há limitada quantidade de pesquisas que articulam tais fenômenos diretamente ao contexto da alfabetização e, sobretudo, à prática pedagógica do professor alfabetizador. Esse dado reforça a pertinência e a relevância do presente estudo no campo da educação

A busca por trabalhos nos bancos de dados citados foi orientada para produções que abordassem as dificuldades e os transtornos de aprendizagem no contexto da educação básica. Apesar de muitos estudos ressaltarem a importância da formação de professores para lidar com essas questões, o objetivo principal foi identificar como as produções acadêmicas tratam diretamente das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Para melhor compreensão das dissertações encontradas, foi elaborado o quadro com as informações de cada produção selecionada, conforme apresentado a seguir:

**Quadro 3 – CAPES – Descritor: Dificuldade e Transtorno de Aprendizagem + Alfabetização**

| Ano  | Título                                                                                                                                            | Autor                        | Instituição                                                                         | Grau     | Palavras-chave                                                                                                                   | Data da pesquisa |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 2022 | Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica                                               | Garcia, Carolaine de Santana | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente | Mestrado | Inclusão escolar; Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Transtornos de aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem                  | 17/04/2025       |
| 2019 | Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos encaminhamentos escolares a equipe multidisciplinar da educação | Sturmer, Patrícia Aparecida  | Universidade Estadual Do Oeste do Paraná                                            | Mestrado | Processo de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, anos iniciais, Teoria Histórico-Cultural                                 | 17/04/2025       |
| 2019 | Reflexões sobre o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem narradas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental            | Martinez, Júlia Maria Costa  | Universidade São Francisco                                                          | Mestrado | Escolarização; Dificuldade de Aprendizagem; Percepção de Professoras; Relatos de Prática Docente; Perspectiva HistóricoCultural. | 17/04/2025       |

Fonte: elaboração pela autora. (2025)

#### Quadro 4 – Categorias Emergentes

| Título                                                                                                                                            | Autor                        | Categorias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica.                                              | Garcia, Carolaine de Santana | <p><b>Formação:</b> Professores não se sentem “preparados” ou “bem formados” para lidar com TA e DA.</p> <p><b>Práticas Pedagógicas:</b> Há dificuldade na prática pedagógica, mesmo entre professores que compreendem a importância da inclusão. <b>Adaptação curricular</b> Estratégias apontadas para superar as dificuldades: adaptação curricular, trabalho em pares ou uso de tecnologias e materiais diferenciados.</p> <p><b>Urgência de melhora:</b> Há urgência em melhorar a formação inicial e continuada para que professores consigam construir práticas inclusivas e eficazes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação | Sturmer, Patricia Aparecida  | <p><b>Formação docente e limites da formação continuada:</b> Evidencia-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com dificuldades e transtornos de aprendizagem não decorrem de falhas individuais, mas de uma formação continuada insuficiente e pouco articulada às demandas reais do cotidiano escolar, especialmente no processo de alfabetização.</p> <p><b>Ausência de diagnóstico e fragilidades nos encaminhamentos escolares:</b> A pesquisa revela que a presença de crianças sem laudo médico expõe o risco de interpretações pedagógicas equivocadas e de encaminhamentos precipitados à equipe multidisciplinar, indicando a necessidade de critérios mais qualificados e de um olhar pedagógico fundamentado.</p> <p><b>Contexto institucional e condicionantes da prática pedagógica:</b> Os achados apontam que a prática docente é fortemente condicionada pelo contexto institucional, pela organização escolar e pela ausência de políticas de apoio, reforçando que o enfrentamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem exige considerar as dimensões estruturais que moldam as decisões e ações dos professores.</p> |
| Reflexões sobre o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem narradas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental            | Martinez, Júlia Maria Costa  | <p><b>Percepções:</b> As percepções de professoras dos anos iniciais, sobre a escolarização desses alunos.</p> <p><b>Histórico-social:</b> A pesquisa é fundamentada na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotski, que entende o ser humano como ser social e histórico.</p> <p><b>Educação de qualidade:</b> O estudo destaca a importância da formação continuada dos professores para lidar melhor com as dificuldades de aprendizagem e para garantir uma educação de qualidade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A dissertação **“Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica”** evidencia que muitos professores não se sentem preparados para atuar com estudantes que apresentam TA ou DA. Apesar da consciência sobre a inclusão, faltam formação adequada e práticas pedagógicas específicas, mas mesmo alegando falta de formação em suas práticas pedagógicas, os docentes têm se mobilizado para atender as diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Essa dissertação amplia de maneira decisiva para este estudo ao confirmar que a insegurança docente diante das dificuldades e transtornos de aprendizagem, não decorre de desinteresse, mas de lacunas formativas históricas e institucionais. O trabalho reforça a pertinência do problema de pesquisa ao demonstrar que a prática pedagógica nos anos iniciais continua sendo profundamente atravessada pela falta de preparação específica para reconhecer, diferenciar e intervir frente às manifestações de TA e DA.

Além disso, evidencia que, mesmo diante dessas limitações, os professores buscam estratégias próprias para apoiar os estudantes, o que revela um campo de ação pedagógica ainda pouco investigado e que necessita de sistematização. Dessa forma, a dissertação fortalece a justificativa deste estudo ao mostrar que compreender os impactos dessas condições na prática docente é fundamental para avançar na construção de propostas formativas, metodológicas e políticas que respondam às demandas reais do contexto da alfabetização.

A dissertação **“Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação”** analisa as dificuldades e transtornos de aprendizagens com ênfase nas crianças sem laudos médicos. Partindo da teoria histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano é mediado pelas relações sociais e culturais e não apenas pelos aspectos biológicos. O estudo revela que muitos professores não se sentem preparados para lidar com essas dificuldades, resultado de uma formação continuada insuficiente. Sem culpabilizar o docente, reconhecendo que o sistema falha em oferecer suporte adequado. Assim, a pesquisa reforça a importância de aprofundar a formação dos professores para que possam compreender o fenômeno das dificuldades de aprendizagem e atuar de maneira mais eficiente no processo de ensino.

Essa dissertação contribui diretamente para esta investigação ao evidenciar que a dificuldade docente em lidar com DA e TA não está relacionada a uma falha individual, mas a limitações estruturais da formação continuada e da organização escolar. Esse achado é fundamental para este estudo, pois reforça que compreender o impacto das dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática pedagógica exige considerar o contexto institucional que molda as ações e decisões dos professores. Além disso, ao analisar situações envolvendo crianças sem laudo médico, a pesquisa amplia a discussão sobre o risco de interpretações equivocadas e encaminhamentos precipitados, apontando a necessidade de um olhar pedagógico mais qualificado durante o processo de alfabetização. Dessa forma, o estudo fortalece o argumento de que a prática docente nos anos iniciais depende de formação crítica, sensível e contextualizada, capaz de reconhecer as múltiplas dimensões envolvidas no aprender.

A dissertação **“Reflexões sobre o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem narradas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”** investiga as percepções de professoras dos anos iniciais sobre o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, considerando o contexto da inclusão escolar. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, o trabalho buscou compreender como as práticas pedagógicas são organizadas para atender esses alunos e quais foram os desafios enfrentados pelas professoras em sua prática cotidiana. A pesquisa foi realizada em uma instituição particular e apontou para a importância da formação continuada como instrumento essencial para fortalecer o trabalho docente e promover uma escolarização mais efetiva para crianças com dificuldades, sem limitar-se à perspectiva da inclusão, mas focando no processo de aprendizagem em si.

Essa dissertação fortalece de modo significativo para o desenvolvimento da pesquisa ao evidenciar, pelas narrativas docentes, que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige mais do que políticas de inclusão: demanda práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, coerentes com as especificidades cognitivas das crianças em processo de alfabetização.

O estudo reforça que a compreensão das dificuldades não pode ser reduzida a diagnósticos ou laudos, mas deve emergir de uma análise pedagógica sensível e situada, realizada pelo professor em seu cotidiano de sala de aula. Além disso, ao destacar a formação continuada como condição essencial para que as professoras

reorganizem suas práticas, a dissertação contribui para meu argumento central de que a atuação docente frente às dificuldades e transtornos de aprendizagem depende de um processo formativo contínuo, crítico e fundamentado teoricamente.

Dessa forma, o estudo fortalece a pertinência da investigação ao demonstrar que o olhar pedagógico e não apenas clínico é decisivo para compreender e intervir no percurso de aprendizagem das crianças nos anos iniciais.

**Quadro 5 – BDTD – Descritor: dificuldade e transtorno de aprendizagem + alfabetização**

| <b>Ano</b> | <b>Título</b>                                                                                                                                              | <b>Autor</b>                   | <b>Instituição</b>                                                                                  | <b>Grau</b>           | <b>Palavras-chave</b>                                                                                                                                                  | <b>Data da pesquisa</b> |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 2020       | Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem                              | Moro, Leticia Gonçalves Borin  | Universidade Franciscana                                                                            | Mestrado              | Dificuldades. Distúrbios de aprendizagem. Prática pedagógica. Ludicidade. Ensino. Interdisciplinaridade.                                                               | 19/04/2025              |
| 2025       | Alfabetização como direito: estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização | Viana, Emely Crystina da Silva | Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação Profissional em Educação | Mestrado profissional | Alfabetização; alfabetização como direito; intervenções; estratégias; práticas pedagógicas; ensino ajustado; avanço das aprendizagens; Bloco Inicial de Alfabetização. | 19/04/2025              |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

**Quadro 6 – BDTD – Dificuldade e Transtornos de Aprendizagem + Alfabetização**

| Título                                                                                                                                                     | Autor                             | Categorias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem                              | Moro, Leticia<br>Gonçalves Borin  | <p><b>Interdisciplinar e lúdica:</b> Indicação de que o uso de estratégias lúdicas favorece a progressão nos níveis de escrita e leitura.</p> <p><b>Pesquisa-ação:</b> Pesquisa-ação qualitativa realizada em uma turma de 2 ano.</p>                                                                                                                                                        |
| Alfabetização como direito: estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização | Viana, Emely Crystina<br>da Silva | <p><b>Avanços da aprendizagem:</b> Foco na superação de dificuldades e no avanço da aprendizagem.</p> <p><b>Estratégias de intervenção:</b> Estratégias de intervenção para estudantes do Bloco inicial de Alfabetização.</p> <p><b>Diversidade no ensino:</b> Intervenção desenvolvida por professoras alfabetizadoras, ajustando o ensino a diversidade e necessidades dos estudantes.</p> |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A dissertação **“Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem”** teve como objetivo investigar os impactos de uma sequência didática lúdica e interdisciplinar na aprendizagem de crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa-ação aplicou atividades duas vezes por semana ao longo de 2019. Foram realizadas avaliações de desempenho dos alunos, além de coletas de informações junto aos pais. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Ferreiro e Teberosky (1991), abordando a aquisição da escrita. Os resultados indicaram avanços significativos na aprendizagem de nove dos onze alunos participantes, destacando a importância de práticas pedagógicas planejadas, significativas e atentas às especificidades dos estudantes.

Essa dissertação contribui de forma relevante para investigação ao demonstrar, com evidências empíricas, que intervenções pedagógicas estruturadas, sistemáticas e fundamentadas teoricamente podem promover avanços concretos na aprendizagem de estudantes com dificuldades e transtornos.

Ao evidenciar que práticas planejadas especialmente quando articuladas ao lúdico, à interdisciplinaridade e à observação contínua dos progressos resultam em melhorias consistentes no desempenho dos alunos, a pesquisa reforça a necessidade de compreender como o professor alfabetizador organiza suas ações diante de DA e TA.

Além disso, o estudo destaca que o desenvolvimento de sequências didáticas sensíveis às particularidades cognitivas das crianças pode ser uma estratégia robusta para qualificar o trabalho docente, o que dialoga diretamente com o objetivo central da pesquisa: investigar de que modo as dificuldades e os transtornos de aprendizagem impactam a prática pedagógica e quais caminhos metodológicos podem apoiar o professor nos anos iniciais.

A dissertação **“Alfabetização como direito: estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização”** busca compreender como superar dificuldades e promover o avanço das aprendizagens no processo de alfabetização, considerando a diversidade dos estudantes. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Entre os principais achados,

destacam-se três estratégias pedagógicas: a adaptação das atividades, a realização de mediações coletivas e o planejamento intencional de ações interventivas.

Essa dissertação contribui de maneira significativa para a investigação ao demonstrar que o avanço das aprendizagens no ciclo de alfabetização depende da capacidade docente de ajustar suas ações às necessidades reais dos estudantes. Os achados reforçam que práticas como adaptação das tarefas, mediação coletiva e planejamento intencional não são apenas técnicas, mas decisões pedagógicas fundamentadas que reconhecem a diversidade cognitiva presente na sala de aula.

Esse entendimento dialoga diretamente com meu objeto de estudo, ao evidenciar que dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem exigem do professor um trabalho metódico de observação, intervenção e reorganização constante de suas práticas.

Além disso, o estudo reafirma o princípio da alfabetização como direito, sustentando que nenhum estudante deve ser excluído ou marginalizado devido às suas dificuldades, o que fortalece meu argumento de que compreender o impacto de DA e TA na prática pedagógica é fundamental para construir ações educativas equitativas e humanizadoras nos anos iniciais.

#### **4.1 BASE DE DADOS DE ARTIGOS DA SCIELO**

Ao pesquisar artigos na base de dados da SciELO, utilizando os descritores "Dificuldade de Aprendizagem e Alfabetização" e "Transtornos de Aprendizagem e Alfabetização", não encontrei resultados referentes ao tema do meu trabalho. Essa ausência também pode estar relacionada à diversidade de descritores utilizados nas produções acadêmicas, uma vez que diferentes estudos abordam a temática por meio de terminologias distintas ou aproximações conceituais semelhantes.

Por este motivo, julgou-se necessário ampliar a minha busca por outras fontes que pudessem contribuir para a fundamentação teórica da pesquisa. Este movimento, permitiu um olhar mais cuidadoso e crítico sobre onde e como o saber na área tem sido produzido e disseminado.

## 4.2 BASE DE DADOS GOOGLE ACADÊMICO

A presente pesquisa realizou buscas sistemáticas no Google Acadêmico, identificando inicialmente aproximadamente 86 dissertações e 118 artigos relacionados, de forma aproximada, ao tema das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, após a leitura analítica dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para este estudo, esse conjunto foi significativamente reduzido, permanecendo apenas uma dissertação e seis artigos que dialogavam diretamente com os objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere às dificuldades presentes no processo de alfabetização, às experiências construídas no contexto escolar e às discussões relacionadas à ausência de enquadramento diagnóstico formal.

### Quadro 7 - Descritor: dificuldade e transtorno de aprendizagem + alfabetização

| Ano  | Título                                                                                    | Autor                       | Instituição                          | Grau     | Palavras-chave                                         | Data da pesquisa |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------|------------------|
| 2024 | Dificuldades de aprendizagem: Um olhar a partir das professoras do ciclo de alfabetização | Castilhos, Jussara de Souza | Universidade do Planalto Catarinense | Mestrado | Dificuldades de aprendizagem; Alfabetização; Docentes. | 25/05/2025       |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Quadro 8 – Categorias emergentes

| Título                                                                                    | Autor                       | Categorias                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dificuldades de aprendizagem: Um olhar a partir das professoras do ciclo de alfabetização | Castilhos, Jussara de Souza | <p><b>Realidade x políticas:</b> Políticas de alfabetização e programas específicos que nem sempre dão conta da realidade vivenciada.</p> <p><b>Formação:</b> Sala de aula exige ações formativas que vão além das políticas instituídas.</p> |

Fonte: elaborada pela autora. (2025).

A dissertação **“Dificuldades de Aprendizagem: um olhar a partir das professoras do ciclo de alfabetização”** está vinculada às políticas educacionais e à formação de professores, com foco nas dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização. O estudo destaca o papel central das professoras alfabetizadoras, que enfrentam desafios diversos com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Com abordagem qualitativa, a pesquisa analisa a percepção dessas professoras por meio de entrevistas, fundamentando-se em autores como Feuerstein, Osti, Streck e Vygotsky. O objetivo é contribuir para a compreensão das dificuldades enfrentadas em sala de aula e refletir sobre as ações além das formações tradicionais, considerando as dimensões reais vivenciadas no processo de alfabetização.

Essa dissertação contribui de maneira relevante para a investigação ao evidenciar que compreender as dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização exige mais do que identificar lacunas individuais dos estudantes: requer análise das condições pedagógicas, institucionais e formativas que moldam o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Ao apresentar as percepções docentes sobre os desafios cotidianos, o estudo oferece elementos que aprofundam a discussão sobre como as práticas pedagógicas são construídas, ajustadas e ressignificadas diante das demandas trazidas pelas crianças.

Além disso, ao fundamentar-se em Vygotsky, a dissertação reforça a necessidade de articular desenvolvimento humano, mediação pedagógica e análise sistemática da prática, o que dialoga diretamente com o objetivo da minha pesquisa de compreender os impactos das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem na atuação docente. Dessa forma, o trabalho amplia o entendimento sobre a complexidade da alfabetização e sustenta a importância de uma formação continuada que reconheça a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de aprender.

**Quadro 9 – Artigos Google Acadêmico**

| Ano  | Título                                                                                                                                                         | Autor                                                                                                                              | Periódicos                                                     | Grau   | Palavras-chave                                                                                       | Data       |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2024 | Alfabetização e letramento: Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais da escola municipal professora Ana Perciliana do Prado Vargas na Cidade de Goiatuba | Bruna Michele Martins Pimenta; Rubia D'Lucena Campos Nogueira                                                                      | REEDUC-Revista de Estudos em Educação (26754681), 2024         | Artigo | Educação. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Dificuldades de aprendizagem.                         | 25/05/2025 |
| 2024 | A atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios                                       | Pricila Pastana Lobato                                                                                                             | Universidade Federal do Pará 2024 bdm.ufpa.br                  | Artigo | estratégias didáticas; aprendizagem inclusiva; alfabetização.                                        | 25/05/2025 |
| 2024 | Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Considerações a partir da Prática Pedagógica                                                   | Caroline de Santana Garcia<br>Elisa Tomoe<br>Moriya Schlünzen<br>Klaus Schlünzen Junior                                            | Revista Ensino e Pesquisa periodicos.unespar.edu.br            | Artigo | Práticas pedagógicas, Transtornos de aprendizagem, Dificuldades de aprendizagem.                     | 25/05/25   |
| 2025 | Dificuldades de aprendizagens das crianças com TDAH no processo de alfabetização                                                                               | Patrícia de L. Lauriano Oliveira<br>Adriana Maria de L. Lauriano<br>Darlene L. Lauriano de Sousa<br>Ulanna Maria Bastos Cavalcante | Revista Caderno Pedagógico, 2025 ojs.studiespublicações.com.br | Artigo | TDAH, Aprendizagem, Alfabetização, Métodos, Desenvolvimento                                          | 25/05/2025 |
| 2025 | Quais Materiais Pedagógicos Para a Alfabetização de Crianças com TDAH estão sendo produzidos? Um olhar sistêmico para as produções brasileiras                 | Vanessa Severino Bardini<br>João Coelho Neto                                                                                       | Revista diálogo e interação 2024 - revista.facc rei.edu.br     | Artigo | Alfabetização; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Materiais pedagógicos; mapeamento. | 25/05/25   |
| 2025 | Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: Desafios e estratégias dentro da sala de aula                                                               | Rebecca Azevedo                                                                                                                    | Revista gestão e Educação revista.faconnect.com.br             | Artigo | Dificuldade; Aprendizagem; Alfabetização; Metodologias; Habilidades.                                 | 25/05/25   |

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

**Quadro 10 – Artigos do Google Acadêmico – Categorias Emergentes**

| Título                                                                                                                                                                | Autor                                                                                             | Categorias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Alfabetização e letramento: Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais da escola municipal professora Ana Perciliana do Prado Vargas na cidade de Goiatuba</p> | <p>Bruna Michele Martins Pimenta<br/>Rubia D'Lucena Campos<br/>Nogueira</p>                       | <p><b>Ensino-aprendizagem:</b> Compreender os desafios enfrentados por professores do 1 aos 3 anos no processo de ensino aprendizagem, com foco nas dificuldades de aprendizagem.</p> <p><b>Transtornos específicos:</b> Levantamento de hipóteses envolvendo transtornos específicos, como disgrafia, dislexia, discalculia, TDAH e distúrbios emocionais, como possíveis causas dos desafios no processo de alfabetização.</p> <p><b>Individualidade:</b> A pesquisa destaca o papel essencial do professor na identificação, adaptação e reformulação de práticas pedagógicas, respeitando as individualidades dos alunos e buscando o desenvolvimento pleno de cada um.</p> |
| <p><b>A atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios</b></p>                                | <p>Priscila Pestana<br/>Lobato</p>                                                                | <p><b>Alfabetização</b><br/>Alfabetização é essencial para o desenvolvimento educacional.</p> <p><b>Protagonismo docente</b><br/>Professores têm papel central no ensino de alunos com dificuldade de aprendizagem.</p> <p><b>Estratégias</b><br/>Investigar estratégias adotadas e desafios enfrentados pelos docentes.</p> <p><b>Procedimentos metodológicos</b><br/>Identificar ações para melhorar estratégias de ensino.</p>                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Considerações a partir da Prática Pedagógica</p>                                                   | <p>Caroline de Santana Garcia<br/>Elisa Tomoe<br/>Moriya Schlünzen<br/>Klaus Schlünzen Junior</p> | <p><b>Contextos e Desigualdades:</b> O paradigma educacional brasileiro passou por configurações buscando superar desigualdade.</p> <p><b>Protagonismo docente:</b> A formação integral dos estudantes exige o papel ativo dos professores como agentes de transformação.</p> <p><b>Incluir:</b> A inclusão de alunos com Transtorno de Aprendizagem (TA) ou dificuldade de Aprendizagem (DA) no ensino regular desafia escolas e docentes.</p> <p><b>Ressignificar:</b> As práticas pedagógicas devem ser reconstruídas e resignificadas constantemente.</p>                                                                                                                   |

|                                                                                                  |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dificuldades de aprendizagens das crianças com TDAH no processo de alfabetização                 | Patrícia de L. Lauriano Oliveira<br>Adriana Maria de L. Lauriano<br>Darlene L. Lauriano de Sousa<br>Ulanna Maria Bastos Cavalcante | <p><b>Impacto no processo:</b> O trabalho aborda o TDAH e seu impacto no processo de alfabetização de crianças acometidas por esse transtorno.</p> <p><b>Formação:</b> Instigar educadores a buscar conhecimento sobre o TDAH compreendendo causas, sintomas, diagnóstico, tratamento e mostrar métodos eficazes para promover o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças.</p> <p><b>Desenvolvimento integral:</b> O estudo destaca a importância da escola, da família e dos profissionais da saúde no apoio do aluno com TDAH ressaltando que é possível o desenvolvimento integral e a inclusão, desde que haja um trabalho conjunto.</p>  |
| Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: desafios e estratégias dentro da sala de aula | Rebecca Azevedo                                                                                                                    | <p><b>Principais desafios:</b> Entre os principais desafios estão: reconhecimento de letras e sons, leitura silábica lenta, troca ou omissão de letras, dificuldades de compreensão e de organização das ideias na escrita.</p> <p><b>Estratégias:</b> Para lidar com essas dificuldades os professores podem usar estratégias como diagnóstico precoce, método diversificado e estímulos a leitura e escrita.</p>                                                                                                                                                                                                                                   |
| Quais materiais pedagógicos para a alfabetização de crianças com TDAH estão sendo produzidos?    | Vanessa Severino Bardini<br>João Coelho Neto                                                                                       | <p><b>Materiais pedagógicos:</b> O estudo teve como objetivo analisar materiais pedagógicos voltados à alfabetização de crianças com TDAH.</p> <p><b>Particularidades:</b> O estudo aponta a necessidade de desenvolver materiais didáticos que considerem as particularidades dos alunos com TDAH no processo de alfabetização.</p> <p><b>Escassez de material:</b> A pesquisa revelou escassez de materiais específicos para alfabetização de alunos com TDAH.</p> <p><b>Alfabetização:</b> As crianças com TDAH podem ter dificuldades na alfabetização devido a um ritmo diferente no processamento ortográfico, de fala, leitura e escrita.</p> |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O artigo **“Alfabetização e letramento: dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais da Escola Municipal Professora Ana Perciliana do Prado Vargas na Cidade de Goiatuba”** Motivada pelo aumento de queixas e diagnósticos, os autores da investigação buscam identificar os principais desafios vivenciados pelos docentes, relacionando-se a possíveis causas como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia, TDAH, entre outros transtornos. Com metodologia bibliográfica utilizam abordagem quanti-qualitativa por meio de questionários aplicados a seis professores. O estudo reforça a importância da atuação docente na identificação e adaptação de métodos que considerem as individualidades dos alunos nos anos iniciais da escolarização.

Esse artigo contribui para investigação ao evidenciar que o aumento de queixas e diagnósticos nos anos iniciais acentua a necessidade de compreender, com rigor, como as dificuldades e os transtornos de aprendizagem se manifestam no cotidiano escolar e impactam a prática pedagógica. Ao identificar que os professores se deparam com um conjunto diversificado de sinais envolvendo desde dificuldades específicas de escrita e leitura até transtornos como TDAH e dislexia o estudo confirma a relevância dos descritores selecionados, especialmente dificuldade de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem + alfabetização e transtorno de aprendizagem + alfabetização.

A pesquisa mostra que a identificação dessas demandas depende diretamente da atuação docente e da capacidade de adaptar práticas, o que dialoga de forma direta com o objetivo central do meu trabalho: analisar como esses fenômenos afetam o planejamento, as intervenções e o processo reflexivo do professor alfabetizador. Assim, o artigo reforça a urgência de investigações que articulem a complexidade dos desafios encontrados pelos docentes com a necessidade de processos formativos sólidos e práticas pedagógicas mais situadas e sensíveis às diferenças cognitivas presentes no início da escolarização.

O artigo **“Dificuldades de Aprendizagens das crianças com TDAH no processo de Alfabetização”** aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e suas implicações no processo de alfabetização de crianças. Apresenta uma abordagem teórica sobre causas, sintomas, diagnósticos e tratamento, visando orientar educadores e escolas diante do número crescente de alunos com transtorno. A pesquisa, de cunho bibliográfico, analisa estudos científicos e destaca estratégias e métodos que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. Enfatiza a importância da atuação conjunta da escola, família e

profissionais da saúde para que a criança com TDAH possa desenvolver plenamente, tanto no aspecto acadêmico quanto social e emocional.

Esse artigo contribui para a investigação ao evidenciar que o TDAH é uma das condições mais frequentemente associadas às dificuldades escolares nos anos iniciais, reforçando a necessidade de distinguir com clareza os descritores dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, incluindo suas articulações específicas com o processo de alfabetização. O estudo mostra que as manifestações do TDAH repercutem diretamente na atenção, na organização e na autorregulação, elementos essenciais para aquisição da leitura e da escrita. Essa constatação dialoga com o objetivo da minha pesquisa ao demonstrar que a prática docente precisa considerar tanto os aspectos cognitivos quanto comportamentais envolvidos no aprender, demandando intervenções planejadas, mediações constantes e acompanhamento sistemático.

Além disso, ao enfatizar a importância da parceria entre escola, família e profissionais da saúde, o artigo reforça que as respostas pedagógicas não podem ser isoladas, mas integradas a uma compreensão ampliada das necessidades dos estudantes. Assim, o trabalho contribui para a fundamentação da minha proposta ao evidenciar que a identificação e o atendimento de crianças com TDAH exigem práticas pedagógicas qualificadas e alinhadas a uma visão interdisciplinar, reafirmando a complexidade das dificuldades e transtornos no contexto da alfabetização.

O artigo **“Atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios”** analisa a atuação de professores na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem, com foco em estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes.

Por meio de uma abordagem qualitativa e entrevistas estruturadas, investigasse a prática docente no ensino de leitura e escrita, destacando os desafios enfrentados e as soluções adotadas. Os resultados revelam que essas estratégias promovem uma melhor compreensão das dificuldades e contribuem para o aprimoramento das práticas de ensino, fortalecendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. Esse artigo contribui diretamente para minha investigação ao demonstrar que a forma como o professor organiza suas estratégias de leitura e escrita é decisiva para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. A pesquisa evidencia que a prática docente, quando fundamentada em

observação, análise contínua e estratégias intencionais, favorece a compreensão das necessidades específicas das crianças e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Essa constatação dialoga com os descritores dificuldade de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem + alfabetização, reforçando que a alfabetização não pode ser dissociada da análise pedagógica das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Além disso, o estudo indica que estratégias inclusivas não apenas ampliam o repertório docente, mas também possibilitam intervenções mais ajustadas ao contexto real da sala de aula, o que converge com o objetivo central da minha pesquisa de compreender como dificuldades e transtornos de aprendizagem impactam e reconfiguram a prática pedagógica. Assim, o artigo fornece evidências que fortalecem a necessidade de uma docência reflexiva, planejada e sensível às diferenças cognitivas presentes no processo de alfabetização.

O artigo **“Quais materiais pedagógicos para a alfabetização de crianças com TDAH estão sendo produzidos?”** analisa quais materiais pedagógicos estão sendo produzidos para apoiar a alfabetização de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição que compromete funções executivas e afeta o desenvolvimento escolar. Por meio de um mapeamento sistemático de publicações entre 2018 e 2022, identificou-se a ausência de estudos específicos sobre materiais didáticos voltados a esse público. Embora existam outras pesquisas sobre inclusão, legislação e práticas pedagógicas, ainda há lacunas na literatura. O estudo conclui que é necessário desenvolver recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos com TDAH no processo de alfabetização. Esse artigo contribui para minha investigação ao revelar uma lacuna significativa na produção científica: a ausência de materiais pedagógicos específicos para apoiar o processo de alfabetização de crianças com TDAH.

Esse achado reforça a importância dos descritores transtorno de aprendizagem e transtorno de aprendizagem + alfabetização, evidenciando que o campo ainda carece de estudos que articulem necessidades neurocognitivas e práticas pedagógicas adequadas. A constatação de que há poucos materiais didáticos sistematizados destinados ao TDAH demonstra que grande parte do trabalho docente depende de adaptações próprias, planejamento individualizado e estratégias construídas no cotidiano da sala de aula, elementos centrais para compreender o impacto dos transtornos de aprendizagem na prática pedagógica. Além disso, o estudo reforça o argumento de que a alfabetização de estudantes com TDAH exige

recursos diferenciados que dialoguem com suas especificidades atencionais e executivas, sustentando a necessidade de pesquisas que integrem desenvolvimento cognitivo, políticas de inclusão e formação docente. Assim, o artigo contribui para fundamentar o argumento central da minha pesquisa, ao demonstrar que a produção acadêmica sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem ainda não oferece subsídios suficientes para a prática docente, especialmente no contexto da alfabetização.

O artigo **“Dificuldades de Aprendizagem em leitura e escrita: desafios e estratégias dentro da sala de aula”** discute as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que são frequentes nas salas de aula e podem ter origens cognitivas, emocionais, sociais ou metodológicas. Entre os principais obstáculos estão o reconhecimento de letras e sons, leitura silábica lenta, trocas e omissões de letras, dificuldade de compreensão e de organização das ideias na escrita. Para superar esses desafios, é necessário o uso de estratégias como diagnóstico precoce, métodos variados de ensino, estímulos à leitura e escrita, atendimento individualizado e apoio familiar. Essas ações visam minimizar as dificuldades e promover o desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

Esse artigo contribui de forma relevante para minha investigação ao evidenciar que as dificuldades de aprendizagem manifestadas na leitura e na escrita apresentam múltiplas origens e repercutem diretamente nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Ao detalhar obstáculos como trocas de grafemas, lentidão na decodificação e limitações na compreensão, o estudo reforça a pertinência dos descritores dificuldade de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem + alfabetização para compreender o impacto dessas dificuldades no processo de alfabetização. Além disso, ao destacar a importância do diagnóstico precoce, da diversificação metodológica e das intervenções individualizadas, o artigo oferece elementos que dialogam diretamente com meu objetivo de analisar como a prática docente é reorganizada diante de tais demandas.

O estudo também confirma a necessidade de estratégias pedagógicas planejadas e contínuas, reafirmando que o enfrentamento das dificuldades não depende de soluções pontuais, mas de práticas sistematizadas que articulem aspectos cognitivos, emocionais e socioculturais. Dessa forma, o artigo amplia o entendimento sobre a complexidade das dificuldades de aprendizagem nos anos

iniciais e contribui para fundamentar a discussão sobre como o professor pode intervir de maneira mais eficaz diante dessas situações.

O artigo **“Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: considerações a partir da prática pedagógica”** discute as transformações no paradigma educacional brasileiro, destacando o papel dos professores na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Foca na inclusão de alunos com transtorno e dificuldade de aprendizagem no ensino regular, ressaltando os desafios enfrentados pelas escolas e educadores na reconstrução de suas práticas pedagógicas. Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado da Unesp que investiga a realidade escolar desses alunos, com abordagem qualitativa. A pesquisa enfatiza a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades dos estudantes e promovam a inclusão.

Esse artigo contribui diretamente para minha investigação ao evidenciar que as transformações no paradigma educacional brasileiro exigem dos professores não apenas domínio teórico, mas sobretudo capacidade de reconstruir práticas pedagógicas sensíveis às diferenças cognitivas e às particularidades dos estudantes com dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

O estudo fortalece os descritores centrais da minha pesquisa dificuldade de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem + alfabetização e transtorno de aprendizagem + alfabetização ao mostrar que a inclusão efetiva depende de práticas pedagógicas fundamentadas, contínuas e planejadas.

Além disso, ao problematizar a formação docente como elemento estrutural para o atendimento das necessidades educacionais específicas, o artigo dialoga com o objetivo do meu trabalho, que busca compreender como esses fenômenos impactam a prática pedagógica nos anos iniciais e de que modo o professor alfabetizador pode reorganizar sua ação para promover aprendizagens mais equitativas. Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de compreender a prática docente a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça a complexidade da inclusão e a necessidade de processos formativos que sustentem intervenções pedagógicas qualificadas.

As buscas realizadas nas bases CAPES e BDTD evidenciam um cenário marcado pela fragmentação teórica e pela baixa incidência de pesquisas que tratem, de modo articulado, dos descritores dificuldade de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem + alfabetização e transtorno de

aprendizagem + alfabetização. Embora tenha sido possível localizar um número significativo de produções relacionadas aos termos gerais, observa-se, seguindo as análises de Gil (2008), que quantidade não necessariamente implica qualidade ou pertinência temática.

A análise das produções identificadas revela ainda outra característica estrutural: a escassez de estudos que tratem diretamente dos desdobramentos das dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática pedagógica cotidiana. Trata-se de uma constatação coerente com o que Demo (2000) denomina de lacuna entre conhecimento produzido e realidade educacional. Diversos estudos discutem características, sintomas ou classificações, enquanto uma parcela reduzida das pesquisas investiga as práticas docentes, suas estratégias, seus limites e suas condições de trabalho.

As pesquisas mais próximas ao foco deste estudo apontam para um aspecto recorrente: o reconhecimento, pelas professoras alfabetizadoras, de que as dificuldades e transtornos de aprendizagem demandam práticas pedagógicas específicas, mas que essas práticas nem sempre se sustentam por falta de formação consistente. Essa constatação convergente ecoa o que Freire (1996) denuncia como distanciamento entre teoria formativa e prática educativa, bem como reforça a necessidade de formação continuada contextualizada.

Dessa forma, o Estado da Questão construído evidência não apenas um vazio investigativo, mas uma configuração teórica que privilegia abordagens externas à escola em detrimento da análise pedagógica. Esse panorama reforça a pertinência de estudos que articulem desenvolvimento humano, mediação pedagógica e prática docente, como já problematizado por Vygotski (1998). Com base nessa lacuna, torna-se relevante investigar como professores alfabetizadores percebem, identificam e enfrentam as dificuldades e transtornos de aprendizagem, considerando os desafios estruturais, formativos e pedagógicos presentes na realidade escolar.

Assim, o Estado da Questão aqui delineado aponta para a necessidade de pesquisas que consolidem o diálogo entre práticas de alfabetização e os desafios impostos pelos diferentes modos de aprender, respeitando os princípios de uma pedagogia crítica e inclusiva. A identificação desse panorama permite afirmar que a produção científica disponível ainda não oferece subsídios suficientes para compreender a complexidade do fenômeno educacional investigado, reforçando a importância e a pertinência da presente pesquisa.

## 5. O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A construção desta pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas em educação, orientadas por uma perspectiva crítica e interpretativa, no enfoque de Pedagogia Crítica. Parte-se do entendimento de que a prática pedagógica não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida em sua dimensão histórica, social e territorial. Assim, a investigação busca compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras no cotidiano de uma escola pública situada em território de periferia no Litoral Paulista, considerando as condições institucionais, as relações com as famílias e as especificidades do processo de alfabetização.

A investigação orienta-se pela seguinte questão-problema: quais são as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista diante de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem? A partir dessa indagação, estabelece-se como objetivo geral analisar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista e identificar práticas que favoreçam o acompanhamento da aprendizagem no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, a pesquisa busca identificar as dificuldades pedagógicas presentes no cotidiano das professoras alfabetizadoras, mapear práticas que favoreçam o enfrentamento dessas dificuldades e propor estratégias pedagógicas de acompanhamento da aprendizagem de crianças em processo de alfabetização que apresentam dificuldades.

'Neste trabalho foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT versão 5.5 para brainstorm. Declaro que revisei todo o conteúdo e tenho total responsabilidade sobre as informações aqui presentes (portaria 2664, 2026)'.

O uso do ChatGPT para elaboração dos quadros de categorias analíticas no Estado da Questão.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa, por buscar compreender os significados atribuídos pelas professoras alfabetizadoras às dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Essa escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educativos não podem ser reduzidos a indicadores quantitativos, pois envolvem dimensões

subjetivas, sociais e institucionais que influenciam a prática docente. Assim, investigar as dificuldades pedagógicas no processo de alfabetização exige considerar o contexto em que se produzem, as experiências das docentes e as condições concretas do trabalho educativo.

A abordagem qualitativa possibilita analisar os fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando as interpretações dos sujeitos e os sentidos construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, Flick afirma: “A pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, considerando o contexto em que os fenômenos se produzem e a complexidade das relações sociais envolvidas” (Flick, 2011, p. 21).

Essa perspectiva permite compreender as dificuldades pedagógicas como experiências situadas, produzidas nas múltiplas dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar. Ao privilegiar a interpretação dos sentidos atribuídos pelas docentes às suas práticas, a abordagem qualitativa articula-se à Hermenêutica Crítica adotada nesta pesquisa, possibilitando uma leitura contextualizada das experiências vividas no processo de alfabetização. Desse modo, compreender os fenômenos educacionais exige considerar os contextos em que eles se produzem, as experiências construídas pelos sujeitos e a complexidade das relações sociais presentes no espaço escolar.

Nessa direção, a escolha pela abordagem qualitativa mostra-se coerente com a questão-problema da investigação, pois permite compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não como fenômenos isolados, mas como construções sociais vinculadas ao contexto territorial e às condições concretas da escola pública. A Hermenêutica Crítica, fundamentada nas contribuições de Ghedin e Franco (2011), sustenta essa interpretação ao reconhecer que compreender a prática pedagógica exige analisar os sentidos produzidos nas experiências docentes e nas relações sociais que constituem o espaço escolar. Em diálogo com a Pedagogia Crítica, a prática pedagógica é compreendida como ação situada, construída historicamente nas tensões, limites e possibilidades presentes no cotidiano educativo e que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

## **5.1 CAMPO DA PESQUISA**

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa em educação, adotou-se o uso de nomes fictícios para identificar tanto o bairro quanto a unidade escolar

participante do estudo, de modo a preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos e da instituição. Essa medida visa a garantir a confidencialidade das informações e evitar qualquer possibilidade de identificação direta ou indireta dos participantes, sem comprometer a consistência analítica dos dados produzidos.

O campo empírico da pesquisa situa-se em uma Escola Pública Municipal Isabella Araújo localizada em um bairro da região periférica do município de Praia Grande, denominado, para fins desta investigação, bairro Dominginhos. Ressalta-se que a denominação utilizada é fictícia, adotada com o objetivo de preservar o sigilo da unidade escolar e dos participantes. O território caracteriza-se como área de expansão urbana, marcada por crescimento populacional recente e demandas sociais ampliadas. Estudos técnicos do planejamento urbano municipal indicam a existência de núcleos residenciais consolidados no bairro, com aproximadamente 2.365 domicílios em processos de regularização fundiária (Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, Plano Diretor – Estudos Técnicos Territoriais). Considerando a média de moradores por domicílio em áreas urbanas, estima-se que esse núcleo concentre entre sete e nove mil habitantes (IBGE, 2022).

O município de Praia Grande registrou 349.935 habitantes no Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), evidenciando expansão populacional significativa, especialmente nas regiões periféricas. Esse crescimento intensificou a ocupação de bairros localizados na região continental, onde se concentram famílias com renda limitada e dependência parcial de programas de transferência de renda (Fundação SEADE). Muitas dessas famílias enfrentam instabilidade laboral e jornadas extensas de trabalho, fatores que impactam o acompanhamento escolar das crianças e repercutem diretamente no processo de alfabetização. Nesse contexto, o território não é compreendido apenas como delimitação geográfica, mas como elemento constitutivo das condições que atravessam a prática docente.

Essas condições repercutem diretamente no acompanhamento escolar das crianças e atravessam o cotidiano das professoras alfabetizadoras, especialmente diante de situações recorrentes identificadas nas entrevistas realizadas, como ausência de apoio familiar às atividades escolares, dificuldade das famílias em acompanhar o processo de alfabetização, resistência à busca por atendimento especializado, salas numerosas, insuficiência de suporte institucional e limitações no atendimento individualizado aos estudantes que apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem. Dados do SEADE indicam que territórios classificados em níveis

elevados de vulnerabilidade social tendem a concentrar maiores índices de defasagem escolar, baixa escolarização das famílias e fragilidade no acesso a serviços públicos essenciais, fatores que impactam diretamente as condições de aprendizagem e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas (SEADE, 2022).

Nesse contexto, o território não é compreendido apenas como delimitação geográfica, mas como elemento constitutivo das condições que atravessam a prática docente. A caracterização do bairro permite compreender as dificuldades pedagógicas como fenômenos situados, produzidos nas relações entre escola, família e contexto social.

#### **Quadro 11 – Caracterização do território da pesquisa (bairro fictício Gonzaguinha)**

| <b>Aspecto</b>                | <b>Caracterização</b>                                                              | <b>Fonte</b>                                     |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Localização                   | Bairro urbano do município de Praia Grande (nome fictício para preservar o sigilo) | Elaborado pela autora                            |
| Contexto urbano               | Área com densidade populacional significativa e demandas sociais ampliadas         | Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande |
| Condições socioeconômicas     | Predominância de famílias com renda reduzida                                       | Fundação SEADE – IPVS (2022)                     |
| Escolaridade média            | Escolaridade adulta inferior à média municipal em áreas vulneráveis                | Fundação SEADE – IPVS (2022)                     |
| Situação laboral              | Presença de trabalho informal e instabilidade de renda                             | SEADE / Prefeitura de Praia Grande               |
| Demandas educacionais         | Necessidade de apoio pedagógico no processo de alfabetização                       | Dados da pesquisa                                |
| Impactos no cotidiano escolar | Dificuldades no acompanhamento familiar das atividades escolares                   | Dados da pesquisa                                |
| Papel da escola               | Espaço de apoio educacional e social às famílias                                   | Interpretação da pesquisa                        |

Fonte: elaborado pela autora (2026) com base em dados da prefeitura da estância balneária de praia grande e fundação SEADE (IPVS, 2022).

## **5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Participaram da pesquisa professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Isabella Araújo (nome fictício). A seleção ocorreu de forma intencional e por indicação da direção da Escola, considerando docentes com

atuação direta no processo de alfabetização. A escolha das participantes fundamenta-se na relevância da experiência docente para a compreensão das dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim a escolha das participantes possibilita analisar as práticas docentes em articulação com as condições concretas em que se desenvolvem. Para esta pesquisa, as professoras entrevistadas serão identificadas pela letra P seguida da numeração consecutiva.

**Quadro 12 – Tipificação das participantes entrevistadas**

| Participantes | Idade | Gênero   | Tempo de Serviço | Formação             |
|---------------|-------|----------|------------------|----------------------|
| P1            | 42    | feminino | 6 meses          | Pedagoga             |
| P2            | 53    | feminino | 18 anos          | Pedagoga             |
| P3            | 51    | feminino | 12 anos          | Pedagoga             |
| P4            | 48    | feminino | 23 anos          | Pedagoga             |
| P5            | 45    | feminino | 22 anos          | Pedagoga             |
| P6            | 55    | feminino | 4 anos           | Psicóloga e Pedagoga |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### 5.3 PRODUÇÃO DE DADOS

A produção dos dados exigiu a utilização de um instrumento que possibilitasse acessar os sentidos construídos pelas professoras alfabetizadoras em relação às dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a Entrevista Semiestruturada apresentou-se como procedimento metodológico coerente com a abordagem qualitativa e com os pressupostos da pedagogia crítica, por favorecer a escuta das experiências docentes e permitir a interpretação das práticas a partir das condições concretas do território.

A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por possibilitar ao pesquisador acesso às interpretações, experiências e sentidos construídos pelos sujeitos sobre sua realidade. No campo educacional, esse instrumento se mostra especialmente relevante porque permite explorar percepções e práticas que não emergiriam em técnicas mais rígidas. Flick afirma:

As entrevistas semiestruturadas são guiadas por um conjunto de questões preparadas previamente, mas a ordem e o modo como são apresentadas podem variar de acordo com o andamento da conversa.

Essa flexibilidade permite que o entrevistador explore temas relevantes que emergem espontaneamente, oferecendo espaço para que os entrevistados expressem suas próprias perspectivas e construções de sentido. (Flick, 2009, p. 151).

A escolha desse instrumento justifica-se pela necessidade de compreender como as professoras alfabetizadoras interpretam e enfrentam as dificuldades pedagógicas em seu cotidiano. A entrevista constitui-se, assim, como espaço dialógico de produção de conhecimento, permitindo captar as experiências docentes em articulação com o contexto social e institucional em que se desenvolvem.

A produção dos dados ocorreu por meio de Entrevistas Semiestruturadas realizadas individualmente. O roteiro foi organizado em quatro eixos:

- (1) concepções sobre dificuldades de aprendizagem;
- (2) adversidades pedagógicas;
- (3) relação escola–família;
- (4) estratégias pedagógicas.

As entrevistas foram gravadas mediante autorização das participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra para fins de análise.

Para a realização da Entrevista, foi disponibilizado pela direção da unidade escolar um período de uma hora durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que possibilitou a realização das entrevistas com seis professoras alfabetizadoras. Cada participante respondeu a um roteiro composto por nove questões abertas, elaboradas de modo a favorecer a expressão das experiências docentes relacionadas ao cotidiano da alfabetização. Entretanto, a Banca de Qualificação, ponderou que as respostas obtidas foram, em sua maioria, curtas e pouco aprofundadas, o que limitou a exploração mais ampla dos sentidos atribuídos pelas participantes às dificuldades pedagógicas vivenciadas. Em diálogo com as orientações da Banca, constatou-se a necessidade de ampliar a condução das entrevistas, com vistas a favorecer maior aprofundamento das narrativas docentes e possibilitar uma análise mais consistente e abrangente dos dados produzidos.

As entrevistas com o grupo de seis professoras e as entrevistas de aprofundamento com três professoras serão apresentadas na seção Resultado e discussão.

## 6. RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta Seção apresenta o resultado e a análise das entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em contexto periférico no Litoral Paulista. A discussão busca compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas no processo de alfabetização, as condições concretas que atravessam o trabalho docente e as práticas construídas pelas participantes diante das diferentes demandas presentes no cotidiano escolar, em diálogo com os autores apontados no referencial teórico. Além dos desafios relacionados à aprendizagem das crianças, também serão discutidas questões referentes à relação escola-família, à sobrecarga docente, às limitações estruturais da escola pública e às estratégias pedagógicas mobilizadas pelas professoras na tentativa de garantir participação e aprendizagem aos estudantes.

A análise fundamenta-se na perspectiva da Hermenêutica Crítica, compreendida por Ghedin e Franco (2011) como possibilidade de interpretar os fenômenos educacionais para além de sua aparência imediata, considerando as relações históricas, sociais, culturais e institucionais que produzem sentidos nas experiências humanas. Nessa perspectiva, compreender não significa apenas descrever falas ou acontecimentos, mas interpretar criticamente os significados presentes nas ações, nos discursos e nas práticas vividas pelos sujeitos no contexto educacional. Conforme afirmam Ghedin e Franco:

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. (Ghedin; Franco, 2011, p. 25).

Essa perspectiva torna-se especialmente importante nesta pesquisa, uma vez que as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não podem ser compreendidas isoladamente das condições concretas em que o trabalho docente se desenvolve. As experiências narradas pelas participantes revelam tensões sociais, institucionais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente o processo de alfabetização.

Os resultados apresentados nesta seção foram construídos a partir das entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais

do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em contexto periférico no litoral paulista. As falas das participantes revelam experiências marcadas por desafios pedagógicos constantes diante de crianças que apresentam dificuldades persistentes no processo de alfabetização e demandam acompanhamento mais individualizado no cotidiano escolar.

Mais do que reunir respostas objetivas sobre o cotidiano escolar, as entrevistas permitiram acessar inquietações, inseguranças, práticas construídas no exercício da docência e formas de enfrentamento desenvolvidas pelas participantes ao longo de suas trajetórias profissionais. Em diferentes momentos, as professoras relataram sentimentos de sobrecarga, preocupação com o avanço das crianças, dificuldades na relação com algumas famílias e limitações institucionais que atravessam o trabalho pedagógico no interior da escola pública.

As entrevistas iniciais foram organizadas a partir de nove questões semiestruturadas que abordavam temas relacionados às dificuldades de aprendizagem, às intervenções pedagógicas, ao apoio da gestão escolar, às práticas utilizadas em sala de aula, à formação docente e aos impactos sociais e emocionais vivenciados pelas crianças no contexto da alfabetização. No decorrer das análises, entretanto, algumas respostas indicaram a necessidade de ampliar a escuta das participantes, sobretudo porque determinadas questões apareciam de forma breve diante da complexidade das experiências relatadas.

Por essa razão, foram realizadas entrevistas dialógicas de aprofundamento, buscando compreender com maior sensibilidade aspectos que surgiam repetidamente nos depoimentos das professoras, como as dificuldades relacionadas ao acompanhamento pedagógico das crianças, os desafios na organização das práticas de alfabetização, a ausência de apoio familiar, a sobrecarga docente, a insuficiência de recursos pedagógicos e os impactos emocionais produzidos pelas dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar.

A opção pelo aprofundamento das entrevistas não surgiu apenas como necessidade metodológica, mas como movimento de escuta diante de experiências que não poderiam ser reduzidas a respostas rápidas ou categorias previamente delimitadas. Em vários momentos, as participantes demonstraram necessidade de narrar situações vividas na prática pedagógica, refletir sobre estratégias construídas no cotidiano da alfabetização, revisitar experiências marcadas por limites institucionais e compartilhar inquietações relacionadas às demandas concretas presentes na sala

de aula. Entre as práticas pedagógicas mencionadas pelas professoras, destacaram-se a adaptação de atividades de leitura e escrita, o uso de materiais concretos, a retomada individualizada dos conteúdos, a reorganização das propostas de alfabetização conforme os diferentes ritmos de aprendizagem e as tentativas de aproximação com as famílias das crianças. As falas evidenciaram não apenas os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem, mas também os movimentos construídos pelas docentes na tentativa de garantir participação, acompanhamento e permanência das crianças no processo de alfabetização.

A análise das entrevistas foi desenvolvida à luz da Hermenêutica Crítica de Ghedin e Franco (2011), compreendendo que os sentidos presentes nos relatos não podem ser separados das condições históricas, sociais e institucionais que atravessam o trabalho docente. Assim, esta seção não busca apenas descrever respostas obtidas nas entrevistas, mas interpretar as contradições, os limites e as possibilidades presentes nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras diante das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 13 – Íntegra das falas das professoras entrevistadas**

| Perguntas                                                                                                                                                                    | P1                                                                                                                                                                                                                                                                                  | P2                                                                                                                                                                                                                                               | P3                                                                                                                                                                                                                                                                             | P4                                                                                                                                                                                                                                            | P5                                                                                                                                                                                                                                                                              | P6                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal? | A dificuldade maior é em relação à família, ao apoio. Porque por mais que a escola encaminhe, faça a parte dela, muitos pais não vão atrás, não procuram a ajuda necessária. Não adianta só a escola, tem que ter a família também, tem que ter o médico, tem que ter o tratamento. | A maior dificuldade é a falta de apoio da família. Porque o professor faz o trabalho dentro da sala, mas fora da sala a criança não tem rotina de estudo, não tem um acompanhamento. Os pais acham que é só responsabilidade da escola, e não é. | A maior dificuldade é a falta de apoio dos pais. Alguns não comparecem nem às reuniões, não se interessam, não participam. Quando a gente chama para falar sobre reforço, sobre atendimento, eles não autorizam. Isso prejudica muito, porque a criança precisa desse suporte. | A maior dificuldade é a assimilação e a retenção do conteúdo. Muitos alunos têm dificuldade em reconhecer as letras, em assimilar o que a gente ensina. Eles esquecem muito rápido, não conseguem fixar.                                      | O maior problema é o tempo e a quantidade de alunos. A gente tem três horas e meia de aula por dia, com turmas grandes, e é difícil atender cada criança dentro da sua necessidade.                                                                                             | Além da dificuldade de aprendizagem em si, existe a falta de acompanhamento em casa. Muitos pais não aceitam procurar um laudo, não entendem a importância disso. As maiores dificuldades que eu vejo são de concentração e de retenção do conteúdo. |
| 2. A falta de diagnósticos formais afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas? Se sim, como?                                                                  | Não, eu não acho que interfere. Consigo planejar de acordo com as necessidades que eu observo.                                                                                                                                                                                      | Não. Porque eu observo a criança, faço uma avaliação diagnóstica, tanto oral quanto escrita, e a partir disso já preparo atividades diferenciadas. Eu não espero o laudo para fazer isso, porque senão o aluno ficaria parado.                   | Influenciam muito. O apoio da gestão é essencial. Eles chamam os pais, ajudam no encaminhamento, fornecem materiais. Quando a escola apoia, fica muito mais fácil.                                                                                                             | A maior parte do trabalho recai sobre o professor. Mas a gestão pode ajudar com materiais, com orientação e até com acompanhamento de especialistas. Já tive apoio de profissionais de inclusão, que faziam observações e ajudavam a planejar | Hoje temos planos de ação e projetos que ajudam. Mas já vivi situações em que tinha três alunos com deficiências severas na mesma sala, além de quase trinta outros, e eu sozinha. Era inviável. Por isso defendo a presença de auxiliares. Mas eles precisam estar dispostos a |                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                         | atividades. Isso fez muita diferença.                                                                                                                                                                                                                                               | somar, não apenas “ficar olhando”.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                        |
| 3. Como a estrutura da escola (recursos e apoio da equipe gestora) influencia seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem? | Influenciam bastante. Porque sem apoio da gestão, sem apoio da equipe, a gente não consegue fazer um bom trabalho. Aqui a gente tem bastante suporte, a gente pode recorrer à gestão, eles estão sempre disponíveis. | Depende. Em algumas situações a gente tem apoio da coordenadora, da diretora, que disponibiliza materiais, chamam os pais. Mas, na maioria das vezes, é o professor sozinho mesmo. A responsabilidade maior é sempre do professor. | Influenciam muito. O apoio da gestão é essencial. Eles chamam os pais, ajudam no encaminhamento, fornecem materiais. Quando a escola apoia, fica muito mais fácil.                      | A maior parte do trabalho recai sobre o professor. Mas a gestão pode ajudar com materiais, com orientação e até com acompanhamento de especialistas. Já tive apoio de profissionais de inclusão, que faziam observações e ajudavam a planejar atividades. Isso fez muita diferença. | Hoje temos planos de ação e projetos que ajudam. Mas já vivi situações em que tinha três alunos com deficiências severas na mesma sala, além de quase trinta outros, e eu sozinha. Era inviável. Por isso defendo a presença de auxiliares. Mas eles precisam estar dispostos a somar, não apenas “ficar olhando”. | A escola apoia, sim. Normalmente fornece materiais, acompanha os casos, chama os pais quando é preciso.                                                |
| 4. Quais estratégias específicas você utiliza para engajar alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem?                          | Eu os coloco perto de mim, perto da minha mesa. Faço atividades diferentes para eles. Então eu tenho uma atividade para a sala, e uma atividade diferenciada para aqueles alunos.                                    | Eu uso atividades lúdicas, porque eles aprendem brincando. Também faço agrupamento os por fase de escrita, porque às vezes o aluno aprende mais com o colega do que com a                                                          | Eu trabalho com reforço paralelo, jogos de alfabetização, agrupamentos por fase da escrita. Faço atividades diferenciadas. Jogos como o Uno, por exemplo, eu adapto com sílabas, e eles | Eu trabalho muito com reforço positivo, para estimular a autoconfiança da criança. Quando ela consegue realizar uma atividade, mesmo que pequena, eu elogio, valorizo.                                                                                                              | Faço agrupamentos, trabalhos em pares, atendimento individualizado. Também tento oferecer recuperação paralela. Mas lição de casa não ajuda muito, porque muitos não têm                                                                                                                                           | Eu gosto de trabalhar com rotina, porque isso dá segurança. Uso alfabetos móveis, livrinhos, atividades de coordenação motora, para ajudar na fixação. |

|                                                                                                                 |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                 |                                                                                                                                                  | gente. Essa troca ajuda muito.                                                                                                                                                                                                                                            | adoram. Funciona muito bem.                                                                                                                                                                                         | Isso motiva muito. Também tento envolver a família, porque sem eles a gente não consegue avançar.                                                                                                                                                                        | acompanha mento da família. Então concentro o trabalho na sala.                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |
| 5.Como você avalia o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem em comparação aos demais estudantes? | O progresso é mais lento. Por mais que a gente dê atenção, sempre fica mais difícil, porque é uma sala com muitos alunos e em níveis diferentes. | Eu faço pequenas avaliações diferenciadas. Por exemplo, se a turma já está em determinada atividade, eu preparo uma um pouco mais simples para os que têm dificuldade. Depois vou aumentando o nível, de acordo com o avanço deles. O progresso existe, mas é mais lento. | Eu trabalho com reforço paralelo, jogos de alfabetização, agrupamentos por fase da escrita. Faço atividades diferenciadas. Jogos como o Uno, por exemplo, eu adapto com sílabas, e eles adoram. Funciona muito bem. | Eu trabalho muito com reforço positivo, para estimular a autoconfiança da criança. Quando ela consegue realizar uma atividade, mesmo que pequena, eu elogio, valorizo. Isso motiva muito. Também tento envolver a família, porque sem eles a gente não consegue avançar. | Faço agrupamentos, trabalhos em pares, atendimento individualizado. Também tento oferecer recuperação paralela. Mas lição de casa não ajuda muito, porque muitos não têm acompanhamento da família. Então concentro o trabalho na sala. | Eu gosto de trabalhar com rotina, porque isso dá segurança. Uso alfabetos móveis, livrinhos, atividades de coordenação motora, para ajudar na fixação. |
| 6.Quais tipos de apoio ou formações pedagógicas você considera essenciais para melhorar seu                     | Além da pedagogia, é importante ter formações complementares. Eu estou fazendo uma pós-graduação em                                              | Fiz alguns cursos na área de educação especial, que me ajudaram bastante. Mas, acima de tudo, a gente aprende                                                                                                                                                             | Pós-graduação em educação especial e também em psicomotricidade. Além disso, as formações                                                                                                                           | Formação continuada sempre. Eu faço pós-graduação, participo dos cursos oferecidos pela prefeitura,                                                                                                                                                                      | Acho que deveria existir um encontro mensal de formação continuada, só para professores de alfabetização,                                                                                                                               | Seria importante ter orientação especializada, como professores da educação especial para nos auxiliar. Também                                         |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| trabalho com esses alunos?                                                                                                                 | alfabetização e letramento, e também neuropsicopedagogia em educação infantil. Acho que ajuda muito, porque na faculdade a gente aprende o básico, mas precisa de aprofundamento. | mesmo na prática, na troca com os colegas e no vínculo que cria com os alunos. Isso faz diferença.                                                                                                                          | oferecidas pela prefeitura sempre ajudam. Eu procuro participar de todas, porque a gente sempre aprende algo novo.                                                                                                                                                                                                                 | programas de alfabetização. Tudo que aparece eu tento aproveitar, porque sempre ajuda a enriquecer a prática.                                                                                                       | com troca de experiências, análise de práticas. Porque a alfabetização é a base de tudo. Se a criança não é bem alfabetizada, isso compromete toda a trajetória escolar. | acho fundamental a formação continuada, para que a gente esteja sempre aprendendo novas estratégias.                                       |
| 7. Em sua experiência, quais são as reações mais comuns das famílias quando seus filhos apresentam sinais de dificuldades de aprendizagem? | Eu ainda não tive muita experiência com isso. Faço o encaminhamento para a escola, passo os relatórios, e aí a gestão assume o contato com os pais.                               | Muitas vezes me acusam de preconceito. Já ouvi que eu pego no pé da criança, que eu não quero ensinar porque ela tem problema de disciplina ou porque é diferente. É bem difícil, porque a maioria reage de forma negativa. | Muitos têm dificuldade porque também não foram alfabetizados. Então não sabem como ajudar. Em reunião de pais, às vezes eles não falam nada, ficam quietos. Depois, procuram individualmente, muitas vezes chorando, porque não sabem lidar com o filho. É preciso acolher também os pais, porque eles sofrem junto com a criança. | A maioria é parceira, mas já tive casos de negação. Teve uma mãe, por exemplo, que não aceitava a medicação para o filho. Eu via que a criança precisava, mas a mãe não aceitava. E aí quem sofre mais é a criança. | Muitos se frustram. Alguns transferem a responsabilidade para o outro responsável, outros dizem que “é de família”. Alguns até culpam o professor.                       | Muitos superprotegem. Tratam a criança como um bebê, fazem tudo por ela, e isso atrapalha ainda mais, porque a criança não cria autonomia. |
| 8. Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar alunos com dificuldades sem comprometer                                            | É difícil. Eu adapto as atividades, deixo mais simples para eles, enquanto os outros seguem o conteúdo do ano. Tento dar conta                                                    | Eu preparo apostilas diferenciadas. Enquanto os outros fazem a atividade normal,                                                                                                                                            | Eu faço agrupamentos por fase de escrita. Dou atividades diferenciadas para cada grupo. Assim,                                                                                                                                                                                                                                     | Eu costumo organizar a sala em grupos por níveis de aprendizagem. Os que já estão                                                                                                                                   | Dou uma atividade geral para a turma, e no final do período separo os que têm mais dificuldade                                                                           | Tento oferecer recuperação paralela, separando atividades mais simples. Mas como                                                           |

|                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| o desenvolvimento da turma?                                                                  | dos dois lados, mas é bem puxado                                                                                                                                                                                                                              | eu passo exercícios específicos para os que têm mais dificuldade. Então eu consigo dar uma atenção maior a eles, sem deixar a turma parada.                                                                                                                                                                                                                                                              | não deixo ninguém ocioso e cada um trabalha no seu ritmo.                                                                                                                                                                                 | mais avançados seguem sozinhos, e eu consigo dar mais atenção aos que têm dificuldade.                                                                                                                   | para atendimento individualizado.                                                                                                                             | a sala é lotada, fica difícil dar conta de todos ao mesmo tempo.                                                                                                       |
| 9. Como as dificuldades de aprendizagem impactam o comportamento dos alunos na sala de aula? | Eles ficam mais tímidos, principalmente na leitura e na escrita. Sentem vergonha diante dos colegas por não saber. Alguns ficam mais quietos, outros falam bastante, alguns faltam muito. Mas, no geral, o que mais pega é a defasagem na aprendizagem mesmo. | Muitos acabam se tornando indisciplinados. Alguns ficam agressivos, outros não conseguem interagir bem com os colegas. Acabam sendo excluídos. E, às vezes, a indisciplina é uma forma de chamar atenção, porque eles não conseguem acompanhar o conteúdo.<br><b>(acréscimo fora da gravação: A maioria das famílias não se importa em buscar ajuda. Dificilmente um pai ou uma mãe procura a escola</b> | Muitas vezes eles acabam fazendo bagunça. A criança que não sabe se sente deslocada e começa a atrapalhar. Por isso eu gosto de trabalhar em grupo, porque além de aprender, eles se sentem parte, ficam mais motivados e mais sociáveis. | Afetam muito. A autoestima baixa, o interesse pela escola diminui. Quando a criança repete de ano, por exemplo, ela acaba se desmotivando, até se revoltando. E isso interfere no comportamento em sala. | Quando a criança não aprende, perde o interesse e começa a bagunçar. Mas quando percebe que é capaz, mesmo que devagar, ela se anima, fica mais participativa | Muitos ficam agitados, não param sentados, atrapalham os colegas. Mas também depende: quando há apoio da família, os resultados são visíveis, o avanço é muito melhor. |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
|  |  | <p>para falar sobre isso.<br/>Normalmente quem chama são os professores ou a gestão. Eu acho que o problema não é só do professor, é do sistema. Porque a criança chega até o sexto ano sem estar alfabetizada e isso acontece porque não houve intervenção lá atrás.</p> |  |  |  |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A análise das entrevistas com seis professoras foi organizada a partir das questões que compuseram o roteiro semiestruturado, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras às dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. A opção por examinar cada pergunta de forma específica permite evidenciar as múltiplas dimensões que atravessam o processo de alfabetização, tais como as condições institucionais, a relação escola-família, as estratégias pedagógicas e os aspectos socioemocionais dos estudantes. Dessa forma, a análise não se limita à descrição das respostas, mas procura interpretar as narrativas docentes em articulação com o contexto em que se produzem.

A interpretação das respostas foi orientada pela Hermenêutica Crítica segundo Ghedin e Franco, que compreende a análise como processo de leitura dos sentidos produzidos nas práticas sociais. Nessa perspectiva, as falas das professoras são analisadas considerando sua inserção histórica e institucional, reconhecendo que as dificuldades pedagógicas não se configuram apenas como características individuais dos alunos, mas como fenômenos relacionados às condições concretas do trabalho docente. Como afirmam Ghedin e Franco:

A Hermenêutica Crítica busca compreender os fenômenos humanos a partir das condições históricas e sociais em que são produzidos, articulando interpretação, reflexão e criticidade no processo de construção do conhecimento. (Ghedin; Franco, 2011, p. 163).

Essa perspectiva possibilita interpretar as experiências das professoras alfabetizadoras para além de uma leitura descritiva, considerando as relações sociais, institucionais e históricas que atravessam o cotidiano escolar.

Além disso, a organização dos dados em quadros analíticos e a discussão subsequente fundamentam-se na Análise de Conteúdo Temática, que possibilita identificar categorias emergentes a partir das falas das participantes. Segundo Bardin (2016), esse procedimento permite realizar inferências sobre as condições de produção das mensagens e compreender os significados presentes nos discursos. Assim, a análise de cada questão busca evidenciar tanto as recorrências quanto as particularidades das respostas, favorecendo a construção de categorias interpretativas relacionadas às dificuldades pedagógicas no processo de alfabetização.

A discussão de cada pergunta, portanto, procura estabelecer um diálogo entre as narrativas docentes e o referencial teórico da pesquisa, considerando a pedagogia crítica como horizonte interpretativo. Ao compreender a prática educativa como ação

situada nas relações sociais, a análise evidencia que as dificuldades pedagógicas emergem da interação entre fatores pedagógicos, institucionais e sociais. Desse modo, a leitura das respostas das participantes permite compreender como as professoras alfabetizadoras interpretam sua prática e constroem estratégias para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar.

#### Quadro 14 – Pergunta 1

| <b>Pergunta 1: Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades de aprendizagem?</b> |                                                                 |                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                    | <b>Dificuldades</b>                                             | <b>Categoria analítica</b>            |
| <b>P1</b>                                                                                                                                              | Falta de apoio familiar no acompanhamento escolar               | Relação escola–família                |
| <b>P2</b>                                                                                                                                              | Ausência de rotina de estudos em casa                           | Apoio familiar                        |
| <b>P3</b>                                                                                                                                              | Baixa participação dos pais nas ações escolares                 | Participação familiar                 |
| <b>P4</b>                                                                                                                                              | Dificuldade de assimilação e retenção do conteúdo               | Adversidades pedagógicas              |
| <b>P5</b>                                                                                                                                              | Turmas numerosas e tempo reduzido                               | Condições de trabalho docente         |
| <b>P6</b>                                                                                                                                              | Falta de acompanhamento familiar e dificuldades de concentração | Apoio familiar e aspectos pedagógicos |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas das participantes evidenciam que as principais dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras não se restringem aos aspectos cognitivos dos alunos, mas estão fortemente relacionadas às condições sociais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. As participantes P1, P2, P3 e P6 apontam a ausência de acompanhamento familiar como elemento central, indicando que o processo de alfabetização é compreendido pelas docentes como responsabilidade compartilhada entre escola e família. Essa percepção revela que a falta de apoio no ambiente doméstico repercute diretamente na continuidade das aprendizagens, exigindo do professor maior esforço na organização de estratégias diferenciadas.

As participantes P4 e P5 destacam aspectos vinculados às condições pedagógicas e estruturais, como dificuldades de assimilação do conteúdo, turmas numerosas e tempo reduzido para atendimento individualizado. Esses elementos evidenciam que as dificuldades pedagógicas também estão relacionadas às condições de trabalho docente, indicando a complexidade do processo de alfabetização em contextos escolares heterogêneos. Dessa forma, as falas revelam

que as dificuldades não são compreendidas apenas como características individuais dos alunos, mas como fenômenos produzidos na interação entre fatores pedagógicos, familiares e institucionais.

A análise dessas narrativas, à luz da abordagem Hermenêutica, permite compreender que as professoras interpretam suas práticas a partir das condições concretas em que atuam, reconhecendo que o processo de alfabetização envolve múltiplas dimensões. Assim, as dificuldades pedagógicas emergem como expressão das relações entre escola, família e organização do trabalho docente, configurando-se como elemento central para a compreensão do cotidiano das professoras alfabetizadoras.

### Quadro 15 – Pergunta 2

| <b>Pergunta 2: A falta de diagnósticos formais afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas? Se sim, como?</b> |                                                                           |                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                         | <b>Intervenções Pedagógicas</b>                                           | <b>Categoria analítica</b>                    |
| <b>P1</b>                                                                                                                   | Planejamento realizado com base na observação das necessidades dos alunos | Autonomia pedagógica                          |
| <b>P2</b>                                                                                                                   | Avaliação diagnóstica própria orienta o planejamento                      | Planejamento pedagógico baseado na observação |
| <b>P3</b>                                                                                                                   | O laudo auxilia, mas não é determinante para o planejamento               | Prática pedagógica contextualizada            |
| <b>P4</b>                                                                                                                   | Diagnóstico facilita direcionamento e acesso a recursos                   | Apoio institucional                           |
| <b>P5</b>                                                                                                                   | Planejamento ocorre independentemente do diagnóstico                      | Autonomia docente                             |
| <b>P6</b>                                                                                                                   | Ausência de diagnóstico dificulta definição de estratégias específicas    | Necessidade de orientação especializada       |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As respostas das participantes revelam que a ausência de diagnóstico formal não impede a realização do planejamento pedagógico, embora seja percebida de forma distinta pelas docentes. As professoras P1, P2, P3 e P5 afirmam basear suas intervenções na observação cotidiana e na avaliação diagnóstica realizada em sala de aula, evidenciando a centralidade da prática docente como espaço de produção de conhecimento pedagógico. Essa perspectiva indica que o planejamento é construído a partir da experiência e da análise das necessidades dos alunos, reforçando a autonomia do professor no processo de alfabetização.

As participantes P4 e P6 destacam que a presença de diagnóstico pode favorecer o direcionamento das estratégias e o acesso a recursos institucionais, como apoio especializado ou acompanhamento pedagógico ampliado. Essa percepção evidencia que o diagnóstico é compreendido como elemento que fortalece a atuação docente, embora não seja considerado condição indispensável para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

A análise dessas falas permite compreender que o planejamento pedagógico, no contexto investigado, é construído de forma situada e interpretativa, articulando observação, experiência e condições institucionais. Nesse sentido, a prática docente assume caráter investigativo, no qual o professor analisa continuamente as necessidades dos alunos e reorganiza suas estratégias. Essa compreensão reforça a importância da abordagem Hermenêutica, que considera a interpretação das experiências docentes como elemento fundamental para a análise das dificuldades pedagógicas no processo de alfabetização.

### Quadro 16 – Pergunta 3

| <b>Pergunta 3: Como a estrutura da escola (recursos e apoio da equipe gestora) influencia seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?</b> |                                                           |                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                     | <b>Estrutura da Escola</b>                                | <b>Categoria analítica</b>    |
| <b>P1</b>                                                                                                                                               | Apoio da gestão facilita o trabalho pedagógico            | Apoio institucional           |
| <b>P2</b>                                                                                                                                               | Responsabilidade recai majoritariamente sobre o professor | Condições de trabalho docente |
| <b>P3</b>                                                                                                                                               | Gestão auxilia com encaminhamentos e materiais            | Apoio pedagógico              |
| <b>P4</b>                                                                                                                                               | Apoio de especialistas contribui para o planejamento      | Apoio especializado           |
| <b>P5</b>                                                                                                                                               | Necessidade de auxiliares em sala                         | Recursos humanos              |
| <b>P6</b>                                                                                                                                               | Escola oferece materiais e acompanhamento                 | Apoio institucional           |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas das participantes evidenciam que a estrutura escolar constitui elemento determinante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. As docentes destacam tanto a presença quanto a ausência de apoio institucional como fatores que influenciam diretamente suas práticas. Essa percepção revela que atuação do professor não ocorre de forma isolada, mas está inserida em uma rede de relações institucionais que podem potencializar ou limitar as intervenções pedagógicas.

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, a escola é compreendida como espaço coletivo de construção do conhecimento, no qual o trabalho docente se articula com a organização institucional. As falas das participantes indicam que o apoio da gestão, a disponibilização de recursos e a presença de profissionais especializados contribuem para ampliar as possibilidades pedagógicas, favorecendo a inclusão dos alunos com dificuldades. Por outro lado, a ausência desses elementos intensifica a responsabilização individual do professor, revelando tensões presentes no cotidiano escolar.

A análise Hermenêutica permite compreender que as docentes interpretam a estrutura escolar como condição concreta que atravessa sua prática. As narrativas evidenciam que a organização institucional não é neutra, mas influencia diretamente as decisões pedagógicas e as estratégias adotadas em sala de aula. Assim, a estrutura da escola emerge como dimensão central na compreensão das dificuldades pedagógicas, articulando-se às condições de trabalho docente e às possibilidades de intervenção educativa.

#### Quadro 17 – Pergunta 4

| <b>Pergunta 4: Quais estratégias específicas você utiliza para engajar alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem?</b> |                                                        |                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                            | <b>Estratégias de Engajamento</b>                      | <b>Categoria analítica</b> |
| <b>P1</b>                                                                                                                      | Atividades diferenciadas e proximidade com o professor | Diferenciação pedagógica   |
| <b>P2</b>                                                                                                                      | Atividades lúdicas e agrupamentos                      | Metodologias ativas        |
| <b>P3</b>                                                                                                                      | Jogos e reforço paralelo                               | Mediação pedagógica        |
| <b>P4</b>                                                                                                                      | Reforço positivo e valorização da criança              | Motivação e autoestima     |
| <b>P5</b>                                                                                                                      | Agrupamentos e atendimento individual                  | Diferenciação pedagógica   |
| <b>P6</b>                                                                                                                      | Rotina estruturada e materiais concretos               | Estratégias pedagógicas    |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As estratégias mencionadas pelas participantes evidenciam a busca por práticas pedagógicas que considerem as diferenças nos ritmos de aprendizagem das crianças. As docentes relatam o uso de atividades diferenciadas, agrupamentos, jogos pedagógicos e atendimento individualizado, indicando que o processo de alfabetização exige adaptações constantes no cotidiano da sala de aula. Essas práticas revelam a compreensão da aprendizagem como processo dinâmico, no qual

o professor reorganiza suas ações a partir das necessidades observadas nas experiências concretas dos estudantes.

Bernard Charlot contribui para essa reflexão ao afirmar: “O sujeito só aprende se encontra algum sentido na situação, se encontra prazer em aprender, ou, ao menos, se a situação faz eco à sua história, às suas expectativas, às suas referências” (Charlot, 2000, p. 54).

Essa compreensão permite reconhecer que aprender não se reduz à aquisição mecânica de conteúdos escolares. As estratégias relatadas pelas professoras demonstram tentativas de construir vínculos entre os estudantes e o conhecimento, especialmente em situações nas quais a criança apresenta dificuldades persistentes no processo de alfabetização. Em vários relatos, percebe-se a preocupação das docentes em produzir práticas que favoreçam pertencimento, participação e reconhecimento no interior da sala de aula.

Na perspectiva da pedagogia crítica, a prática pedagógica também é compreendida como ação reflexiva e situada historicamente. Paulo Freire afirma: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 28).

As práticas descritas pelas participantes evidenciam justamente esse movimento de reflexão sobre a prática. As professoras reorganizam atividades, adaptam propostas pedagógicas e constroem diferentes formas de intervenção a partir das dificuldades observadas no cotidiano escolar. Nesse processo, o trabalho docente deixa de assumir caráter meramente técnico e passa a envolver análise constante das necessidades das crianças, das condições de aprendizagem e das relações construídas no espaço escolar.

Carlos Rodrigues Brandão também contribui para essa discussão ao compreender a educação como prática construída nas relações humanas e sociais. Segundo o autor: “A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (Brandão, 2007, p. 11).

Essa reflexão ajuda a compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas isoladamente do contexto social e cultural das crianças. As práticas relatadas pelas professoras revelam tentativas de construir estratégias mais próximas das experiências dos estudantes, reconhecendo que a alfabetização

envolve diferentes formas de aprender, interagir e produzir sentidos sobre o conhecimento escolar.

A Hermenêutica contribui para compreender que as estratégias não são apenas técnicas, mas expressões do modo como as docentes interpretam as dificuldades dos alunos. As narrativas indicam que o engajamento dos estudantes está relacionado tanto às metodologias utilizadas quanto à relação estabelecida entre professor e aluno. Assim, as estratégias pedagógicas emergem como respostas construídas no contexto da prática, articulando mediação, interação e acompanhamento individual.

### Quadro 18 – Pergunta 5

| <b>Pergunta 5: Como você avalia o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem em comparação aos demais estudantes?</b> |                                                      |                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                              | <b>Avaliação do progresso</b>                        | <b>Categoria analítica</b> |
| <b>P1</b>                                                                                                                        | Progresso mais lento em relação à turma              | Ritmo de aprendizagem      |
| <b>P2</b>                                                                                                                        | Avaliações diferenciadas e progressivas              | Avaliação formativa        |
| <b>P3</b>                                                                                                                        | Avanço coletivo por meio do trabalho em grupo        | Aprendizagem colaborativa  |
| <b>P4</b>                                                                                                                        | Comparação individual com o próprio aluno            | Avaliação individualizada  |
| <b>P5</b>                                                                                                                        | Valorização de pequenas conquistas                   | Avaliação processual       |
| <b>P6</b>                                                                                                                        | Progresso mais lento condicionado a fatores externos | Influência do contexto     |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas das participantes indicam que o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem é compreendido como processo gradual, marcado por avanços diferenciados. As professoras ressaltam que o ritmo de aprendizagem não é homogêneo, evidenciando a necessidade de avaliações que considerem as especificidades de cada estudante. Essa compreensão aponta para uma prática avaliativa que valoriza o percurso individual, em contraposição à comparação padronizada entre alunos.

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, a avaliação assume caráter formativo e emancipador, centrado no acompanhamento do desenvolvimento do estudante. As falas demonstram que as professoras buscam reconhecer pequenas conquistas, valorizando o avanço em relação ao próprio aluno. Essa postura evidencia a avaliação como instrumento de compreensão do processo de aprendizagem, e não apenas como mecanismo classificatório.

A Hermenêutica possibilita interpretar essas narrativas como expressão da leitura que as docentes fazem do desenvolvimento dos alunos. As respostas indicam que a avaliação é construída no cotidiano da prática pedagógica, considerando fatores cognitivos, emocionais e sociais. Assim, a compreensão do progresso emerge como processo interpretativo, no qual o professor analisa continuamente as trajetórias de aprendizagem.

### Quadro 19 – Pergunta 6

| <b>Pergunta 6: Quais tipos de apoio ou formações pedagógicas você considera essenciais para melhorar seu trabalho com esses alunos?</b> |                                               |                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                     | <b>Formação</b>                               | <b>Categoria analítica</b>   |
| <b>P1</b>                                                                                                                               | Pós-graduação e aprofundamento teórico        | Formação continuada          |
| <b>P2</b>                                                                                                                               | Aprendizagem na prática e troca entre colegas | Saberes docentes             |
| <b>P3</b>                                                                                                                               | Cursos e formações da rede                    | Formação continuada          |
| <b>P4</b>                                                                                                                               | Programas de alfabetização e cursos           | Desenvolvimento profissional |
| <b>P5</b>                                                                                                                               | Encontros específicos sobre alfabetização     | Formação continuada          |
| <b>P6</b>                                                                                                                               | Apoio especializado e formação contínua       | Formação e suporte           |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas das participantes evidenciam a Formação Continuada como elemento fundamental para o aprimoramento da prática docente. As professoras destacam a importância de cursos, pós-graduações, trocas entre colegas e apoio especializado, indicando que o trabalho com alunos que apresentam dificuldades exige constante atualização. Essa percepção revela a compreensão da docência como processo em permanente construção.

Na perspectiva da pedagogia crítica, a formação docente está vinculada à reflexão sobre a prática. As respostas das participantes indicam que o desenvolvimento profissional ocorre tanto em espaços formais de formação quanto nas experiências compartilhadas no cotidiano escolar. Essa dinâmica reforça a ideia de que o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, articulando teoria e prática.

A Hermenêutica permite compreender que a busca por formação expressa a interpretação das docentes sobre as demandas do contexto escolar. As professoras reconhecem a complexidade do processo de alfabetização e buscam ampliar seus repertórios para responder às necessidades dos alunos. Assim, a formação continuada emerge como estratégia de fortalecimento da prática pedagógica.

### Quadro 20 – Pergunta 7

| <b>Pergunta 7: Em sua experiência, quais são as reações mais comuns das famílias quando seus filhos apresentam sinais de dificuldades de aprendizagem?</b> |                                           |                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                        | <b>Reação da família</b>                  | <b>Categoria analítica</b> |
| <b>P1</b>                                                                                                                                                  | Encaminhamento mediado pela escola        | Relação escola–família     |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                  | Reações negativas e resistência           | Conflito escola–família    |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                  | Pais inseguros e necessitando acolhimento | Acolhimento familiar       |
| <b>P4</b>                                                                                                                                                  | Casos de negação das dificuldades         | Negação familiar           |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                  | Transferência de responsabilidade         | Participação familiar      |
| <b>P6</b>                                                                                                                                                  | Superproteção e dependência               | Relação familiar           |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas indicam que a relação entre escola e família constitui dimensão central na compreensão das dificuldades pedagógicas. As participantes relatam diferentes reações familiares, como negação, resistência, insegurança e superproteção, evidenciando que o acompanhamento escolar é influenciado pelas dinâmicas familiares e pelas condições sociais vivenciadas pelas crianças. Em vários relatos, as professoras mencionam famílias com dificuldades para acompanhar as atividades escolares, ausência de rotina de estudos, limitações relacionadas à escolarização dos responsáveis e situações de vulnerabilidade socioeconômica que atravessam diretamente o processo de alfabetização.

Essas questões dialogam com o perfil social do território investigado, marcado por indicadores de vulnerabilidade relacionados à renda reduzida, à baixa escolaridade média da população adulta e à fragilidade no acesso a determinados serviços públicos, conforme apontam os dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS/SEADE, 2022).

Ao discutir as desigualdades escolares, Bernard Charlot afirma: “A experiência escolar do aluno depende também da maneira como ele interpreta sua posição social, sua história familiar e o sentido atribuído à escola.” (Charlot, 2000, p. 47).

Essa reflexão contribui para compreender que as dificuldades presentes no processo de alfabetização não podem ser analisadas isoladamente do contexto social das famílias e das experiências construídas pelas crianças fora da escola. Em diferentes momentos das entrevistas, percebe-se que as professoras reconhecem os impactos das desigualdades sociais no acompanhamento escolar, especialmente em situações nas quais os responsáveis apresentam dificuldades para auxiliar as crianças

ou enfrentam condições de vida marcadas pela precarização do trabalho, pela sobrecarga cotidiana e pela insegurança social.

Charlot também destaca: “A relação com o saber é também relação com uma história, com atividades, com relações humanas e com uma situação social.” (Charlot, 2000, p. 72).

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização ultrapassa os limites da sala de aula e passa a ser compreendido como experiência atravessada pelas condições concretas de vida dos estudantes. As dificuldades pedagógicas relatadas pelas participantes revelam, portanto, não apenas desafios relacionados ao ensino da leitura e da escrita, mas também tensões sociais que se manifestam no cotidiano escolar e influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem das crianças

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, a educação é entendida como prática social construída coletivamente. As falas revelam que a ausência ou fragilidade da participação familiar impacta o trabalho docente, exigindo maior mediação por parte da escola. Assim, a relação escola–família emerge como elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Hermenêutica possibilita interpretar as respostas como expressões das experiências das professoras no contato com as famílias. As narrativas evidenciam que as docentes buscam compreender as dificuldades também a partir do contexto familiar, reconhecendo que fatores sociais e emocionais influenciam o desempenho escolar.

Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de diálogo e parceria entre escola e família.

### Quadro 21 – Pergunta 8

| Pergunta 8: Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar alunos com dificuldades sem comprometer o desenvolvimento da turma? |                              |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Participante                                                                                                                         | Estratégias pedagógicas      | Categoria analítica      |
| P1                                                                                                                                   | Simplificação das atividades | Diferenciação pedagógica |
| P2                                                                                                                                   | Apostilas diferenciadas      | Adaptação curricular     |
| P3                                                                                                                                   | Agrupamentos por nível       | Mediação pedagógica      |
| P4                                                                                                                                   | Organização em grupos        | Estratégia pedagógica    |
| P5                                                                                                                                   | Atendimento individual       | Diferenciação pedagógica |
| P6                                                                                                                                   | Recuperação paralela         | Intervenção pedagógica   |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As estratégias mencionadas pelas participantes evidenciam a necessidade de reorganização constante das atividades pedagógicas. As docentes relatam o uso de adaptações curriculares, agrupamentos e atendimento individualizado, indicando que o trabalho com alunos que apresentam dificuldades exige planejamento flexível. Essas ações demonstram a busca por conciliar o atendimento às necessidades individuais com o desenvolvimento da turma.

Na perspectiva da pedagogia crítica, a prática pedagógica é compreendida como processo dinâmico, no qual o professor reorganiza suas ações a partir da realidade dos alunos. As falas indicam que as professoras constroem intervenções contextualizadas, buscando garantir a participação de todos. Essa postura reforça o caráter inclusivo da prática pedagógica.

A hermenêutica permite compreender que essas adaptações resultam da interpretação que as docentes fazem do cotidiano escolar. As respostas evidenciam que o planejamento não é fixo, mas construído continuamente, considerando as demandas da sala de aula. Assim, a reorganização das atividades emerge como elemento central na mediação pedagógica.

### Quadro 22 – Pergunta 9

| <b>Pergunta 9: Como as dificuldades de aprendizagem impactam o comportamento social e emocional dos alunos na sala de aula?</b> |                                     |                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                             | <b>Dificuldades de Aprendizagem</b> | <b>Categoria analítica</b>   |
| <b>P1</b>                                                                                                                       | Timidez e vergonha                  | Aspectos emocionais          |
| <b>P2</b>                                                                                                                       | Indisciplina e exclusão             | Comportamento social         |
| <b>P3</b>                                                                                                                       | Deslocamento e desmotivação         | Inclusão social              |
| <b>P4</b>                                                                                                                       | Baixa autoestima                    | Aspectos emocionais          |
| <b>P5</b>                                                                                                                       | Desmotivação e perda de interesse   | Engajamento escolar          |
| <b>P6</b>                                                                                                                       | Agitação e insegurança              | Comportamento socioemocional |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os depoimentos das participantes mostram que as dificuldades de aprendizagem afetam não apenas o rendimento escolar, mas também o comportamento social e emocional das crianças. As professoras mencionam situações de timidez, baixa autoestima, insegurança, indisciplina e desmotivação, sinalizando que o processo de aprendizagem se relaciona diretamente às dimensões

afetivas, sociais e subjetivas vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Em vários relatos, percebe-se que crianças que não conseguem acompanhar o ritmo da turma acabam se afastando das atividades, evitando participar das propostas pedagógicas ou desenvolvendo comportamentos de agitação e resistência diante das experiências recorrentes de fracasso escolar.

Bernard Charlot contribui para essa discussão ao afirmar: “Fracassar na escola é também ser levado a ter uma imagem negativa de si mesmo e sentir-se incapaz de aprender.” (Charlot, 2000, p. 18).

A reflexão do autor permite compreender que as dificuldades presentes no processo de alfabetização não se restringem ao domínio da leitura e da escrita. O fracasso escolar produz impactos na maneira como a criança se percebe, participa das relações sociais e constrói sua relação com o conhecimento. Assim, as falas das participantes evidenciam que o trabalho das professoras alfabetizadoras ultrapassa o ensino de conteúdos escolares, exigindo constante atenção às dimensões emocionais e sociais que atravessam a aprendizagem das crianças.

Sob a perspectiva da pedagogia crítica, o estudante é compreendido em sua integralidade, considerando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. As respostas demonstram que as dificuldades pedagógicas repercutem na participação dos alunos, influenciando sua relação com a escola e com os colegas. Dessa forma, o trabalho docente envolve também a construção de estratégias que promovam a autoestima e o pertencimento.

A Hermenêutica permite interpretar essas narrativas como expressão da leitura que as docentes fazem das relações em sala de aula. As professoras identificam que o comportamento dos alunos está associado às experiências de aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral. Assim, a análise aponta que as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas de forma contextualizada, articulando aspectos pedagógicos e socioemocionais.

**Quadro 23 - Falas das entrevistadas organizadas por eixos temáticos**

| Eixos Temáticos                                      | Falas das Entrevistadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A maior dificuldade é a falta de apoio da família.” (P2)</li> <li>• “A criança precisa desse suporte. Quando a gente chama para falar sobre reforço, sobre atendimento, eles não autorizam.” (P3)</li> <li>• “A maior dificuldade é a assimilação e a retenção do conteúdo.” (P4)</li> <li>• “As maiores dificuldades que eu vejo são de concentração e de retenção do conteúdo.” (P6)</li> <li>• “Eles ficam mais tímidos, principalmente na leitura e na escrita.” (P1)</li> <li>• “O progresso é mais lento.” (P1)</li> <li>• “Muitos acabam se tornando indisciplinados.” (P2)</li> <li>• “A criança que não sabe se sente deslocada e começa a atrapalhar.” (P3)</li> <li>• “Baixa autoestima, desmotivação e comportamento afetado.” (P4)</li> <li>• “Quando a criança não aprende, perde o interesse e começa a bagunçar.” (P5)</li> <li>• “Cada um tem seu tempo. Eu vibro com cada conquista, mesmo pequena.” (P5)</li> <li>• “Eu não gosto de comparar, porque cada uma tem seu ritmo. Se eu comparar, posso gerar frustração.” (P4)</li> </ul> |
| <b>2. Didática, Prática e Formação Docente</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Atividades lúdicas, normalmente. Jogos, atividades impressas, balões coloridos.” (P1)</li> <li>• “Eu coloco eles perto de mim, perto da minha mesa. Faço atividades diferentes para eles.” (P1)</li> <li>• “Eu uso atividades lúdicas, agrupamentos por fase de escrita.” (P2)</li> <li>• “Eu trabalho com reforço paralelo, jogos de alfabetização, agrupamentos por fase da escrita.” (P3)</li> <li>• “Eu trabalho muito com reforço positivo, para estimular a autoconfiança da criança.” (P4)</li> <li>• “Faço agrupamentos, trabalhos em pares, atendimento individualizado.” (P5)</li> <li>• “Eu gosto de trabalhar com rotina, alfabetos móveis, livrinhos, atividades de coordenação motora.” (P6)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>3. Políticas Públicas e Formação Continuada</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O laudo ajuda, claro, principalmente para garantir direitos, como ter um auxiliar em sala.” (P3)</li> <li>• “Sem diagnóstico, às vezes a gente fica sem esse apoio.” (P4)</li> <li>• “Seria importante ter orientação especializada, como professores da educação especial para nos auxiliar.” (P6)</li> <li>• “Fiz alguns cursos na área de educação especial, que me ajudaram bastante.” (P2)</li> <li>• “Formação continuada sempre. Eu faço pós-graduação, participo dos cursos oferecidos pela prefeitura.” (P4)</li> <li>• “Acho que deveria existir um encontro mensal de formação continuada só para alfabetização.” (P5)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: elaborado pela autora. Agosto/2025.

As entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras revelam um conjunto consistente impasses que atravessam a prática pedagógica nos anos iniciais, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades ou indícios de transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal. De modo convergente, as falas evidenciam que tais dificuldades não se manifestam apenas como questões

individuais dos estudantes, mas como fenômenos complexos que atravessam dimensões sociais, institucionais, culturais e pedagógicas.

Um dos elementos mais recorrentes nos relatos refere-se à insuficiência de apoio familiar. As professoras apontam que grande parte dos responsáveis não comparece às reuniões, não estabelece rotina de estudo e demonstra resistência ou negação quando são solicitados encaminhamentos para avaliação especializada. Essa ausência repercute diretamente no processo de alfabetização, uma vez que, como afirmam Brandão (1982) e Paulo Freire (1996), a educação é um ato coletivo, sustentado por redes de pertencimento e participação comunitária. A falta desse vínculo fragiliza o acompanhamento escolar e impede que a criança encontre, fora da sala de aula, as mediações necessárias para o avanço da aprendizagem.

Também aparece de forma significativa a questão da assimilação e retenção do conteúdo, descrita pelas docentes como uma dificuldade persistente em estudantes sem diagnóstico. As professoras relatam que os alunos esquecem rapidamente o conteúdo trabalhado, apresentam lentidão na compreensão das atividades e demonstram baixa autonomia. Tais manifestações dialogam com descrições clássicas sobre dificuldades de aprendizagem presentes em Smith e Strick (2001) e Kavale e Forness (2000), que destacam a presença de sinais recorrentes como lentidão no processamento da informação, fragilidade na memória de trabalho e dificuldades na generalização do aprendido. Embora as professoras consigam identificar essas características empiricamente, a ausência de diagnóstico formal impede o acesso a recursos institucionais mais estruturados, como acompanhamento especializado ou apoio de auxiliares.

O relato das docentes também aponta que as condições de trabalho influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Turmas numerosas, tempo reduzido de aula e ausência de profissionais de apoio são elementos que limitam o atendimento individualizado. Como destaca Pimenta (2012), o trabalho docente é historicamente atravessado por contradições entre a responsabilidade atribuída ao professor e as condições objetivas das escolas, especialmente na rede pública. As falas revelam essa tensão: as professoras buscam adaptar atividades, organizar agrupamentos produtivos e realizar intervenções diferenciadas, mas enfrentam limites estruturais que restringem a implementação dessas práticas.

Outro ponto que se destaca nas entrevistas é a demanda por formação continuada específica. As professoras relatam que procuram cursos, pós-graduações e orientações especializadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem, reforçando a necessidade de que a formação docente vá além da dimensão técnica e inclua compreensão crítica dos processos de aprender, conforme argumentam Ghedin e Franco (2011). Em consonância com Pimenta (2012), as falas sugerem que a formação inicial não tem dado conta da complexidade das demandas relacionadas às dificuldades e transtornos de aprendizagem, exigindo que o professor busque, de maneira constante, atualizar-se e reconstruir suas práticas.

As entrevistas também permitem observar que as dificuldades de aprendizagem impactam diretamente o comportamento socioemocional dos alunos. As professoras descrevem que muitos estudantes apresentam timidez, vergonha, baixa autoestima, desmotivação, indisciplina e comportamentos de fuga ou agitação. Essas observações encontram respaldo na literatura, especialmente em Smith e Strick (2001), que apontam que dificuldades no processamento cognitivo frequentemente se associam a reações emocionais negativas, decorrentes da frustração e do sentimento de incapacidade. Além disso, esse conjunto de manifestações evidencia, como destaca Charlot (2000), que a relação do aluno com o saber não é puramente cognitiva, mas atravessada por sentidos, afetos e experiências sociais que configuram sua posição no mundo escolar.

A sistematização das entrevistas permite, portanto, observar que os desafios enfrentados pelas professoras não se reduzem a técnicas de ensino, mas remetem a condições estruturais, políticas e históricas da escola pública. A ausência de apoio familiar, a insuficiência de recursos institucionais, a falta de diagnósticos formais, as limitações temporais e o alto número de alunos por sala expressam contradições que não podem ser compreendidas fora das análises críticas da educação, como sugerem Freire (1996) e Pimenta (2012). Ao mesmo tempo, as práticas relatadas demonstram o esforço das docentes para produzir aprendizagens possíveis, mesmo em contextos marcados por desigualdades e limitações estruturais.

Assim, a organização das falas em categorias analíticas evidencia que as experiências docentes dialogam com dimensões amplas do campo educacional, envolvendo perspectivas críticas da educação, concepções teóricas sobre dificuldades de aprendizagem, práticas pedagógicas e debates sobre políticas públicas e formação continuada. Esse conjunto de elementos contribui para a

compreensão aprofundada do fenômeno investigado e oferece subsídios para análises futuras sobre a alfabetização em contextos diversos.

## **6.1 ENTREVISTAS DIALÓGICAS DE APROFUNDAMENTO**

Após a Banca de Qualificação, realizou-se uma nova etapa de produção de dados, denominada Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento, com o propósito de ampliar a densidade analítica das narrativas docentes.

Tal encaminhamento decorreu das contribuições apresentadas pela Banca, que indicou a necessidade de maior aprofundamento nas falas produzidas na primeira rodada de entrevistas. Embora o material inicial tenha revelado elementos importantes acerca do cotidiano escolar, das dificuldades de aprendizagem e das estratégias mobilizadas pelas professoras alfabetizadoras, observou-se que parte das respostas ainda se apresentava de forma breve, insuficiente para sustentar, a complexidade do fenômeno estudado.

No campo da Pesquisa Qualitativa, especialmente quando se busca compreender sentidos, práticas e contradições presentes na experiência docente, a produção de dados não se encerra em um único momento de coleta. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, no qual o pesquisador retorna ao campo sempre que a realidade investigada demanda novas aproximações interpretativas. Nessa direção, a ampliação do corpus empírico por meio de Entrevistas de Aprofundamento constitui-se como movimento próprio ao rigor metodológico.

Nesse sentido, as Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento buscaram favorecer narrativas mais densas, reflexivas e situadas, capazes de explicitar aspectos que, no primeiro momento, permaneceram implícitos ou pouco desenvolvidos. Questões relativas ao tempo pedagógico, à heterogeneidade das turmas, à relação escola-família, às pressões institucionais e às estratégias docentes diante das dificuldades de aprendizagem exigiam maior elaboração discursiva para que pudessem ser compreendidas em sua complexidade.

A opção pelo caráter dialógico dessas entrevistas ancora-se também na perspectiva de Paulo Freire (1996), para quem o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, por meio da escuta, da problematização e da palavra compartilhada. Nessa compreensão, entrevistar não significa apenas extrair respostas, mas criar condições para que o sujeito reflita criticamente sobre sua própria prática. Ao revisitar

temas anteriormente tratados, as participantes puderam reorganizar memórias, nomear tensões cotidianas e produzir leituras mais conscientes sobre o trabalho docente.

Tal movimento também dialoga com a abordagem hermenêutica assumida na pesquisa. Conforme Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco:

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência. (Ghedin; Franco, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, compreender a prática educativa implica ir além daquilo que se apresenta de forma imediata, buscando interpretar os sentidos que se constroem nas experiências e nas narrativas dos sujeitos. Muitas vezes, esses sentidos emergem apenas quando há tempo, confiança e condições de fala mais abertas.

Por essa razão, as Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento foram realizadas em ambiente externo ao espaço escolar, em local neutro, de modo a reduzir interferências da rotina institucional e favorecer uma ambiência mais livre para o diálogo. Cada encontro ocorreu em dia específico e de forma individualizada, permitindo tempo exclusivo para cada participante. Essa organização possibilitou que os encontros se aproximassem mais de uma conversa investigativa qualificada do que de uma entrevista rigidamente controlada pelo tempo.

Dessa forma, a realização das Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento fortaleceu o *corpus* da pesquisa e ampliou significativamente as possibilidades analíticas do estudo. Essa segunda etapa evidencia o compromisso com a escuta rigorosa, com a profundidade interpretativa e com a produção de conhecimento sensível à complexidade da prática pedagógica. A íntegra será apresentada na seção Apêndice.

## 6.2 AMBIENTE ESCOLAR E PRÁTICA DOCENTE

A primeira questão das Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento buscou compreender como as participantes percebem o cotidiano da sala de aula e de que maneira as condições físicas, materiais e organizacionais da escola interferem em sua

prática pedagógica. Partiu-se do entendimento de que o espaço escolar não constitui cenário neutro, mas integra as condições concretas em que o ensino se realiza.

#### Quadro 24 - Pergunta 1

| <b>Pergunta 1: Como é o seu dia a dia na sala de aula? O que você acha da escola onde trabalha, do ambiente, da construção, do tamanho da sala e dos materiais pedagógicos? Esse ambiente influencia sua prática docente?</b> |                                                                        |                                                           |                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                                                                                           | <b>Unidade de Contexto</b>                                             | <b>Unidade de Sentido</b>                                 | <b>Categoria Analítica</b>                        |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                                                                                     | “A estrutura física é boa... sinto falta de materiais atualizados.”    | Estrutura parcialmente favorável com carência de recursos | Condições objetivas da prática docente            |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                                                                                     | “A sala é compartilhada... isso dificulta a continuidade do trabalho.” | Fragmentação do espaço pedagógico                         | Organização institucional e continuidade didática |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                                                                                     | “A sala é pequena... dificulta atividades diferentes.”                 | Espaço físico limitador                                   | Infraestrutura escolar e barreiras pedagógicas    |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                                                                                     | “Ambiente pouco atrativo... pouco estímulo visual.”                    | Ambiência pouco estimulante                               | Ambiente escolar e engajamento discente           |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                                                                                     | “Cada criança chega com uma história, um ritmo...”                     | Diversidade cotidiana da turma                            | Heterogeneidade da sala de aula                   |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                                                                                     | “A gente aprende a trabalhar com o que tem.”                           | Adaptação diante das limitações                           | Reinvenção da prática docente                     |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os dados evidenciam que o ambiente escolar exerce influência concreta sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras. Ainda que as participantes reconheçam esforços institucionais e aspectos positivos da estrutura, emergem limites relacionados ao espaço físico, à insuficiência de materiais e à organização escolar. Tais elementos demonstram que ensinar não depende exclusivamente da vontade individual da docente, mas das condições objetivas em que sua prática se desenvolve.

A fala de P2 revela essa tensão ao reconhecer estrutura satisfatória, porém, insuficiência de materiais pedagógicos atualizados e descontinuidade provocada pelo compartilhamento da sala. Isso sugere que a prática docente necessita de estabilidade organizacional e recursos coerentes com as demandas contemporâneas da alfabetização. O espaço, nesse sentido, não é apenas físico, mas também pedagógico e simbólico.

Na narrativa de P5, destaca-se a crítica ao arranjo tradicional da sala, com estudantes enfileirados e pouca possibilidade de circulação. Essa configuração tende

a favorecer práticas transmissivas e restringir metodologias colaborativas, investigativas e lúdicas. Além disso, a percepção de um ambiente “pouco atrativo” revela que a ambiência escolar também comunica valores, afetando interesse, pertencimento e envolvimento discente.

P3 amplia a análise ao destacar a intensidade do cotidiano escolar e a diversidade de realidades presentes na turma. Sua fala evidencia que o desafio docente não se resume à estrutura física, mas envolve lidar simultaneamente com diferentes ritmos, histórias e necessidades. Quando afirma que “a gente aprende a trabalhar com o que tem”, explicita um movimento de reinvenção constante da prática, marcado por criatividade e resistência pedagógica.

Em diálogo com Paulo Freire, compreende-se que a prática educativa exige leitura crítica da realidade concreta. O professor não atua em abstrato, mas em contextos historicamente situados. Assim, pensar alfabetização implica considerar que espaço, recursos, organização institucional e relações humanas compõem o processo de ensinar e aprender. Como afirma Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1989, p. 9).

Essa reflexão permite compreender que o processo de alfabetização não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve as experiências sociais, culturais e históricas vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar.

Também é pertinente aproximar essa discussão de Maria Amélia Santoro Franco, ao compreender a prática pedagógica como práxis social, atravessada por contradições e possibilidades. As falas mostram que, mesmo diante de limites estruturais, as docentes mobilizam estratégias para garantir aprendizagem, revelando compromisso ético e capacidade reflexiva. Como afirma Franco: “A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam.” (Franco, 2011, p. 40).

Essa compreensão permite reconhecer que a prática pedagógica não se constitui de maneira mecânica ou neutra, mas se reorganiza continuamente a partir das relações construídas no cotidiano escolar, das condições concretas de trabalho e das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A análise da primeira pergunta permite afirmar que o ambiente escolar interfere significativamente na prática pedagógica. Espaço físico inadequado, carência de materiais e organização institucional fragmentada tensionam o trabalho docente. Ao

mesmo tempo, as professoras constroem respostas criativas e contextualizadas, demonstrando que a qualidade da educação depende tanto de políticas estruturais quanto da potência da ação pedagógica cotidiana.

### 6.3 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA

A segunda questão das Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento buscou compreender como as professoras percebem sua relação com as famílias das crianças, identificando aproximações, tensões e expectativas presentes nesse vínculo. Considera-se que a aprendizagem escolar, especialmente no processo de alfabetização, envolve múltiplos atores e não pode ser pensada exclusivamente no interior da sala de aula.

**Quadro 25 - Pergunta 2**

| <b>Pergunta 2: Como é a sua relação com as famílias das crianças? O que você mais gosta? O que não gosta? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente?</b> |                                                                 |                                   |                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                                   | <b>Unidade de Contexto</b>                                      | <b>Unidade de Sentido</b>         | <b>Categoria Analítica</b>                      |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                             | “Tem famílias que só aparecem quando há problema.”              | Presença pontual e reativa        | Fragilidade do vínculo escola-família           |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                             | “Questionam o professor quando chamamos atenção.”               | Conflito e deslegitimação docente | Tensões relacionais                             |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                             | “Nem sempre conseguem estar presentes por trabalho ou rotina.”  | Limites objetivos das famílias    | Condições sociais e participação escolar        |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                             | “Gostaria que houvesse mais parceria.”                          | Desejo de aproximação             | Corresponsabilidade educativa                   |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                             | “Algumas famílias tiveram experiências negativas com a escola.” | Memórias escolares excludentes    | Histórico social e distanciamento institucional |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                             | “Pais procuram chorando, dizendo que não sabem o que fazer.”    | Sufrimento e impotência familiar  | Vulnerabilidade das famílias                    |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                             | “Gostaria de mais diálogo e acolhimento.”                       | Necessidade de escuta mútua       | Relação dialógica escola-família                |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As falas evidenciam que a relação entre escola e família é atravessada por ambiguidades. Ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a importância

da presença familiar para o desenvolvimento da criança, também apontam ausências, dificuldades de comunicação e momentos de conflito.

P2 destaca que algumas famílias procuram a escola apenas em situações problemáticas, o que indica uma relação mais reativa do que contínua. Tal dinâmica fragiliza o acompanhamento pedagógico e pode transformar a comunicação entre escola e responsáveis em espaço predominantemente defensivo ou conflituoso.

Entretanto, p5 oferece leitura mais contextualizada ao associar a ausência familiar a jornadas de trabalho, rotina exaustiva e dificuldades práticas de acompanhamento. Essa perspectiva é relevante por deslocar interpretações simplistas baseadas na culpabilização das famílias, reconhecendo que a participação escolar também é condicionada por desigualdades sociais. Limites institucionais e possibilidades da prática docente.

A fala de P3 aprofunda ainda mais essa compreensão ao mencionar famílias marcadas por experiências escolares negativas e sentimento de impotência diante das dificuldades dos filhos. Quando relata responsáveis que choram e afirmam não saber como ajudar, revela que muitas famílias também vivenciam sofrimento frente ao processo escolar.

Em diálogo com Paulo Freire, a relação escola-família demanda diálogo autêntico e respeito aos saberes dos sujeitos. Não se trata de convocar a família apenas para corrigir problemas, mas de construir vínculos de confiança e corresponsabilidade.

Também se aproxima de Bernard Charlot ao evidenciar que a relação com a escola é socialmente construída. Famílias que vivenciaram exclusão escolar tendem a se relacionar com a instituição a partir de memórias de fracasso, medo ou distanciamento.

A análise indica que a relação escola-família constitui dimensão central da aprendizagem. Quando marcada por diálogo, parceria e confiança, potencializa o desenvolvimento infantil. Quando atravessada por conflitos, ausência ou experiências anteriores negativas, tende a dificultar intervenções pedagógicas. Assim, fortalecer esse vínculo exige escuta, acolhimento e compreensão das condições concretas de vida das famílias.

## 6.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA DIVERSIDADE

A terceira questão buscou compreender como as professoras enfrentam problemas pedagógicos em turmas heterogêneas, compostas por estudantes com diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem. O foco esteve nas estratégias mobilizadas e na percepção docente sobre seus resultados.

**Quadro 26 – Pergunta 3**

| <b>Pergunta 3: Como você resolve os problemas pedagógicos em sala de aula diante da diversidade de alunos e diferentes dificuldades? Você considera suas estratégias bem-sucedidas?</b> |                                                                |                                  |                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Participante</b>                                                                                                                                                                     | <b>Unidade de Contexto</b>                                     | <b>Unidade de Sentido</b>        | <b>Categoria Analítica</b>          |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                                               | “Retomo de outra forma, trazendo exemplos da realidade deles.” | Contextualização do ensino       | Mediação pedagógica contextualizada |
| <b>P2</b>                                                                                                                                                                               | “Procuro ouvir mais os alunos.”                                | Escuta como estratégia           | Pedagogia dialógica                 |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                                               | “Trabalho com agrupamentos... para que possam se ajudar.”      | Cooperação entre pares           | Aprendizagem colaborativa           |
| <b>P5</b>                                                                                                                                                                               | “Faço atividades diferenciadas.”                               | Diversificação metodológica      | Flexibilização pedagógica           |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                                               | “Eles aprendem uns com os outros.”                             | Troca entre estudantes           | Cooperação pedagógica               |
| <b>P3</b>                                                                                                                                                                               | “Cada um tem seu tempo.”                                       | Ritmos distintos de aprendizagem | Singularidade do aprender           |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As narrativas mostram que a heterogeneidade da turma é reconhecida como dado permanente do trabalho docente. Nenhuma participante menciona expectativa de homogeneidade; ao contrário, todas afirmam reorganizar a prática a partir das diferenças existentes entre os alunos.

P2 enfatiza a retomada dos conteúdos por caminhos distintos, relacionando-os à realidade vivida pelos estudantes. Essa postura indica compreensão de que aprender depende de sentido e conexão com a experiência concreta.

P5 e P3 convergem ao destacar agrupamentos e ajuda entre pares. A aprendizagem colaborativa aparece como recurso potente, no qual o estudante também ensina e apoia o colega. Isso rompe a ideia de que o professor é a única fonte legítima de conhecimento.

Também emergem estratégias como jogos, atividades diferenciadas e atendimento parcial individualizado. Tais práticas revelam esforço de flexibilização curricular e metodológica diante de turmas plurais.

Ao reconhecer que “cada um tem seu tempo”, as professoras relativizam modelos rígidos de desempenho e aproximam-se de perspectivas inclusivas, como as defendidas por Maria Teresa Eglér Mantoan, que problematizam padrões homogêneos de aprendizagem (Mantoan, 2003).

Em diálogo com Paulo Freire, percebe-se que ensinar exige escuta, reinvenção e compromisso com a autonomia do estudante.

As estratégias pedagógicas identificadas concentram-se na contextualização do ensino, cooperação entre pares, escuta ativa, diversificação metodológica e respeito aos ritmos individuais. O sucesso docente não é definido por uniformidade de resultados, mas pelos avanços possíveis de cada aluno.

A quarta questão procurou identificar o que as professoras gostariam de realizar para melhorar a aprendizagem, mas não conseguem, bem como os fatores que consideram obstáculos ao desenvolvimento dos alunos.

#### Quadro 27 - Pergunta 4

| Pergunta 4: O que você gostaria de fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos, mas não consegue? Por quê? O que atrapalha a aprendizagem? |                                              |                                       |                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| Participante                                                                                                                                 | Recorte da Fala                              | Unidade de Sentido                    | Categoria Analítica                       |
| P2                                                                                                                                           | “Gostaria de ter mais tempo com os alunos.”  | Tempo insuficiente                    | Tempo pedagógico e limites institucionais |
| P2                                                                                                                                           | “Alguns precisariam de mais acompanhamento.” | Atenção individual necessária         | Singularidade da aprendizagem             |
| P5                                                                                                                                           | “São muitos alunos e várias demandas.”       | Sobrecarga docente                    | Intensificação do trabalho                |
| P5                                                                                                                                           | “Precisamos apresentar resultados.”          | Pressão por desempenho                | Avaliação gerencialista                   |
| P3                                                                                                                                           | “Gostaria de mais apoio dentro da sala.”     | Necessidade de suporte                | Rede de apoio pedagógico                  |
| P3                                                                                                                                           | “Quando não acompanha, afeta a autoestima.”  | Impacto emocional do fracasso escolar | Aprendizagem e subjetividade              |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A quarta pergunta revela que muitas dificuldades de aprendizagem são percebidas pelas participantes como efeitos de condições institucionais e não apenas características individuais dos alunos.

O tempo pedagógico aparece como limite recorrente. P2 afirma desejar mais tempo para acompanhar os estudantes, indicando que certos processos exigem permanência, retomada e cuidado incompatíveis com ritmos escolares acelerados.

P5 introduz a dimensão da intensificação do trabalho docente ao mencionar excesso de alunos, múltiplas demandas e pressão por resultados. Sua crítica aos indicadores numéricos revela desconforto com modelos avaliativos que reduzem a complexidade da aprendizagem a metas quantitativas.

P3 amplia o debate ao destacar necessidade de apoio adicional em sala e impactos emocionais do não aprender. A dificuldade escolar surge, assim, vinculada à autoestima, pertencimento e comportamento.

Em diálogo com Maria Amélia Santoro Franco (2011), compreende-se que a prática docente é atravessada por condições históricas, institucionais e políticas. Já Paulo Freire (1996) permite pensar que ensinar requer tempo humano, respeito ao processo e recusa à lógica puramente produtivista.

Os principais obstáculos apontados pelas docentes concentram-se em tempo insuficiente, excesso de alunos, pressão avaliativa, falta de apoio e impactos subjetivos do fracasso escolar. As falas deslocam a compreensão da dificuldade de aprendizagem do indivíduo isolado para a organização concreta da escola e do trabalho pedagógico.

## **6.5 ENTRE O ANÚNCIO E A DENÚNCIA: UMA LEITURA HERMENÊUTICA CRÍTICA DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO**

As narrativas produzidas nas Entrevistas Dialógicas de Aprofundamento revelam um movimento profundamente coerente com a tradição crítica inaugurada por Paulo Freire: toda leitura rigorosa da realidade educativa exige denunciar as estruturas que produzem exclusão e, simultaneamente, anunciar possibilidades históricas de transformação. Não se trata, portanto, de escolher entre crítica ou esperança, mas de compreender que ambas caminham juntas no ato de pesquisar e educar.

Na perspectiva Hermenêutica, as falas das participantes não foram tomadas como relatos lineares ou simples descrições do cotidiano. Cada narrativa foi compreendida como produção de sentido situada historicamente, marcada por experiências concretas, afetos, contradições e interpretações do mundo escolar. Conforme Ghedin e Franco (2011), interpretar é buscar os significados que emergem da experiência vivida, reconhecendo que o discurso carrega marcas do contexto social e institucional. Nesse horizonte, as entrevistas permitiram acessar não apenas opiniões docentes, mas modos de compreender a escola, a infância, a aprendizagem e os limites da profissão.

### Denúncia das condições objetivas que dificultam ensinar e a aprender

O primeiro eixo temático, relacionado ao ambiente escolar e à prática docente, evidencia que as dificuldades pedagógicas não podem ser atribuídas exclusivamente ao aluno. As professoras mencionam salas pequenas, escassez de materiais, espaços compartilhados, excesso de demandas e necessidade constante de improvisação. Tais elementos denunciam que a aprendizagem ocorre em condições concretas muitas vezes precárias.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Maria Amélia Santoro Franco (2016), que analisa a prática pedagógica como ação social e histórica produzida em meio às contradições que atravessam o contexto educativo. A docente não atua em laboratório neutro, mas em instituições marcadas por desigualdades, burocracias e carências históricas. Quando a professora afirma que “aprende a trabalhar com o que tem” (P3), sua fala não expressa apenas criatividade individual, mas a normalização de limites estruturais que deveriam ser responsabilidade pública.

Sob a lente freireana, denunciar tais condições significa recusar a naturalização da precariedade. Não se pode esperar educação democrática quando o cotidiano escolar impõe obstáculos materiais permanentes ao trabalho docente.

### O anúncio da pedagogia que resiste no cotidiano

Se há denúncia, também há anúncio. Mesmo em contextos adversos, as entrevistas revelam professoras que reorganizam espaços, criam estratégias, adaptam propostas e reinventam o fazer pedagógico. Essa dimensão anuncia que a

escola pública também é lugar de produção de inteligência pedagógica, compromisso ético e resistência cotidiana.

Em Selma Garrido Pimenta (2006), a docência é compreendida como profissão que produz saberes na experiência. As falas das participantes confirmam esse princípio: elas constroem conhecimento profissional ao enfrentar problemas reais, sem receitas prontas. O saber docente emerge da prática refletida.

Assim, a pesquisa evidencia que professoras alfabetizadoras não são executoras passivas de políticas, mas sujeitos que interpretam, decidem e recriam possibilidades de ensinar.

### A denúncia da Fragilidade na Relação escola-família

No segundo eixo temático, as entrevistas revelam tensões importantes na relação entre escola e família. Surgem relatos de participação restrita a momentos de conflito, ausência de acompanhamento sistemático e dificuldades de comunicação entre responsáveis e escola.

Entretanto, uma leitura hermenêutica impede interpretações simplistas. As falas também mostram famílias marcadas por jornadas exaustivas de trabalho, sofrimento diante das dificuldades dos filhos e memórias negativas da própria trajetória escolar. O que aparece como “ausência” pode significar cansaço, medo, precariedade social ou desconfiança institucional.

Essa leitura aproxima-se de Bernard Charlot (2000) ao afirmar que a relação com a escola é socialmente construída. Muitas famílias populares não rejeitam a educação; relacionam-se com ela a partir de experiências históricas de exclusão.

A denúncia, portanto, não recai sobre a família em si, mas sobre processos sociais que fragilizam vínculos educativos.

### O anúncio do diálogo como reconstrução de vínculos

As próprias participantes anunciam caminhos possíveis: escuta, acolhimento, reuniões menos burocráticas, aproximação humana e corresponsabilidade educativa. Esse anúncio ecoa o pensamento de Paulo Freire (1987), para quem o diálogo não é técnica de comunicação, mas encontro entre sujeitos que se reconhecem.

Quando a escola convoca famílias apenas para advertências, reforça distâncias. Quando escuta, acolhe e compartilha responsabilidades, transforma relações. As entrevistas sugerem que fortalecer vínculos exige menos culpabilização e mais humanidade institucional.

### A denúncia da lógica homogeneizadora da aprendizagem

No terceiro eixo, as docentes descrevem turmas compostas por diferentes ritmos, histórias e necessidades. Essa heterogeneidade denuncia o fracasso de modelos escolares baseados em padronização. A escola moderna, frequentemente, organiza currículo, tempo e avaliação como se todos aprendessem do mesmo modo e na mesma velocidade.

As falas das participantes revelam o contrário: há alunos que necessitam de mais tempo, outros de apoio entre pares, outros de atividades concretas, outros de escuta emocional. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), ao criticar paradigmas normalizadores que transformam diferenças em incapacidade, exclusão ou inadequação escolar.

### O anúncio de práticas inclusivas já existentes

Contudo, as professoras anunciam práticas pedagógicas significativas:

agrupamentos colaborativos, jogos, retomadas diferenciadas, contextualização do conteúdo, escuta individual, respeito ao ritmo singular. Essas ações mostram que a inclusão não começa em decretos, mas em decisões pedagógicas concretas tomadas no interior da sala de aula.

A pesquisa revela, assim, que há saberes inclusivos já produzidos pelas docentes, muitas vezes invisibilizados por discursos que enfatizam apenas carência ou incapacidade profissional.

### A denúncia da intensificação do trabalho docente

No quarto eixo, emergem falas sobre falta de tempo, excesso de alunos, pressão por resultados, burocracias e necessidade de apoio adicional. Trata-se de

denúncia central: o trabalho docente vem sendo tensionado por uma racionalidade produtivista que exige desempenho crescente em condições insuficientes.

Os relatos revelam tensões entre o desejo das docentes de acompanhar mais proximamente determinados estudantes e os limites institucionais impostos pela organização do trabalho escolar. Essa leitura aproxima-se de Maria Amélia Santoro Franco e Guadalupe Corrêa Mota (2023) ao mostrar que a prática pedagógica é atravessada por disputas entre finalidades humanas da educação e lógicas gerenciais. Ao discutir os impactos da racionalidade neoliberal sobre a escola, as autoras defendem que a educação não pode ser reduzida a uma lógica produtivista, pautada apenas por desempenho, rendimento e adaptação técnica. Segundo Franco e Mota (2023), a Pedagogia Humanista constitui movimento de resistência diante de perspectivas que desconsideram a historicidade, a vida cotidiana e as experiências concretas dos sujeitos no processo educativo.

Nessa direção, as falas das professoras evidenciam tensões permanentes entre a necessidade de respeitar os diferentes tempos de aprendizagem das crianças e as pressões institucionais por resultados rápidos e homogêneos. Mesmo diante dessas contradições, as docentes buscam construir práticas mais sensíveis às necessidades dos estudantes, pessoas com direitos ao seu desenvolvimento singular, reafirmando dimensões éticas e humanas do trabalho pedagógico.

**Quadro 28 – Desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras e aproximações teóricas com os referenciais da pesquisa**

| <b>Desafios elencados pelas professoras</b>                  | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                                                         | <b>Relação teórica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Ausência ou fragilidade do acompanhamento familiar</b> | As professoras relatam ausência em reuniões, resistência aos encaminhamentos, insegurança familiar, falta de rotina de estudos e dificuldades dos responsáveis em acompanhar a alfabetização das crianças. | Bernard Charlot (2000) contribui ao compreender que a relação com o saber é atravessada pela história social e familiar do sujeito. As falas evidenciam que as dificuldades de aprendizagem não podem ser dissociadas das condições concretas de vida das crianças e de suas famílias. |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2.. Sobrecarga docente e insuficiência de tempo pedagógico</b>     | <p>As participantes destacam turmas numerosas, tempo reduzido para atendimento individualizado e dificuldade de acompanhar todos os estudantes conforme suas necessidades.</p> | <p>Maria Amélia Santoro Franco (2011) permite compreender que a prática pedagógica é atravessada pelas condições históricas e institucionais nas quais o professor atua. As falas revelam tensões entre as necessidades reais da aprendizagem e as limitações estruturais da escola.</p>                                                                                                                                |
| <b>3. Pressão institucional e inadequação dos ritmos escolares</b>    | <p>As docentes relatam que a escola exige cumprimento de metas e resultados que nem sempre respeitam o tempo de aprendizagem das crianças.</p>                                 | <p>Paulo Freire (1996) problematiza práticas educativas pautadas apenas na lógica produtivista. As professoras demonstram preocupação em respeitar os tempos humanos da aprendizagem, mesmo diante das cobranças institucionais.</p>                                                                                                                                                                                    |
| <b>4. Necessidade de adaptação constante das práticas pedagógicas</b> | <p>As participantes mencionam agrupamentos, jogos pedagógicos, atividades diferenciadas, recuperação paralela e atendimento individualizado como formas de intervenção.</p>    | <p>Franco (2011) compreende a prática pedagógica como práxis social e reflexiva. Já Freire (1996) entende a docência como prática que exige reflexão crítica permanente sobre a ação educativa.</p>                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>5. Impactos emocionais das dificuldades de aprendizagem</b>        | <p>As falas apontam timidez, baixa autoestima, desmotivação, agitação, indisciplina e sentimentos de exclusão entre as crianças que não acompanham o ritmo da turma.</p>       | <p>Charlot (2000) afirma que o fracasso escolar interfere diretamente na imagem que o sujeito constrói de si mesmo. A aprendizagem aparece vinculada ao pertencimento, ao reconhecimento e à construção de sentido.</p>                                                                                                                                                                                                 |
| <b>6. Limitações estruturais da escola</b>                            | <p>As professoras relatam salas pequenas, poucos materiais pedagógicos, ambientes pouco atrativos e dificuldades para desenvolver propostas mais dinâmicas.</p>                | <p>Paulo Freire (1989) permite compreender que a leitura da realidade concreta antecede a prática educativa. As condições materiais da escola influenciam diretamente as possibilidades de organização pedagógica e de participação dos estudantes.</p>                                                                                                                                                                 |
| <b>7. Necessidade de formação continuada</b>                          | <p>As participantes defendem cursos, pós-graduação, trocas de experiências e apoio especializado para lidar com as dificuldades de aprendizagem.</p>                           | <p>Selma Garrido Pimenta (1999), ao discutir os saberes da docência e a construção da identidade profissional docente, contribui para compreender a formação continuada como processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica. Em diálogo com Franco (2011), a formação é compreendida como movimento articulado às experiências vividas no cotidiano escolar e às demandas concretas da prática docente.</p> |

|                                                    |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>8. Dificuldade em garantir inclusão efetiva</b> | As professoras relatam desafios para atender a diversidade de ritmos e necessidades presentes na sala de aula, especialmente sem apoio suficiente. | Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) problematiza modelos homogêneos de ensino e defende práticas inclusivas capazes de reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os desafios apresentados pelas professoras alfabetizadoras evidenciam que as dificuldades pedagógicas presentes no processo de alfabetização não podem ser compreendidas de maneira isolada ou reduzidas exclusivamente às características individuais das crianças. Os relatos revelam um cotidiano marcado por múltiplas tensões, envolvendo limitações estruturais da escola, fragilidades na relação entre família e instituição escolar, sobrecarga docente, ausência de apoio especializado contínuo e pressões institucionais relacionadas ao desempenho escolar. Nesse cenário, o trabalho pedagógico assume elevada complexidade, exigindo das docentes constantes movimentos de reorganização, escuta e mediação no interior da sala de aula.

As entrevistas também demonstram que as participantes reconhecem os impactos das desigualdades sociais no percurso escolar das crianças. Em diferentes momentos, aparecem situações relacionadas à vulnerabilidade socioeconômica das famílias, à ausência de acompanhamento das atividades escolares, às dificuldades de acesso a atendimentos especializados e ao distanciamento histórico de alguns responsáveis em relação à escola. Esses elementos interferem diretamente no processo de alfabetização e tensionam a prática docente cotidiana, sobretudo em territórios periféricos marcados por desigualdades educacionais persistentes.

Outro aspecto que emerge de forma significativa refere-se à compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas apenas por uma perspectiva individualizante ou biologizante. Em diversos depoimentos, percebe-se preocupação em compreender a criança em sua totalidade, considerando dimensões emocionais, sociais e relacionais que influenciam a aprendizagem. Sentimentos de baixa autoestima, desmotivação, insegurança, agitação e exclusão aparecem associados às experiências recorrentes de fracasso escolar, indicando que aprender também envolve pertencimento, reconhecimento e construção de sentido no espaço escolar.

As entrevistas ainda revelam tensões entre os tempos institucionais da escola e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. As professoras demonstram incômodo diante de práticas pedagógicas orientadas apenas pelo cumprimento de metas e resultados homogêneos, especialmente quando essas exigências desconsideram os percursos individuais de aprendizagem. A alfabetização surge, portanto, como experiência atravessada por disputas entre demandas burocráticas e a necessidade de construção de práticas mais humanas, dialógicas e inclusivas.

Outro elemento recorrente nos depoimentos refere-se à responsabilidade atribuída ao professor diante das dificuldades de aprendizagem. Embora algumas participantes reconheçam apoio da gestão escolar, permanece presente a percepção de que o docente precisa lidar cotidianamente com múltiplas demandas sem condições materiais e institucionais consideradas adequadas. Essa realidade reforça a compreensão de que os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras não se constituem como problema individual do docente, mas como expressão de questões históricas, sociais e institucionais que atravessam a escola pública contemporânea.

**Quadro 29 - Práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras e aproximações teóricas com os referenciais da pesquisa**

| <b>Práticas pedagógicas mencionadas pelas professoras</b>            | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                   | <b>Relação teórica</b>                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Agrupamentos por níveis de aprendizagem e fases da escrita</b> | As participantes relatam organização da turma em pares ou pequenos grupos para favorecer trocas entre os alunos e ampliar a participação coletiva.                   | Paulo Freire (1996) contribui para compreender a aprendizagem como construção dialógica e coletiva. Em diálogo com Charlot (2000), o aprender também se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento. |
| <b>2. Uso de jogos pedagógicos e atividades lúdicas</b>              | As professoras mencionam jogos de alfabetização, adaptação de materiais e atividades lúdicas para favorecer o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. | Charlot (2000) permite compreender que a aprendizagem envolve produção de sentido. As práticas lúdicas aproximam o conhecimento das experiências das crianças e favorecem maior participação no processo educativo.              |

|                                                                        |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3. Atividades diferenciadas conforme as necessidades dos alunos</b> | As docentes relatam elaboração de apostilas adaptadas, exercícios com diferentes níveis de complexidade e propostas específicas para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. | Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) problematiza modelos homogêneos de ensino e defende práticas inclusivas que reconheçam os diferentes ritmos e formas de aprender presentes na sala de aula.                |
| <b>4. Atendimento individualizado</b>                                  | As participantes destacam momentos de acompanhamento mais próximo aos alunos que apresentam maiores dificuldades, especialmente no final das atividades coletivas.                           | Franco (2011) compreende a prática pedagógica como ação reflexiva e situada, construída a partir das necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.                                   |
| <b>5. Recuperação paralela e retomada de conteúdos</b>                 | As professoras relatam retomadas frequentes, adaptação de propostas e reorganização do planejamento para acompanhar os avanços dos estudantes.                                               | Paulo Freire (1996) permite compreender o ensino como prática que exige observação, reflexão e reorganização permanente da ação pedagógica                                                                   |
| <b>6. Escuta dos alunos e aproximação com a realidade das crianças</b> | As participantes afirmam buscar conteúdos mais próximos das experiências dos estudantes, valorizando a fala, as vivências e o cotidiano das crianças.                                        | Freire (1989) compreende que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Charlot (2000) também contribui ao reconhecer que a aprendizagem envolve relação entre sujeito, experiência e se              |
| <b>7. Valorização dos pequenos avanços dos estudantes</b>              | As professoras relatam reconhecimento das conquistas individuais das crianças, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem.                                                                | Mantoan (2003) problematiza práticas comparativas e homogêneas, defendendo uma perspectiva inclusiva que reconheça os diferentes percursos de aprendizagem                                                   |
| <b>8. Construção de práticas mais acolhedoras e participativas</b>     | As docentes destacam preocupação em incluir os estudantes, fortalecer vínculos e favorecer sentimento de pertencimento na sala de aula.                                                      | Freire (1996) compreende a prática educativa como experiência ética, dialógica e humanizadora. Franco (2011) contribui ao entender a prática pedagógica como ação construída nas relações humanas e sociais. |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As práticas pedagógicas relatadas pelas professoras alfabetizadoras revelam um movimento constante de adaptação, reorganização e construção de possibilidades diante das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Mesmo em contextos marcados por limitações estruturais, turmas numerosas e diferentes ritmos de

aprendizagem, as participantes demonstram preocupação em desenvolver intervenções que favoreçam a participação das crianças e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Os depoimentos evidenciam que as docentes não atuam de maneira rígida ou homogênea. Ao contrário, as práticas descritas revelam sensibilidade para perceber as necessidades dos estudantes e reorganizar o trabalho pedagógico a partir das experiências concretas vividas na sala de aula. O uso de agrupamentos, jogos pedagógicos, atividades diferenciadas, retomadas de conteúdo e momentos de atendimento individualizado demonstra tentativa de construir caminhos mais inclusivos e mais próximos das realidades das crianças.

Outro aspecto que emerge de forma significativa refere-se à valorização das relações no processo educativo. Em diversos relatos, as professoras destacam a importância da escuta, do acolhimento, da participação coletiva e da construção de vínculos como elementos fundamentais para favorecer o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização aparece não apenas como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como experiência atravessada por pertencimento, reconhecimento e construção de sentido.

As entrevistas também revelam resistência a perspectivas pedagógicas baseadas exclusivamente na homogeneização dos resultados escolares. Ao reconhecer que cada criança possui tempos, necessidades e percursos distintos de aprendizagem, as participantes demonstram preocupação em construir práticas menos excludentes e mais comprometidas com a inclusão. Essa postura evidencia compreensão ampliada da prática pedagógica, entendida não como execução mecânica de conteúdos, mas como ação reflexiva, ética e permanentemente reconstruída no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, os relatos permitem perceber que essas práticas não eliminam as dificuldades presentes no processo educativo. As professoras continuam enfrentando limites relacionados ao tempo pedagógico, à ausência de apoio contínuo e às condições estruturais da escola pública. Ainda assim, as experiências narradas demonstram esforço constante para construir possibilidades de aprendizagem, reafirmando o caráter humano, relacional e social da prática docente no processo de alfabetização.

## **6.6 ENTRE LIMITES, ESCUTA E RESISTÊNCIA: SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO**

Interpretadas à luz da Hermenêutica Crítica de Ghedin e Franco (2011), as entrevistas possibilitaram compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas de maneira fragmentada ou atribuídas exclusivamente às crianças, às famílias ou aos professores. Os depoimentos revelam uma realidade atravessada por desigualdades sociais, precarização das condições de trabalho docente, fragilidades das políticas públicas e modelos escolares ainda marcados por expectativas homogêneas de aprendizagem. Nesse movimento, as dificuldades pedagógicas deixam de aparecer como problema individual e passam a ser compreendidas como expressão das múltiplas relações que constituem o cotidiano da escola pública periférica.

A perspectiva hermenêutica assumida nesta pesquisa permitiu interpretar as falas das participantes para além da descrição imediata dos acontecimentos, buscando compreender os sentidos produzidos nas experiências vividas pelas professoras alfabetizadoras. As categorias analíticas evidenciaram que alfabetizar em contextos periféricos exige mais do que domínio técnico de conteúdo ou métodos de ensino. Exige sensibilidade, escuta, capacidade de reorganização constante da prática pedagógica e disposição para construir possibilidades educativas diante de condições frequentemente insuficientes.

Os relatos também revelam que o trabalho docente se realiza em meio a tensões permanentes. De um lado, aparecem as cobranças institucionais, os limites estruturais da escola, a sobrecarga profissional e as dificuldades enfrentadas pelas famílias. De outro, surgem práticas de acolhimento, adaptação pedagógica, fortalecimento de vínculos e valorização dos pequenos avanços das crianças. Mesmo atravessadas por contradições, as professoras demonstram recusa em naturalizar o fracasso escolar como destino inevitável para estudantes que vivem em territórios marcados pela desigualdade social.

Assim, esta pesquisa não apenas denuncia processos silenciosos de invisibilização que atingem estudantes e docentes da escola pública periférica, mas também evidencia movimentos cotidianos de resistência pedagógica que persistem no interior da prática docente. As entrevistas de aprofundamento revelam professoras que continuam criando possibilidades, reinventando caminhos e sustentando

experiências de aprendizagem mesmo em cenários marcados por ausências institucionais e limitações materiais.

Em diálogo com Paulo Freire (1996), compreender essas experiências implica reconhecer que a educação nunca se realiza em terreno neutro. Ela se constrói nas contradições da realidade social e carrega, simultaneamente, marcas de opressão e potência transformadora. Talvez seja justamente nesse espaço de tensão que as professoras alfabetizadoras desta pesquisa continuam atuando: entre o desgaste e a esperança, entre o limite e a invenção, entre aquilo que falta à escola e aquilo que, apesar de tudo, ainda insiste em florescer dentro dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola pública situada em contexto periférico no Litoral Paulista diante de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que a não aprendizagem não pode ser explicada por interpretações simplificadoras centradas apenas na criança, na família ou no professor. As entrevistas revelaram que as dificuldades pedagógicas emergem de um conjunto complexo de relações que envolve desigualdades sociais, fragilidades institucionais, políticas públicas insuficientes, organização escolar rígida, condições concretas de trabalho docente e processos de formação inicial e continuada, muitas vezes, precarizados.

A Hermenêutica Crítica, segundo Ghedin e Franco (2011), permitiu compreender que os sentidos presentes nas narrativas das participantes não se encontram dissociados da realidade histórica e social em que essas experiências se produzem. Mais do que registrar dificuldades do cotidiano escolar, a pesquisa buscou interpretar as contradições que atravessam o processo de alfabetização em territórios socialmente vulnerabilizados. Nesse movimento, as falas das professoras deixaram de ocupar lugar meramente ilustrativo e passaram a constituir uma interpretação viva da escola pública contemporânea, de seus limites, tensões e possibilidades.

Os resultados evidenciaram que as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas participantes extrapolam questões exclusivamente metodológicas. A insuficiência do tempo pedagógico, a heterogeneidade das turmas, a fragilidade na relação entre escola e família, a ausência de apoio institucional contínuo, a pressão por resultados quantitativos e as limitações das políticas públicas aparecem de forma recorrente nos relatos das docentes. Tais elementos revelam que alfabetizar, especialmente em contextos periféricos, exige muito mais do que domínio técnico de conteúdo ou métodos de ensino. Exige escuta, sensibilidade, capacidade de mediação e disposição para construir caminhos possíveis diante de realidades frequentemente marcadas por precarização e desigualdade.

Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram professoras que resistem à naturalização do fracasso escolar. Mesmo atravessadas por sobrecarga, inseguranças e limitações institucionais, as participantes mobilizam práticas de

acolhimento, flexibilização pedagógica, escuta sensível, reorganização constante das atividades e valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem. Essas experiências demonstram que a escola pública produz práticas potentes e humanizadoras, embora muitas vezes invisibilizadas por discursos centrados apenas na carência, no desempenho ou na lógica burocrática dos resultados.

A pesquisa também permitiu compreender que crianças que apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem ocupam, frequentemente, um lugar de invisibilidade no interior das políticas educacionais. Não pertencem integralmente aos dispositivos da educação especial, mas também não encontram, no ensino regular, suporte pedagógico suficiente para acompanhar os processos de alfabetização. Nesse entre-lugar, acumulam experiências de fracasso, silenciamento e exclusão pedagógica que atravessam suas trajetórias escolares e suas formas de relação com o saber.

Essa constatação suscita uma inquietação que permanece em aberto e que exige aprofundamento por parte da pesquisa educacional, das políticas públicas e da própria sociedade: por que as crianças que apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem continuam ocupando uma espécie de não lugar nas legislações educacionais brasileiras? Embora existam avanços significativos no campo da educação inclusiva e das políticas voltadas ao público da educação especial, ainda não há uma política pública específica que reconheça, acompanhe e garanta intervenções pedagógicas sistemáticas para crianças que, sem necessariamente apresentarem um diagnóstico ou uma deficiência, vivenciam cotidianamente processos de não aprendizagem e sofrimento escolar. Tal ausência produz lacunas institucionais importantes, transfere às professoras a responsabilidade quase exclusiva pelo enfrentamento dessas situações e, muitas vezes, contribui para a naturalização do fracasso escolar. Perguntar por que essas crianças permanecem à margem das políticas educacionais é, antes de tudo, um exercício ético de defesa do direito de aprender e do reconhecimento de que nenhuma infância deveria permanecer invisível diante da escola.

As entrevistas de aprofundamento revelaram ainda que escutar professoras alfabetizadoras significa reconhecer saberes produzidos na experiência cotidiana, historicamente pouco valorizados nos discursos oficiais sobre educação. As participantes demonstraram capacidade de leitura crítica da realidade escolar, identificando tensões, limites e possibilidades presentes no cotidiano da alfabetização.

Suas narrativas evidenciam que a prática docente não se reduz à execução de prescrições curriculares, mas constitui espaço de interpretação, criação, resistência e produção de conhecimento.

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa reafirma a importância da abordagem qualitativa ancorada na Hermenêutica Crítica e na Análise de Conteúdo Temática de Bardin. O aprofundamento das entrevistas possibilitou alcançar dimensões mais humanas e complexas das experiências docentes, permitindo compreender que determinadas questões só emergem quando há tempo, confiança e abertura para a construção do diálogo.

Como toda investigação qualitativa, este estudo apresenta limites. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, com um número delimitado de participantes e em uma única unidade escolar, o que não permite generalizações. Entretanto, as experiências narradas pelas professoras revelam questões que dialogam com desafios presentes em muitas escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas situadas em territórios socialmente vulnerabilizados.

Do ponto de vista científico e educacional, esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre as dificuldades pedagógicas no processo de alfabetização, deslocando o olhar de explicações centradas exclusivamente no aluno para uma compreensão mais ampla, que considera as relações entre sujeitos, práticas pedagógicas, condições institucionais e desigualdades sociais. Ao dar visibilidade às vozes de professoras alfabetizadoras que atuam em contextos periféricos, o estudo também contribui para o reconhecimento dos saberes produzidos no cotidiano escolar e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com o direito de aprender.

Entretanto, encerrar esta investigação não significa concluir o debate sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização e seus impactos na prática pedagógica docente. Talvez o maior desafio revelado por esta pesquisa esteja justamente na necessidade de continuar perguntando: que escola estamos produzindo quando determinadas crianças permanecem diariamente à margem do direito de aprender? O que acontece com os sujeitos que não conseguem corresponder aos tempos, ritmos e expectativas historicamente estabelecidos pela instituição escolar? E quantas experiências de sofrimento pedagógico continuam sendo silenciosamente naturalizadas no interior da escola pública?

Ao longo desta pesquisa, tornou-se impossível compreender a alfabetização apenas como domínio técnico da leitura e da escrita. As entrevistas revelaram que ensinar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem implica lidar diariamente com contradições sociais, ausências institucionais, desigualdades persistentes e demandas humanas que extrapolam os limites dos currículos e das prescrições pedagógicas. Ainda assim, mesmo diante dessas tensões, as professoras seguem produzindo possibilidades de encontro, escuta e aprendizagem no interior da escola pública.

Talvez resida aí uma das maiores inquietações deixadas por esta investigação: compreender até que ponto a escola contemporânea tem conseguido reconhecer a singularidade das crianças sem transformar diferenças em fracasso, lentidão em incapacidade ou dificuldade em exclusão. Em uma realidade marcada pela aceleração dos tempos escolares e pela pressão constante por desempenho, permanecer atento aos processos humanos da aprendizagem passa a ser também um gesto ético e político.

Mais do que oferecer respostas definitivas, esta pesquisa pretende sustentar a importância da pergunta, da escuta e da reflexão crítica sobre aquilo que se naturaliza no cotidiano escolar. Porque, quando determinadas infâncias permanecem invisíveis entre diagnósticos, metas e expectativas homogêneas, talvez o maior risco da escola não seja apenas o não aprender, mas o deixar de reconhecer plenamente a humanidade inscrita em cada sujeito que aprende em seu próprio tempo.

Por fim, o título desta pesquisa, quando ensinar não basta: dificuldades das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras em contexto periférico, emerge das próprias vozes das participantes e das contradições encontradas no percurso investigativo. Ensinar, por si só, mostrou-se insuficiente diante das múltiplas demandas que atravessam a alfabetização em contextos marcados pela desigualdade social, pela precarização das condições de trabalho e pela insuficiência das políticas públicas. O título não representa uma descrença no ato de ensinar. Ao contrário, reafirma a compreensão freireana de que a educação é um ato profundamente humano, político e comprometido com a transformação da realidade.

Contudo, ensinar não basta quando a escola é chamada a responder sozinha por problemas produzidos historicamente pelas desigualdades sociais; não basta quando determinadas crianças chegam à sala de aula trazendo consigo experiências de exclusão e vulnerabilidade; não basta quando o direito à aprendizagem não é

sustentado por condições concretas de permanência, cuidado e acompanhamento pedagógico; e não basta quando as professoras, mesmo comprometidas com o ensinar, são cotidianamente convocadas a suprir ausências que extrapolam os limites de sua atuação profissional.

Assim, Quando ensinar não basta constitui, simultaneamente, uma denúncia e um anúncio. Denúncia de uma realidade que insiste em responsabilizar individualmente professores e estudantes pelos fracassos produzidos coletivamente pela sociedade e pelas insuficiências das políticas educacionais. E anúncio da necessidade de uma escola mais humana, democrática e inclusiva, capaz de reconhecer cada criança como sujeito de direitos, de 2saberes e de possibilidades.

Na perspectiva freireana, educar é um ato de esperança, de diálogo e de compromisso com a humanização. Não há educação verdadeiramente emancipadora quando algumas crianças permanecem invisíveis em seus processos de aprender, quando suas dificuldades são transformadas em incapacidade ou quando suas diferenças são tomadas como justificativa para a exclusão. Reconhecer a singularidade de cada sujeito, respeitar seus tempos de aprendizagem e criar condições concretas para que todos possam aprender constitui um imperativo ético e político da escola pública.

Se ensinar, por vezes, não basta, talvez seja porque nenhuma aprendizagem acontece apenas pela transmissão de conteúdo. Aprender exige encontro, escuta, tempo, cuidado e o reconhecimento da humanidade de cada sujeito. E enquanto houver crianças que permaneçam à margem do direito de aprender, a escola pública continuará sendo convocada a reinventar-se, não para adaptar sujeitos a modelos homogêneos de sucesso escolar, mas para construir possibilidades de existência, participação e aprendizagem para todos.

Porque, em última instância, educar é um ato de acreditar no outro, mesmo quando as circunstâncias insistem em negar suas possibilidades. E talvez o maior compromisso desta pesquisa seja justamente reafirmar que nenhuma criança deve ser definida por suas dificuldades, nenhum professor deve carregar sozinho o peso das ausências institucionais e nenhuma escola pode renunciar a sua tarefa mais humana: reconhecer, em cada sujeito que aprende, a potência de tornar-se mais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 129, p. 5-23, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm). Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2026. BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-ação: lembretes de princípios e de práticas**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019. Disponível em: [Revista Eletrônica Pesquiseduca](#). Acesso em: 21 jul. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 13, n. 31, p. 726742, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia da práxis**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOTA, Guadalupe Corrêa. **Pedagogia humanista: resistência e formação humana em tempos neoliberais**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 15, n. 37, p. 1-18, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)**. Disponível em: <https://ipvs.seade.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Brasil reduz atraso escolar, mas 4,2 milhões de estudantes ainda estão em distorção idade-série no país**. Brasília, DF, 25 set. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/brasil-reduz-atraso-escolarmas-42-milhoes-de-estudantes-ainda-estao-em-em-distorcao-idade-serie-no-pais>. Acesso em: 21 maio 2026.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2026.

KVALE, Kenneth A.; FORNESS, Steven R. **What definitions of learning disability say and don't say: a critical analysis**. Journal of Learning Disabilities, v. 33, n. 3, p. 239-256, 2000.

LOBATO, Priscila Pastana. **A atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios**. 2024.

16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MOTA, Guadalupe Corrêa. **Eu, não, nós! o humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PREFEITURA DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE. **Dados socioeconômicos municipais**. Praia Grande, SP, [s.d.].

PREFEITURA DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE. **Plano Diretor e estudos técnicos territoriais**. Praia Grande, SP, [s.d.].

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolarafeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 2 maio 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **APÊNDICE A**

### **ENTREVISTA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

#### **Participante 1 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** A dificuldade maior é em relação à família, ao apoio. Porque por mais que a escola encaminhe, faça a parte dela, muitos pais não vão atrás, não procuram a ajuda necessária. Não adianta só a escola, tem que ter a família também, tem que ter o médico, tem que ter o tratamento.

**Entrevistadora:** Você acha que a escola faz a parte dela?

**Entrevistada:** Faz. Encaminha, chama os pais. Mas aí depende deles. Se eles vão atrás, se eles se interessam. Muitos acham que é besteira, que não precisa.

**Entrevistadora:** Qual é a sua expectativa ao se deparar com crianças com dificuldades?

**Entrevistada:** Minha expectativa é que aprendam aquilo que ainda não sabem. O objetivo é sempre esse: que elas consigam aprender, mesmo com dificuldade.

**Entrevistadora:** A falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Não, eu não acho que interfere. Consigo planejar de acordo com as necessidades que eu observo.

**Entrevistadora:** Pode me dar um exemplo de atividades que você utiliza?

**Entrevistada:** Atividades lúdicas, normalmente. Jogos, atividades impressas, balões coloridos, coisas diferentes que chamem a atenção deles. Às vezes atividades de anos anteriores também.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe influenciam seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Influenciam bastante. Porque sem apoio da gestão, sem apoio da equipe, a gente não consegue fazer um bom trabalho. Aqui a gente tem bastante suporte, a gente pode recorrer à gestão, eles estão sempre disponíveis.

**Entrevistadora:** Quais estratégias específicas você utiliza para engajar alunos que apresentam dificuldades?

**Entrevistada:** Eu coloco eles perto de mim, perto da minha mesa. Faço atividades diferentes para eles. Então eu tenho uma atividade para a sala, e uma atividade diferenciada para aqueles alunos.

**Entrevistadora:** Quantos alunos você tem na sala hoje que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico?

**Entrevistada:** Hoje eu tenho quatro alunos, em uma turma de 25.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** O progresso é mais lento. Por mais que a gente dê atenção, sempre fica mais difícil, porque é uma sala com muitos alunos e em níveis diferentes.

**Entrevistadora:** Que tipo de apoio ou formação você considera essencial para melhorar seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Além da pedagogia, é importante ter formações complementares. Eu estou fazendo uma pós-graduação em alfabetização e letramento, e também neuropsicopedagogia em educação infantil. Acho que ajuda muito, porque na faculdade a gente aprende o básico, mas precisa de aprofundamento.

**Entrevistadora:** Quais são as reações mais comuns dos pais quando os filhos apresentam sinais de dificuldade de aprendizagem?

**Entrevistada:** Eu ainda não tive muita experiência com isso. Faço o encaminhamento para a escola, passo os relatórios, e aí a gestão assume o contato com os pais.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer o aprendizado dos demais?

**Entrevistada:** É difícil. Eu adapto as atividades, deixo mais simples para eles, enquanto os outros seguem o conteúdo do ano. Tento dar conta dos dois lados, mas é bem puxado.

**Entrevistadora:** Como essas dificuldades impactam o comportamento social e emocional dos alunos em sala de aula?

**Entrevistada:** Eles ficam mais tímidos, principalmente na leitura e na escrita. Sentem vergonha diante dos colegas por não saber. Alguns ficam mais quietos, outros falam bastante, alguns faltam muito. Mas, no geral, o que mais pega é a defasagem na aprendizagem mesmo.

## **Participante 2 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra para alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** A maior dificuldade é a falta de apoio da família. Porque o professor faz o trabalho dentro da sala, mas fora da sala a criança não tem rotina de estudo, não tem um acompanhamento. Os pais acham que é só responsabilidade da escola, e não é.

**Entrevistadora:** Você acredita que a falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Não. Porque eu observo a criança, faço uma avaliação diagnóstica, tanto oral quanto escrita, e a partir disso já preparo atividades diferenciadas. Eu não espero o laudo para fazer isso, porque senão o aluno ficaria parado.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe gestora influenciam o seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Depende. Em algumas situações a gente tem apoio da coordenadora, da diretora, que disponibilizam materiais, chamam os pais. Mas, na maioria das vezes, é o professor sozinho mesmo. A responsabilidade maior é sempre do professor.

**Entrevistadora:** Quais estratégias específicas você utiliza para engajar alunos que apresentam dificuldades?

**Entrevistada:** Eu uso atividades lúdicas, porque eles aprendem brincando. Também faço agrupamentos por fase de escrita, porque às vezes o aluno aprende mais com o colega do que com a gente. Essa troca ajuda muito.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** Eu faço pequenas avaliações diferenciadas. Por exemplo, se a turma já está em determinada atividade, eu preparo uma um pouco mais simples para os que têm dificuldade. Depois vou aumentando o nível, de acordo com o avanço deles. O progresso existe, mas é mais lento.

**Entrevistadora:** Quantos alunos da sua sala atualmente apresentam dificuldades ou transtornos sem diagnóstico?

**Entrevistada:** Doze alunos, em uma turma de 27.

**Entrevistadora:** Que tipo de apoio ou formação pedagógica você considera essencial para melhorar seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Fiz alguns cursos na área de educação especial, que me ajudaram bastante. Mas, acima de tudo, a gente aprende mesmo na prática, na troca com os colegas e no vínculo que cria com os alunos. Isso faz diferença.

**Entrevistadora:** Quais são as reações mais comuns dos pais quando os filhos apresentam sinais de dificuldade de aprendizagem?

**Entrevistada:** Muitas vezes me acusam de preconceito. Já ouvi que eu pego no pé da criança, que eu não quero ensinar porque ela tem problema de disciplina ou porque é diferente. É bem difícil, porque a maioria reage de forma negativa.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer o aprendizado dos demais?

**Entrevistada:** Eu preparo apostilas diferenciadas. Enquanto os outros fazem a atividade normal, eu passo exercícios específicos para os que têm mais dificuldade. Então eu consigo dar uma atenção maior a eles, sem deixar a turma parada.

**Entrevistadora:** Como essas dificuldades impactam o comportamento social e emocional dos alunos em sala de aula?

**Entrevistada:** Muitos acabam se tornando indisciplinados. Alguns ficam agressivos, outros não conseguem interagir bem com os colegas. Acabam sendo excluídos. E, às vezes, a indisciplina é uma forma de chamar atenção, porque eles não conseguem acompanhar o conteúdo.

**Entrevistada (acréscimo fora da gravação):** A maioria das famílias não se importa em buscar ajuda. Dificilmente um pai ou uma mãe procura a escola para falar sobre isso. Normalmente quem chama são os professores ou a gestão. Eu acho que o problema não é do professor, mas do sistema. Porque a criança chega ao sexto ano sem estar alfabetizada, e isso acontece porque não houve intervenção lá atrás.

### **Participante 3 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** A maior dificuldade é a falta de apoio dos pais. Alguns não comparecem nem às reuniões, não se interessam, não participam. Quando a gente chama para falar sobre reforço, sobre atendimento, eles não autorizam. Isso prejudica muito, porque a criança precisa desse suporte.

**Entrevistadora:** Atualmente, quantos alunos na sua sala apresentam essas dificuldades?

**Entrevistada:** Tenho um aluno com transtorno e dois com dificuldades. Mas todos sem apoio da família. A turma é de 30 alunos no total.

**Entrevistadora:** Você acha que a falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Não. A gente consegue identificar as dificuldades e adaptar as atividades de acordo com a realidade da criança. O laudo ajuda, claro, principalmente para garantir direitos, como ter um auxiliar em sala. Mas, para planejar, eu não dependo dele.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe gestora influenciam seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Influenciam muito. O apoio da gestão é essencial. Eles chamam os pais, ajudam no encaminhamento, fornecem materiais. Quando a escola apoia, fica muito mais fácil.

**Entrevistadora:** Que estratégias você costuma utilizar para engajar esses alunos?

**Entrevistada:** Eu trabalho com reforço paralelo, jogos de alfabetização, agrupamentos por fase da escrita. Faço atividades diferenciadas. Jogos como o Uno, por exemplo, eu adapto com sílabas, e eles adoram. Funciona muito bem.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** O trabalho em grupo é muito importante. Eu coloco os alunos em pares ou grupos de acordo com as fases de escrita. Assim eles se ajudam e o avanço acontece de forma coletiva.

**Entrevistadora:** Que tipo de formação você considera essencial para o professor trabalhar com essas situações?

**Entrevistada:** Pós-graduação em educação especial e também em psicomotricidade. Além disso, as formações oferecidas pela prefeitura sempre ajudam. Eu procuro participar de todas, porque a gente sempre aprende algo novo.

**Entrevistadora:** Como os pais reagem quando percebem que os filhos têm dificuldade de aprendizagem?

**Entrevistada:** Muitos têm dificuldade porque também não foram alfabetizados. Então não sabem como ajudar. Em reunião de pais, às vezes eles não falam nada, ficam quietos. Depois, procuram individualmente, muitas vezes chorando, porque não sabem lidar com o filho. É preciso acolher também os pais, porque eles sofrem junto com a criança.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer os demais?

**Entrevistada:** Eu faço agrupamentos por fase de escrita. Dou atividades diferenciadas para cada grupo. Assim, não deixo ninguém ocioso e cada um trabalha no seu ritmo.

**Entrevistadora:** Como as dificuldades impactam o comportamento social e emocional desses alunos?

**Entrevistada:** Muitas vezes eles acabam fazendo bagunça. A criança que não sabe se sente deslocada e começa a atrapalhar. Por isso eu gosto de trabalhar em grupo, porque além de aprender, eles se sentem parte, ficam mais motivados e mais sociáveis.

#### **Participante 4 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** A maior dificuldade é a assimilação e a retenção do conteúdo. Muitos alunos têm dificuldade em reconhecer as letras, em assimilar o que a gente ensina. Eles esquecem muito rápido, não conseguem fixar.

**Entrevistadora:** Você acha que a falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Sim. Porque quando a gente tem o diagnóstico, consegue direcionar melhor o trabalho. Também conseguimos garantir recursos, como a presença de um educador auxiliar, se for necessário. Sem diagnóstico, às vezes a gente fica sem esse apoio.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe gestora influenciam o seu trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** A maior parte do trabalho recai sobre o professor. Mas a gestão pode ajudar com materiais, com orientação e até com acompanhamento de especialistas. Já tive apoio de profissionais de inclusão, que faziam observações e ajudavam a planejar atividades. Isso fez muita diferença.

**Entrevistadora:** Quais estratégias específicas você utiliza para engajar esses alunos?

**Entrevistada:** Eu trabalho muito com reforço positivo, para estimular a autoconfiança da criança. Quando ela consegue realizar uma atividade, mesmo que pequena, eu elogio, valorizo. Isso motiva muito. Também tento envolver a família, porque sem eles a gente não consegue avançar.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** Cada criança tem que ser vista individualmente. Eu não gosto de comparar, porque cada uma tem seu ritmo. Se eu comparar, posso gerar frustração. O importante é analisar se ela avançou em relação a si mesma.

**Entrevistadora:** Que tipo de apoio ou formação você considera essencial para melhorar o trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Formação continuada sempre. Eu faço pós-graduação, participo dos cursos oferecidos pela prefeitura, programas de alfabetização. Tudo que aparece eu tento aproveitar, porque sempre ajuda a enriquecer a prática.

**Entrevistadora:** Quais são as reações mais comuns dos pais quando percebem que os filhos têm dificuldades de aprendizagem?

**Entrevistada:** A maioria é parceira, mas já tive casos de negação. Teve uma mãe, por exemplo, que não aceitava a medicação para o filho. Eu via que a criança precisava, mas a mãe não aceitava. E aí quem sofre mais é a criança.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer o aprendizado dos demais?

**Entrevistada:** Eu costumo organizar a sala em grupos por níveis de aprendizagem. Os que já estão mais avançados seguem sozinhos, e eu consigo dar mais atenção aos que têm dificuldade.

**Entrevistadora:** Como essas dificuldades impactam o comportamento social e emocional dos alunos em sala de aula?

**Entrevistada:** Afetam muito. A autoestima baixa, o interesse pela escola diminui. Quando a criança repete de ano, por exemplo, ela acaba se desmotivando, até se revoltando. E isso interfere no comportamento em sala.

### **Participante 5 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra para alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** O maior problema é o tempo e a quantidade de alunos. A gente tem três horas e meia de aula por dia, com turmas grandes, e é difícil atender cada criança dentro da sua necessidade.

**Entrevistadora:** Você acredita que a falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Não. Porque, independente do laudo, eu faço atividades diferenciadas conforme a necessidade da criança.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe influenciam seu trabalho?

**Entrevistada:** Hoje temos planos de ação e projetos que ajudam. Mas já vivi situações em que tinha três alunos com deficiências severas na mesma sala, além de quase trinta outros, e eu sozinha. Era inviável. Por isso defendo a presença de auxiliares. Mas eles precisam estar dispostos a somar, não apenas “ficar olhando”.

**Entrevistadora:** Quais estratégias você costuma usar para engajar esses alunos?

**Entrevistada:** Faço agrupamentos, trabalhos em pares, atendimento individualizado. Também tento oferecer recuperação paralela. Mas lição de casa não ajuda muito, porque muitos não têm acompanhamento da família. Então concentro o trabalho na sala.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** Cada um tem seu tempo. Eu vibro com cada conquista, mesmo pequena. E quando vejo que não consigo avançar com algum aluno, reflito sobre o que posso fazer de diferente.

**Entrevistadora:** Que tipo de apoio ou formação você considera essencial para melhorar o trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Acho que deveria existir um encontro mensal de formação continuada, só para professores de alfabetização, com troca de experiências, análise de práticas. Porque a alfabetização é a base de tudo. Se a criança não é bem alfabetizada, isso compromete toda a trajetória escolar.

**Entrevistadora:** Quais são as reações mais comuns dos pais quando percebem que os filhos têm dificuldades de aprendizagem?

**Entrevistada:** Muitos se frustram. Alguns transferem a responsabilidade para o outro responsável, outros dizem que “é de família”. Alguns até culpam o professor.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer os demais?

**Entrevistada:** Dou uma atividade geral para a turma, e no final do período separo os que têm mais dificuldade para atendimento individualizado.

**Entrevistadora:** Como essas dificuldades impactam o comportamento social e emocional dos alunos em sala de aula?

**Entrevistada:** Quando a criança não aprende, perde o interesse e começa a bagunçar. Mas quando percebe que é capaz, mesmo que devagar, ela se anima, fica mais participativa.

#### **Participante 6 – Escola Isabella Araújo**

**Entrevistadora:** Quais são as principais dificuldades que você encontra para alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

**Entrevistada:** Além da dificuldade de aprendizagem em si, existe a falta de acompanhamento em casa. Muitos pais não aceitam procurar um laudo, não entendem a importância disso. As maiores dificuldades que eu vejo são de concentração e de retenção do conteúdo.

**Entrevistadora:** Você acredita que a falta de diagnóstico formal afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas?

**Entrevistada:** Sim. Porque quando a gente não sabe exatamente o que a criança tem, às vezes deixa de planejar atividades específicas. Com o laudo, a gente teria uma direção mais clara.

**Entrevistadora:** Como a estrutura da escola e o apoio da equipe gestora influenciam o seu trabalho?

**Entrevistada:** A escola apoia, sim. Normalmente fornece materiais, acompanha os casos, chama os pais quando é preciso.

**Entrevistadora:** Quais estratégias específicas você utiliza para engajar esses alunos?

**Entrevistada:** Eu gosto de trabalhar com rotina, porque isso dá segurança. Uso alfabetos móveis, livrinhos, atividades de coordenação motora, para ajudar na fixação.

**Entrevistadora:** Como você percebe o progresso desses alunos em comparação com os colegas?

**Entrevistada:** É sempre mais lento. Vários fatores influenciam: a falta de apoio médico, problemas durante a gestação, dificuldades familiares. Então o avanço demora mais, mas acontece.

**Entrevistadora:** Que tipo de apoio ou formação você considera essencial para melhorar o trabalho com esses alunos?

**Entrevistada:** Seria importante ter orientação especializada, como professores da educação especial para nos auxiliares. Também acho fundamental a formação continuada, para que a gente esteja sempre aprendendo novas estratégias.

**Entrevistadora:** Quais são as reações mais comuns dos pais quando percebem que os filhos têm dificuldade de aprendizagem?

**Entrevistada:** Muitos superprotegem. Tratam a criança como um bebê, fazem tudo por ela, e isso atrapalha ainda mais, porque a criança não cria autonomia.

**Entrevistadora:** Como você ajusta suas atividades diárias para apoiar esses alunos sem comprometer os demais?

**Entrevistada:** Tento oferecer recuperação paralela, separando atividades mais simples. Mas como a sala é lotada, fica difícil dar conta de todos ao mesmo tempo.

**Entrevistadora:** Como essas dificuldades impactam o comportamento social e emocional dos alunos em sala de aula?

**Entrevistada:** Muitos ficam agitados, não param sentados, atrapalham os colegas. Mas também depende: quando há apoio da família, os resultados são visíveis, o avanço é muito melhor.

## **APÊNDICE B**

### **ENTREVISTA DIALÓGICAS DE APROFUNDAMENTO**

#### **Participante 2**

##### **Entrevistadora:**

Bom dia, professora. Obrigada por aceitar participar novamente dessa conversa. Esta entrevista é uma continuidade da anterior e tem como objetivo aprofundar alguns aspectos da sua prática docente. Fique à vontade para responder a partir da sua experiência e do seu cotidiano na escola.

**1. Como é o seu dia a dia na sala de aula? O que você acha da escola onde você trabalha, quer dizer, o ambiente, o tipo de construção da escola, o tamanho da sala de aula... você tem todos os materiais pedagógicos que precisa? Você acha que esse ambiente escolar influencia na sua prática docente? Me dá exemplos.**

##### **Professora:**

Eu gosto muito da escola onde trabalho. Considero que a estrutura física é boa e as salas têm um tamanho adequado para a quantidade de alunos, o que permite uma organização mais dinâmica da aula. Consigo circular pela sala, reorganizar as mesas, trabalhar em grupos e propor atividades diferenciadas. Isso contribui bastante para o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, sinto falta de materiais pedagógicos mais atualizados, principalmente livros e materiais literários que dialoguem mais com a realidade dos alunos. Muitas vezes precisamos adaptar ou criar recursos, porque o que temos disponível nem sempre atende às necessidades da turma.

Outro ponto que interfere no cotidiano é o fato de a sala ser compartilhada por professores de diferentes períodos. Cada professor tem uma forma de organizar o espaço e uma concepção pedagógica diferente. Isso acaba dificultando a construção de um ambiente mais contínuo e intencional.

Meu dia a dia começa sempre pensando na realidade dos alunos. Antes de planejar qualquer atividade, eu tento entender quem são essas crianças, o que elas vivem e o que elas conhecem. Quando o conteúdo está distante da realidade deles, ele não faz sentido, fica abstrato, e a aprendizagem não acontece da forma que poderia.

##### **Entrevistadora:**

E como você percebe, na prática, que o conteúdo não está fazendo sentido para os alunos?

**Professora:**

Isso aparece muito no comportamento deles. Quando o conteúdo não faz sentido, eles se dispersam mais, participam menos e demonstram dificuldade em compreender o que está sendo proposto. Às vezes até realizam a atividade, mas de forma mecânica, sem envolvimento.

**Entrevistadora:**

E o que você faz quando percebe esse distanciamento?

**Professora:**

Eu tento retomar de outra forma, trazendo exemplos mais próximos da realidade deles, utilizando situações do cotidiano e experiências que eles já viveram. Também procuro ouvir mais os alunos, deixar que eles falem e tragam suas referências. Isso ajuda a reconstruir o caminho da aprendizagem.

**2.Como é a sua relação com as famílias das crianças? O que você mais gosta? O que não gosta? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente? Me dá exemplos.****Professora:**

A relação com as famílias varia bastante. Existem responsáveis que acompanham de perto o desenvolvimento das crianças, participam das reuniões e procuram entender as dificuldades dos filhos. Quando isso acontece, o trabalho flui melhor e percebemos mais avanços.

Mas também existem famílias que, por diferentes motivos, acabam participando menos da vida escolar da criança. Muitas trabalham o dia inteiro, outras enfrentam dificuldades sociais e emocionais muito grandes, e isso interfere diretamente no acompanhamento escolar.

**Entrevistadora:** E como você percebe isso no cotidiano?

**Professora:**

Percebemos principalmente na continuidade das aprendizagens. Algumas crianças chegam sem rotina de estudos, sem apoio para realizar atividades ou até sem alguém que consiga escutá-las em casa. A escola acaba assumindo muitas funções além do ensinar.

**Entrevistadora:**

O que você gostaria que fosse diferente nessa relação?

**Professora:**

Gostaria que houvesse mais parceria entre escola e família. Não no sentido de cobrar os responsáveis, mas de construir uma relação mais próxima e acolhedora. Quando a família entende que faz parte do processo, a criança se sente mais segura e mais incentivada.

**3.Como é que você resolve os seus problemas pedagógicos em sala de aula, levando em consideração que você tem uma diversidade de alunos, cada um com um tipo de dificuldade própria? Você diria que é bem-sucedida com essas estratégias?**

**Professora:**

Eu procuro observar muito a turma e entender as necessidades de cada aluno. Como as dificuldades aparecem de formas diferentes, não dá para trabalhar sempre da mesma maneira. Então tento adaptar atividades, reorganizar agrupamentos e propor estratégias variadas.

Também utilizo atividades mais concretas e momentos de conversa, porque percebo que alguns alunos conseguem aprender melhor quando participam mais ativamente.

**Entrevistadora:**

E você considera que essas estratégias funcionam?

**Professora:**

Em muitos casos, sim. Nem sempre conseguimos atingir todos os alunos da forma que gostaríamos, mas percebemos avanços. Às vezes o progresso é pequeno, mas já faz diferença. O mais importante é que o aluno não desista de aprender.

**Entrevistadora:**

O que você considera mais difícil nesse processo?

**Professora:**

O tempo. Porque gostaríamos de acompanhar cada criança de forma mais próxima, mas a sala é heterogênea e temos muitas demandas ao mesmo tempo. Então precisamos equilibrar aquilo que planejamos com aquilo que realmente conseguimos fazer no cotidiano.

#### **4.O que você gostaria de fazer na sala de aula para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, mas não consegue? Por que não consegue? O que você acha que atrapalha a aprendizagem dos alunos?**

**Professora:**

Gostaria de conseguir desenvolver um trabalho mais individualizado com algumas crianças, principalmente aquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes sentimos que elas precisariam de um acompanhamento mais próximo e contínuo.

Também gostaria de ter mais materiais pedagógicos diversificados e mais tempo para planejar atividades diferenciadas.

**Entrevistadora:**

E o que você acredita que mais interfere na aprendizagem dos alunos?

**Professora:**

Acredito que são vários fatores juntos. A questão emocional interfere muito, assim como a realidade familiar e social da criança. Além disso, existe a pressão por resultados e por cumprir conteúdo em um tempo que nem sempre respeita o ritmo dos alunos.

**Entrevistadora:**

E mesmo diante dessas dificuldades, o que faz você continuar?

**Professora:**

Ver os avanços das crianças. Às vezes uma pequena conquista já muda tudo. Quando percebemos que um aluno voltou a participar, conseguiu aprender algo que antes parecia impossível ou começou a acreditar mais em si mesmo, isso dá sentido ao nosso trabalho

**Participante 3****Entrevistadora:**

Bom dia, professora. Obrigada por aceitar participar dessa conversa. Essa entrevista faz parte de um processo de aprofundamento da pesquisa, e a ideia é compreender melhor o seu cotidiano na sala de aula, especialmente em relação às dificuldades de aprendizagem. Fique à vontade para falar a partir da sua experiência, do que você vive no dia a dia.

**1. Como é o seu dia a dia na sala de aula? O que você acha da escola onde você trabalha, quer dizer, o ambiente, o tipo de construção da escola, o tamanho da sala de aula... você tem todos os materiais pedagógicos que precisa? Você acha que esse ambiente escolar influencia na sua prática docente? Me dá exemplos.**

**Professora:**

Olha... o meu dia a dia na sala de aula é bastante intenso. Não é um trabalho simples, porque a gente lida com muitas realidades ao mesmo tempo. Cada criança chega com uma história, com um ritmo, com uma necessidade, e isso exige muito da gente.

A escola onde eu trabalho tem uma estrutura que atende o básico, mas não é o ideal. A sala de aula, por exemplo, poderia ser maior. Às vezes sinto que o espaço limita o tipo de atividade que eu gostaria de propor. Quando a gente pensa em trabalhar em grupo, em fazer algo mais dinâmico, mais participativo, precisa reorganizar tudo, e nem sempre é fácil.

**Entrevistadora:**

E isso interfere diretamente no seu planejamento?

**Professora:**

Interfere sim. Muitas vezes eu planejo uma atividade pensando no que seria melhor para o aluno, mas na hora de executar preciso adaptar ao espaço, ao número de alunos, à organização da sala.

Em relação aos materiais, a gente tem alguns recursos, mas ainda é insuficiente. Eu acabo adaptando muita coisa, criando materiais, trazendo ideias diferentes para tentar alcançar todos os alunos.

**Entrevistadora:**

E você percebe que o ambiente influencia na aprendizagem?

**Professora:**

Com certeza. O ambiente influencia muito. Um espaço mais acolhedor, mais organizado, mais pensado para a criança faz diferença. A criança se sente mais motivada, mais segura. Mas, ao mesmo tempo, a gente aprende a trabalhar com o que tem. Nem sempre o ideal está disponível, então a gente vai construindo possibilidades dentro da realidade.

**2. Como é a sua relação com as famílias das crianças? O que você mais gosta? O que não gosta? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente? Me dá exemplos.**

**Professora:**

A relação com as famílias é um dos pontos mais desafiadores do nosso trabalho. Porque ela não é igual para todos.

Tem famílias que são muito presentes, que participam, que perguntam, que querem ajudar. Essas fazem muita diferença, porque a criança percebe esse cuidado, esse acompanhamento.

Mas também tem muitas famílias que não participam como poderiam. Às vezes não comparecem às reuniões, não dão retorno quando a escola chama, não acompanham o desenvolvimento da criança.

**Entrevistadora:**

E você consegue identificar o motivo dessa ausência?

**Professora:**

Em alguns casos, sim. Muitas famílias também têm uma história de dificuldade com a escola. Algumas não foram alfabetizadas, outras tiveram experiências negativas. Então, às vezes, não sabem como ajudar.

Já tive situações de pais que, em reunião, não falam nada, ficam quietos... mas depois procuram a gente individualmente, às vezes até chorando, dizendo que não sabem o que fazer com o filho.

**Entrevistadora:**

Então existe também um sofrimento dessas famílias?

**Professora:**

Sim, existe. A gente precisa olhar para isso também. Não é só falta de interesse. Em muitos casos é falta de orientação, de apoio.

Mas também não posso negar que existem situações em que a família realmente se distancia, não participa, e isso prejudica muito a criança.

**Entrevistadora:**

E o que você gostaria que fosse diferente?

**Professora:**

Gostaria que houvesse mais aproximação, mais diálogo. Que a família se sentisse mais parte da escola e que a escola também conseguisse acolher melhor essas famílias. Porque, quando conseguimos essa parceria, o resultado aparece muito mais.

**Como é que você resolve os seus problemas pedagógicos em sala de aula, levando em consideração que você tem uma diversidade de alunos, cada um com um tipo de dificuldade própria? Você diria que é bem-sucedida com essas estratégias? Quer dizer, você acha que seus alunos conseguem aprender o que está planejado para o semestre ou o ano?**

**Professora:**

A diversidade da sala de aula é um dos maiores desafios. Não existe uma turma homogênea, e isso exige que a gente pense em diferentes estratégias ao mesmo tempo.

Eu trabalho muito com agrupamentos. Organizo os alunos de acordo com o nível de aprendizagem, coloco em pares ou pequenos grupos. Isso ajuda muito, porque eles aprendem uns com os outros.

**Entrevistadora:**

E essa troca realmente acontece?

**Professora:**

Sim, acontece. Às vezes o aluno consegue aprender melhor com o colega do que com o professor. Eles se sentem mais à vontade, mais próximos.

Também utilizo jogos, atividades diferenciadas, tento tornar o aprendizado mais leve e mais significativo.

**Entrevistadora:**

E você se considera bem-sucedida com essas estratégias?

**Professora:**

Eu vejo resultados, sim. Os alunos avançam. Mas não posso dizer que todos chegam no mesmo ponto.

Cada um tem seu tempo. Alguns avançam mais rápido, outros precisam de mais tempo, mais acompanhamento.

**Entrevistadora:**

E como você lida com isso?

**Professora:**

Eu procuro respeitar esse tempo. Não é fácil, porque a escola tem um planejamento, tem metas... mas a realidade da sala é outra.

O importante, para mim, é que o aluno avance, mesmo que seja aos poucos.

**4. O que você gostaria de fazer na sala de aula para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, mas não consegue? Por que não consegue? O que você acha que atrapalha a aprendizagem dos alunos?**

**Professora:**

Eu gostaria de ter mais tempo com os alunos. Tempo para acompanhar mais de perto, para retomar conteúdos, para trabalhar com mais calma.

Também gostaria de ter mais apoio dentro da sala, porque são muitos alunos e muitas demandas ao mesmo tempo.

**Entrevistadora:**

E o que mais dificulta esse trabalho?

**Professora:**

A quantidade de alunos, o tempo limitado e, em alguns casos, a falta de apoio externo, como acompanhamento da família ou de profissionais especializados.

**Entrevistadora:**

E em relação à aprendizagem em si, o que mais atrapalha?

**Professora:**

Quando o aluno não consegue acompanhar e começa a se sentir deslocado. Isso afeta o comportamento, a autoestima. Alguns ficam mais quietos, outros começam a se agitar, a atrapalhar.

**Entrevistadora:**

E como você trabalha isso?

**Professora:**

Tentando incluir esse aluno, fazendo com que ele participe, que se sinta parte do grupo. Por isso gosto muito do trabalho em grupo.

Quando ele se sente pertencente, ele se envolve mais, e isso ajuda na aprendizagem.

**Entrevistadora:**

E o que te motiva a continuar?

**Professora:**

Quando vejo que, mesmo com todas as dificuldades, eles conseguem avançar. Às vezes é um avanço pequeno, mas para aquela criança é enorme. E isso faz todo sentido.

**Participante 5****Entrevistadora:**

Bom dia, professora. Obrigada por aceitar participar novamente dessa conversa. Esta entrevista é uma continuidade da anterior e tem como objetivo aprofundar alguns aspectos da sua prática docente. Fique à vontade para responder a partir da sua experiência e do seu cotidiano na escola.

**1. Como é o seu dia a dia na sala de aula? O que você acha da escola onde você trabalha, quer dizer, o ambiente, o tipo de construção da escola, o tamanho da sala de aula... você tem todos os materiais pedagógicos que precisa? Você acha que esse ambiente escolar influencia na sua prática docente? Me dá exemplos.**

**Professora:**

Meu dia a dia na sala de aula é tranquilo dentro do possível. A escola é agitada, mas dentro da sala eu tento organizar o trabalho para que os alunos consigam se concentrar.

O espaço físico é um ponto que interfere bastante. A sala é pequena, os alunos ficam muito enfileirados, e isso dificulta a circulação e a realização de atividades diferentes. Muitas vezes eu penso em propostas mais dinâmicas, mas preciso adaptar ao espaço que tenho.

**Entrevistadora:**

Então o espaço acaba influenciando diretamente no que você consegue fazer?

**Professora:**

Sim, bastante. Nem sempre a gente consegue trabalhar como gostaria. A gente planeja, mas na prática precisa ajustar ao que é possível naquele contexto.

O ambiente da escola também é pouco atrativo. É tudo muito neutro, com poucas cores, pouco estímulo visual. Eu tento trazer materiais, deixar mais acolhedor, mas nem sempre é suficiente.

**Entrevistadora:**

E isso impacta os alunos?

**Professora:**

Sim. Um ambiente mais organizado e atrativo ajuda no envolvimento. Quando isso não acontece, o interesse diminui. Mas, mesmo assim, a gente tenta trabalhar com o que tem.

**2. Como é a sua relação com as famílias das crianças? O que você mais gosta? O que não gosta? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente? Me dá exemplos.**

**Professora:**

A relação com as famílias é bem variada. Tem famílias que participam, acompanham, procuram a escola, e isso ajuda muito no desenvolvimento da criança.

Mas também há muitas situações em que o acompanhamento não acontece como deveria. Nem sempre a família consegue estar presente, seja por questões de rotina, trabalho ou até por não saber como ajudar.

**Entrevistadora:**

E quando esse acompanhamento não acontece, você percebe impacto na aprendizagem?

**Professora:**

Sim, porque o aluno acaba tendo menos continuidade fora da escola. Aqui a gente faz o trabalho, mas ele precisa de reforço, de incentivo também em casa.

**Entrevistadora:**

E como costuma ser o contato com essas famílias?

**Professora:**

Às vezes elas aparecem mais quando há algum problema. Nem sempre o contato acontece de forma contínua. E isso dificulta um trabalho mais conjunto.

**Entrevistadora:**

E o que você gostaria que fosse diferente?

**Professora:**

Gostaria que houvesse mais parceria. Quando escola e família caminham juntas, o aluno avança mais. Mas eu também entendo que existem muitas dificuldades que vão além da escola.

**3. Como é que você resolve os seus problemas pedagógicos em sala de aula, levando em consideração que você tem uma diversidade de alunos, cada um com um tipo de dificuldade própria? Você diria que é bem-sucedida com essas estratégias? Quer dizer, você acha que seus alunos conseguem aprender o que está planejado para o semestre ou o ano?**

**Professora:**

Eu procuro observar bastante a turma e, a partir disso, organizar as estratégias. Como a sala é muito heterogênea, eu trabalho com agrupamentos, coloco alunos com diferentes níveis para que eles possam se ajudar.

**4. O que você gostaria de fazer na sala de aula para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, mas não consegue? Por que não consegue? O que você acha que atrapalha a aprendizagem dos alunos?**

**Professora:**

Eu gostaria de ter mais tempo com os alunos. Esse é o principal ponto. Conseguir acompanhar mais de perto, entender melhor as dificuldades, trabalhar de forma mais individualizada. Mas a realidade da sala não permite isso. São muitos alunos, o tempo é limitado e precisamos dar conta de várias demandas ao mesmo tempo.

**Entrevistadora:**

Além do tempo, o que mais dificulta?

**Professora:**

A estrutura da escola e a forma como o trabalho é organizado. Às vezes precisamos seguir um ritmo que não acompanha o ritmo dos alunos.

Também acredito que a forma de avaliação interfere bastante.

**Entrevistadora:**

De que forma?

**Professora:**

Porque muitas vezes precisamos apresentar resultados, e isso não reflete o processo real de aprendizagem. O ideal seria avaliar o aluno considerando sua evolução, o caminho que ele percorreu.

**Entrevistador:**

E o que acontece quando isso não é considerado?

**Professora:**

O aluno acaba avançando sem ter consolidado tudo. E isso vai acumulando ao longo dos anos.

**Entrevistadora:**

E mesmo com essas dificuldades, o que te motiva?

**Professora:**

Ver que, mesmo com tudo isso, eles avançam. Cada conquista, mesmo pequena, faz diferença. É isso que faz a gente continuar tentando.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do projeto:** Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens: quais são os impactos na prática do professor?

**Pesquisador responsável:** Cláudia Maria Mendes de Sá

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

**Telefone para contato:** (13) 997665640

**E-mail:** claudiasa016@gmail.com

**Caro professor da Escola Municipal XXXXXXXXXXXX**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens: quais são os impactos na prática do professor?”**, que será realizada pela professora pesquisadora Cláudia Maria Mendes de Sá - CPF 197.596.178-11, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Guadalupe Corrêa Mota, CPF 205.636.802-10. O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser professor(a) da rede pública, atuar no segmento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

**OBJETIVO:** O objetivo principal deste estudo é pesquisar, identificar e analisar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que auxilie o aluno com dificuldade/indícios de transtorno de aprendizagem a desenvolver suas potencialidades. Os objetivos específicos são: Compreender as dificuldades e transtornos de aprendizagem, de modo a promover uma educação que atenda às necessidades específicas de cada aluno; Identificar as dificuldades mais comuns vivenciadas por professores alfabetizadores que ministram aula para alunos de 6 e 7 anos, que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental; Propor práticas pedagógicas que auxiliem o professor em seu fazer com alunos com dificuldade/indícios de transtorno de aprendizagem que frequentam o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais).

**PROCEDIMENTO METODOLÓGICO:** Os participantes desta pesquisa foram identificados e convidados a partir do conhecimento do professorado da Rede Municipal de Praia Grande, em função do cargo de ..... da pesquisadora.

Como participante, o(a) Sr.(a) terá a opção de contribuir através de Entrevista Semiestruturada, que será respondida presencialmente, na escola supracitada, em horário a ser acordado com a direção da Instituição, em que constam as seguintes perguntas:

1. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao alfabetizar alunos que apresentam sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem sem diagnóstico formal?

2. A falta de diagnósticos formais afeta sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas? Se sim, dê exemplos.
3. Como a estrutura da escola (recursos e apoio da equipe gestora) influencia seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem?
4. Quais estratégias específicas você utiliza para engajar alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem?
5. Como você vê o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem em comparação com seus pares?
6. Quais tipos de apoio ou formações pedagógicas você considera essenciais para melhorar seu trabalho com esses alunos?
7. Em sua experiência, quais são as reações mais comuns dos pais quando seus filhos apresentam sinais de dificuldades de aprendizagem?
8. Como você ajusta suas atividades diárias para dar suporte a alunos com dificuldades sem comprometer o aprendizado dos demais estudantes?
9. Como as dificuldades de aprendizagem impactam o comportamento social e emocional dos alunos na sala de aula?

**PROCEDIMENTO METODOLÓGICO:** Essas entrevistas para Coleta de Dados são planejadas para durar aproximadamente duas horas, e, posteriormente, caso seja necessário, com entrevista de aprofundamento, com a previsão das seguintes atividades: apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa por parte da pesquisadora ao professor, Entrevista com o professor, registro das respostas, por escrito, a ser feita pela pesquisadora, e com o auxílio de gravação em áudio por aparelho celular; encerramento da entrevista.

**RISCOS E BENEFÍCIOS:** Quanto aos riscos, saliento que o procedimento apresenta riscos mínimos, que serão reduzidos através de rigoroso acompanhamento da pesquisadora em cumprimento aos princípios éticos preconizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde que orienta às Ciências Humanas, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Contudo, o procedimento realizado poderá provocar incômodo ou mesmo desconforto no entrevistado/a quando expressar suas ideias, dentre os quais:

Sentimento de Ansiedade ou Estresse: Participar da entrevista sobre a formação de professor pode gerar ansiedade. Para mitigar tal risco, a pesquisadora compromete-se a realizar a entrevista com uma atitude de acolhimento e empatia, permitindo que o/a entrevistado/a tenha a liberdade de não responder a algumas das perguntas, sem justificativas. O compromisso com a anonimização dos dados também é uma forma de deixar o/a professor/a confortável com o processo. Todavia, seu posicionamento e opiniões serão respeitados. Não há riscos físicos conhecidos associados à participação neste estudo.

Para reforçar o potencial de mitigação de eventuais riscos, contamos com a Carta de Anuência Institucional da Autoridade Educacional, responsável pela XXXXXXXXX, conforme documento anexo, e pela Carta de Anuência da Clínica de Psicologia da Unisantos, conforme documento anexo.

Os benefícios incluem contribuir para o avanço do conhecimento na área da formação de professores, no campo da Educação Especial, além do aperfeiçoamento de sua formação pessoal e prática docente.

**DIREITOS AUTORAIS E PROTEÇÃO DE DADOS:** De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, sua privacidade será protegida. Nomes e quaisquer identificadores serão removidos dos dados coletados, e as informações serão processadas de forma anônima. Os dados coletados serão transcritos em documento word e armazenados em *pendrive* externo à rede mundial de computadores, ficando sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, que adotará medidas de segurança apropriadas para proteger os dados contra acessos não autorizados e situações de tratamento inadequado ou ilícito.

**CONFIDENCIALIDADE:** Os dados anônimos poderão ser utilizados em eventos ou publicações científicas, sempre respeitando os princípios da finalidade, adequação e necessidade estritamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Além disso, você tem o direito de acessar, corrigir, usar pseudônimo, bloquear ou eliminar seus dados pessoais que estão sendo tratados com base em seu consentimento. Os dados coletados serão mantidos pelo período necessário para alcançar os objetivos da pesquisa, após o qual serão devidamente descartados ou anonimizados.

Ao assinar este Termo, você autoriza o uso de qualquer material produzido durante sua participação na entrevista, incluindo gravações de áudio, para fins de análise e divulgação científica relacionada a esta pesquisa. Você concorda que qualquer produção intelectual derivada de sua participação pode ser utilizada pelo pesquisador e pela Universidade Católica de Santos sem a necessidade de remuneração ou reconhecimento adicional.

**COMPENSAÇÃO FINANCEIRA:** Sua participação é completamente voluntária. Não haverá compensação financeira pela participação neste estudo. É um estudo de natureza acadêmica, e para fins de titulação em Mestrado em Educação, e de nenhuma parte, quer do pesquisador ou do professor participante, será associado a benefícios de natureza financeira.

**CONSENTIMENTO:** Ao assinar este documento, você está concordando voluntariamente em participar deste estudo, tendo compreendido as informações que foram explicadas sobre a pesquisa.

**RETIRADA DE CONSENTIMENTO:** É importante destacar que, apesar da autorização de uso para o material criado durante os encontros de Coleta de Dados, você pode, a qualquer momento, solicitar a retirada de sua contribuição de futuras análises ou publicações, contatando o pesquisador, sem que isso afete sua participação no estudo ou outros direitos que possua.

Caso tenha dúvidas ou necessite de mais informações sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (13) 997665640 ou e-mail claudiasa016@gmail.com

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

Por favor, confirme sua compreensão e aceitação para participar desta pesquisa completando este formulário.

( ) Li e compreendi as informações sobre a minha participação nesta pesquisa.

( ) Concordo voluntariamente em participar.

( ) Autorizo o uso de minhas contribuições conforme descrito acima.

Praia Grande - SP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

CPF: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Cláudia Maria Mendes de Sá

## **ANEXO B**

### **TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)**

Eu, XXXXXXXXXXXXX responsável pela Escola Municipal XXXXXXXXX estou ciente de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem: quais são os impactos na prática pedagógica do professor?, que tem como objetivo principal identificar e analisar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que auxilie o aluno com dificuldade/indícios de transtorno de aprendizagem a desenvolver suas potencialidades, coordenada pela pesquisadora Claudia Maria Mendes de Sá sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Guadalupe Corrêa Mota.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições até o final da pesquisa.

Afirmo ainda que todo procedimento a ser desenvolvido nesta instituição/organização, que envolva o participante de pesquisa será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos localizado na Av. Conselheiro Nébias, 300 – Santos, no telefone 3205-5555 ramal 1254, ou no e-mail: comet@unisantos.br.

Praia Grande, 25 de outubro de 2024.

**ANEXO C**  
**SUPORTE DA CLÍNICA PSICOLÓGICA DA UNIVERSIDADE**  
**CATÓLICA DE SANTOS**



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

Santos, 22 de fevereiro de 2025

Att.

CLÁUDIA MARIA MENDES DE SÁ – aluna matriculada no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, na Universidade Católica de Santos. e

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. GUADALUPE CORRÊA MOTA – Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, na Universidade Católica de Santos.

Prezadas,

Em resposta a solicitação de apoio / suporte da Clínica Psicológica da Universidade Católica de Santos, em função de possíveis desconfortos ou queixas oriundas nos participantes, professores da rede municipal de ensino de Praia Grande, que responderem a pesquisa intitulada: **“DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: quais são os impactos na prática pedagógica do professor?”**, e consequente encaminhamento para a Clínica Psicológica da UNISANTOS, vimos consignar o nosso **“DE ACORDO”**.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que porventura se fizerem necessários.

Atenciosamente



Prof. Me. Wagner José Tedesco  
Coordenador das Clínicas de Psicologia  
Universidade Católica de Santos

## ANEXO D

### AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Praia Grande, 04 de novembro de 2025.

Sra. Secretária de Educação

Eu, Cláudia Maria Mendes de Sá, RF 10615, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos, matrícula 202434311, orientada pela Prof. Dra. Guadalupe Corrêa Mota, venho por meio desta, solicitar a autorização para a realização de minha pesquisa de mestrado intitulada: **DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS: quais são os impactos na prática do professor?**, a ser desenvolvida por mim

O estudo será desenvolvido com 12 professores de duas escolas da rede municipal de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de questionário respondido presencialmente, durante HTPC, com a presença da pesquisadora e posteriormente com entrevistas de aprofundamento, com o objetivo de pesquisar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica ( 1º e 2º anos ) para trabalhar com estudantes com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens. A pesquisa será realizada no período entre o primeiro e o segundo semestre de 2025.

Antes da participação na pesquisa, os professores assinarão o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Conselho de Ética na Pesquisa da Universidade Católica de Santos, garantindo procedimento ético e sigiloso aos dados dos participantes.

Espera-se, como benefícios, que esta pesquisa contribua na identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica ( 1º e 2º anos ) para trabalhar com estudantes com Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens e, posteriormente, a elaboração de material técnico, baseado no resultado da pesquisa, que possa contribuir com os professores em seu fazer na sala de aula com estudantes dentro das características pesquisada.

Quanto aos riscos, saliento que o procedimento apresenta riscos mínimos, que serão reduzidos através de rigoroso acompanhamento da pesquisadora em cumprimento aos princípios éticos preconizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde que orienta às Ciências Humanas, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Comprometo-me a retribuir com os resultados da presente pesquisa, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a atenção e solicito o deferimento

  
Cláudia Maria Mendes de Sá  
RF: 10615