



Dificuldades de leitura e escrita como sintoma das desigualdades educacionais

Reading and writing difficulties as a symptom of educational inequalities

Lilian Maria Dantas¹ Adson Francisco Silva Santos² Jonathan Francieverton da Silva³

Submetido: 14/01/2024 Aprovado: 25/03/2025 Publicação: 07/04/2025

RESUMO

Este artigo analisa as dificuldades de leitura e escrita na educação básica brasileira a partir da compreensão de que tais dificuldades constituem manifestações das desigualdades educacionais estruturais. Fundamentado em contribuições da sociologia da educação e dos estudos do letramento, o texto discute a reprodução social no espaço escolar, o papel das avaliações em larga escala, a medicalização do fracasso escolar, a educação inclusiva, os letramentos digitais e as implicações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa. A análise evidencia que as dificuldades de leitura e escrita não podem ser compreendidas como falhas individuais, mas como resultados de condições sociais, pedagógicas e institucionais desiguais. Conclui-se que o enfrentamento desse quadro exige políticas públicas equitativas, formação docente contínua e práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Desigualdades educacionais. Letramento. Escola pública. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes reading and writing difficulties in Brazilian basic education based on the understanding that such difficulties constitute manifestations of structural educational inequalities. Grounded in contributions from the sociology of education and literacy studies, the text discusses social reproduction within the school context, the role of large-scale assessments, the medicalization of school failure, inclusive education, digital literacies, and the pedagogical implications for the teaching of the Portuguese language. The analysis shows that reading and writing difficulties cannot be understood as individual failures, but rather as outcomes of unequal social, pedagogical, and institutional conditions. It concludes that addressing this situation requires equitable public policies, continuous teacher education, and critical, contextualized pedagogical practices.

Keywords: Reading and writing. Educational inequalities. Literacy. Public school. Educational policies.

¹Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Letras e Linguística. Professora do Campus IV no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. lilianmdantas@gmail.com.

²Graduando em Letras Inglês. Discente do Campus IV no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. adson.santos.2022@alunos.uneal.edu.br.

³Graduando em Letras Português. Discente do Campus IV no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Alagoas, Brasil. francievertonjonathan@gmail.com.

1. Introdução

As dificuldades de leitura e escrita constituem um dos problemas mais recorrentes e persistentes da educação básica brasileira, sendo frequentemente associadas ao chamado fracasso escolar. Avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicam que uma parcela significativa dos estudantes não atinge níveis adequados de proficiência leitora ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, o que revela um cenário preocupante para a consolidação da aprendizagem (BRASIL, 2023).

Do ponto de vista histórico, a escola brasileira tem operado sob uma lógica que tende a homogeneizar os sujeitos, desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Saviani (2008), a educação, quando desvinculada de um projeto social comprometido com a equidade, acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Nesse contexto, as dificuldades de leitura e escrita são frequentemente interpretadas como incapacidade individual, o que reforça práticas pedagógicas exclucentes.

Bourdieu (1998) contribui para essa discussão ao afirmar que o sistema escolar legitima determinados capitais culturais em detrimento de outros, favorecendo estudantes que já possuem familiaridade com a cultura letrada. Assim, alunos oriundos das camadas populares enfrentam maiores obstáculos para se apropriar da leitura e da escrita, não por ausência de capacidade cognitiva, mas em razão da desigualdade de oportunidades de acesso a práticas letradas socialmente valorizadas.

Estudos de Soares (2004) e Kleiman (2005) reforçam que o domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado à participação dos sujeitos em práticas sociais de letramento. Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa a compreensão restrita da alfabetização, ao envolver não apenas a aquisição das habilidades técnicas de ler e escrever, mas, sobretudo, a capacidade de utilizá-las de forma funcional e crítica em diferentes contextos sociais, favorecendo a interpretação de textos, a produção de conhecimentos e a participação ativa na sociedade (PINTO; DA COSTA SOUSA, 2024). Quando a escola ignora essas práticas e adota metodologias descontextualizadas, tende a aprofundar dificuldades já existentes, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades de leitura e escrita na educação básica como sintomas das desigualdades educacionais estruturais, articulando contribuições teóricas da sociologia da educação e dos estudos do letramento. Parte-se da compreensão de que tais dificuldades não são falhas individuais, mas resultados de um modelo educacional que, historicamente, negligencia a diversidade dos sujeitos e dos contextos escolares.

2. Desigualdades educacionais e reprodução social

A educação brasileira caracteriza-se por profundas desigualdades no acesso, na permanência e na qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes. Tais desigualdades estão diretamente relacionadas à estrutura social do país, marcada por elevados índices de concentração de renda, exclusão social e discriminação racial. Nesse contexto, a escola tende a refletir e, em muitos casos, a reforçar as assimetrias existentes na sociedade.

Pierre Bourdieu (1998) contribui para a compreensão desse fenômeno ao afirmar que a escola atua como instância de reprodução social, legitimando os capitais culturais das classes dominantes. Segundo o autor, estudantes oriundos de contextos socialmente privilegiados chegam à escola com maior familiaridade com a cultura letrada, o que lhes assegura vantagens simbólicas e pedagógicas ao longo do percurso escolar.

Em contrapartida, estudantes das classes populares frequentemente enfrentam um descompasso entre os saberes valorizados pela escola e aqueles construídos em seus contextos de origem. Esse descompasso manifesta-se de forma particularmente intensa nas práticas de leitura e escrita, que pressupõem competências previamente desenvolvidas em ambientes familiares letrados. Quando tais competências não são reconhecidas ou trabalhadas pedagogicamente, as dificuldades tendem a se intensificar.

Pesquisas nacionais e internacionais indicam que as maiores taxas de dificuldades em leitura e escrita concentram-se em escolas públicas localizadas em regiões periféricas e em comunidades historicamente marginalizadas. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021 revelam que apenas cerca de 56% das crianças brasileiras, ao final do 2º ano do ensino fundamental, apresentavam níveis adequados de alfabetização, enquanto aproximadamente 44% ainda não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita (BRASIL, 2023). Além disso, a proporção de estudantes classificados nos níveis mais baixos de proficiência quase dobrou entre 2019 e 2021, evidenciando o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Resultados do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS 2021), primeira participação do Brasil nessa avaliação internacional, indicam que cerca de 38% dos estudantes do 4º ano não alcançaram sequer o nível básico de proficiência em leitura. O estudo também aponta uma diferença superior a 150 pontos entre alunos de alto e baixo nível socioeconômico, confirmando a forte correlação entre desempenho escolar e condições sociais (OECD, 2023).

Esses dados dialogam com as análises de Soares (2004) e Dubet (2008), ao evidenciarem que o fracasso escolar não se distribui de forma aleatória, mas segue padrões sociais bem definidos, relacionados à classe social, à raça e ao território. Assim, as dificuldades de leitura e

escrita devem ser compreendidas como expressões de desigualdades estruturais historicamente reproduzidas pelo sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, compreender as dificuldades de leitura e escrita como sintomas das desigualdades educacionais implica reconhecer que o sistema de ensino, ao não garantir condições equitativas de aprendizagem, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. A escola, quando não assume um papel crítico e compensatório, acaba por legitimar processos de exclusão e marginalização.

3. Leitura, escrita e letramento como práticas sociais

A compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais constitui um marco teórico fundamental para a análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da educação básica. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que reduzem a alfabetização à mera decodificação de signos linguísticos, propondo uma abordagem que considera os usos sociais da linguagem escrita em contextos culturais específicos (STREET, 1984).

Magda Soares (2004) diferencia alfabetização e letramento ao afirmar que, enquanto a primeira se refere ao domínio do sistema de escrita, o segundo envolve a participação efetiva em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. A ausência dessas práticas no cotidiano dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes às camadas populares, contribui significativamente para o surgimento e a permanência das dificuldades escolares. Brian Street (2014), por sua vez, argumenta que o letramento deve ser compreendido como um fenômeno ideológico, uma vez que está imerso em relações de poder que determinam quais práticas são legitimadas pela escola. Nesse sentido, ao valorizar apenas determinados modos de leitura e escrita, a instituição escolar desconsidera saberes e experiências construídos fora de seu espaço, reforçando processos de exclusão.

Paulo Freire (1996) amplia essa discussão ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando que os sujeitos chegam à escola portando conhecimentos produzidos em suas vivências sociais. Ignorar esses saberes implica negar aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos do processo educativo, o que impacta diretamente sua relação com a linguagem escrita.

Assim, as dificuldades de leitura e escrita não podem ser analisadas de forma descontextualizada, pois resultam da tensão entre práticas letradas escolares e extraescolares. Conforme Kleiman (2005), cabe à escola promover a articulação entre esses diferentes letramentos, criando condições para que os estudantes ampliem seu repertório linguístico e cultural de maneira significativa.

4. Políticas educacionais e formação docente

As políticas educacionais exercem influência direta sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita, uma vez que orientam currículos, avaliações e programas de formação docente. No contexto brasileiro, observa-se a recorrência de políticas descontínuas e fragmentadas, que dificultam a consolidação de propostas pedagógicas consistentes (SAVIANI, 2008).

Dermeval Saviani (2008) destaca que a ausência de um projeto educacional articulado compromete a função social da escola, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem. No caso da leitura e da escrita, essa fragilidade manifesta-se na adoção de metodologias padronizadas, frequentemente descoladas das realidades socioculturais dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora reconheça a importância das práticas de linguagem, tem sido alvo de críticas em razão de sua implementação acrítica e de sua associação a avaliações em larga escala que priorizam resultados quantitativos em detrimento de processos formativos mais amplos (OLIVEIRA, 2023). No que se refere à formação docente, estudos indicam que muitos professores não recebem, em sua formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos suficientes para lidar com a diversidade de práticas letradas presentes na escola pública (KLEIMAN, 2005). Essa lacuna compromete a capacidade de intervenção pedagógica diante das dificuldades de leitura e escrita.

Apple (2006) e Giroux (1997) alertam que políticas educacionais orientadas por lógicas neoliberais tendem a responsabilizar individualmente professores e estudantes pelos baixos índices de aprendizagem, desconsiderando as condições estruturais do ensino. Tal perspectiva contribui para a intensificação das desigualdades educacionais e para a naturalização do fracasso escolar. Nesse sentido, a ausência de investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores compromete a qualidade do trabalho pedagógico, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Estudos apontam que currículos excessivamente padronizados e avaliações em larga escala favorecem práticas mecanicistas de ensino, desconsiderando as especificidades dos sujeitos e dos contextos escolares (OLIVEIRA, 2023). Além disso, a precarização das condições de trabalho docente impacta diretamente o acompanhamento individualizado dos estudantes.

Dessa forma, enfrentar as dificuldades de leitura e escrita requer políticas públicas que valorizem o professor, promovam formação crítica e assegurem condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

5. Possibilidades de enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita

O enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita exige a adoção de políticas educacionais que reconheçam a centralidade do letramento como direito social. Para Soares (2004), é fundamental que a escola assuma o compromisso de garantir não apenas a alfabetização formal, mas também a inserção dos estudantes em práticas sociais significativas de leitura e escrita, capazes de ampliar sua participação social.

Paulo Freire (1996) defende que práticas pedagógicas emancipadoras devem partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes e experiências. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais próximos ao cotidiano dos estudantes contribui para o fortalecimento da relação entre leitura, escrita e consciência crítica, favorecendo maior engajamento no processo de aprendizagem. Tfouni (2010), por sua vez, ressalta que o letramento não se desenvolve de forma linear ou homogênea, sendo atravessado por fatores sociais, históricos e culturais. Assim, práticas pedagógicas que desconsideram essas dimensões tendem a reforçar processos de exclusão, tornando-se necessário investir em metodologias flexíveis e inclusivas, que respeitem os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem.

Barton e Hamilton (1998) destacam que o letramento está profundamente vinculado às práticas comunitárias. Desse modo, a aproximação entre escola, família e comunidade constitui estratégia fundamental para ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com a linguagem escrita. Projetos de leitura, bibliotecas escolares ativas e ações interdisciplinares contribuem para o fortalecimento desse vínculo.

Por fim, Giroux (1997) enfatiza que a escola deve ser compreendida como espaço de resistência cultural. Ao promover práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, a instituição escolar pode atuar como agente de enfrentamento das desigualdades educacionais, contribuindo para a superação das dificuldades de leitura e escrita de forma estrutural e emancipatória.

6. Avaliações em larga escala e a medicalização do fracasso escolar

A ampliação do uso de avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro tem impactado de maneira profunda as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como avaliações estaduais e municipais, passaram a assumir papel central na definição de metas, currículos e estratégias de ensino, tornando-se referenciais quase exclusivos para a mensuração da qualidade educacional. Embora esses mecanismos sejam relevantes para o diagnóstico de políticas

públicas, sua utilização acrítica e reducionista tem contribuído para a simplificação de processos complexos de aprendizagem, convertendo-os em índices numéricos que pouco revelam sobre as condições concretas em que se desenvolvem a leitura e a escrita na escola pública brasileira.

Nesse cenário, as dificuldades de leitura e escrita passam a ser interpretadas predominantemente como falhas individuais dos estudantes, deslocando o foco das desigualdades estruturais, sociais, econômicas, culturais e institucionais, para o desempenho isolado do aluno. Conforme aponta Patto (1999), essa lógica sustenta a construção histórica do chamado “fracasso escolar”, entendido não como uma exceção, mas como resultado esperado de um sistema educacional que opera de forma excludente. Assim, a escola deixa de problematizar suas próprias práticas pedagógicas, seus currículos e as condições materiais de funcionamento, responsabilizando estudantes e professores pelos baixos índices de proficiência.

Esse processo de responsabilização individual é intensificado pela centralidade conferida às avaliações externas no cotidiano escolar. A pressão por resultados mensuráveis tende a orientar o trabalho docente para práticas pedagógicas voltadas ao treinamento de habilidades específicas exigidas nos testes, em detrimento de propostas formativas mais amplas, críticas e contextualizadas. Dessa forma, a leitura e a escrita passam a ser tratadas como competências instrumentais, desvinculadas de seus usos sociais, culturais e políticos, esvaziando seu potencial emancipatório.

Associado a esse fenômeno, observa-se o crescimento da medicalização das dificuldades de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Collares e Moysés (2010) alertam que problemas educacionais historicamente produzidos por condições sociais desiguais vêm sendo cada vez mais interpretados como transtornos de ordem biológica ou psicológica. Dificuldades que poderiam ser compreendidas como resultado de práticas pedagógicas inadequadas, currículos descontextualizados ou ausência de políticas públicas efetivas passam a ser classificadas como dislexia, transtornos de aprendizagem ou déficits de atenção, frequentemente sem uma análise criteriosa do contexto escolar e social do estudante.

A medicalização do fracasso escolar atua, portanto, como mecanismo de silenciamento das desigualdades estruturais. Ao transformar problemas coletivos em questões individuais, esse processo legitima práticas de exclusão simbólica e material, reforça estigmas e contribui para a naturalização das dificuldades de leitura e escrita como características inerentes aos sujeitos, especialmente àqueles oriundos das camadas populares. Ao patologizar o não aprendizado, o sistema educacional desresponsabiliza o Estado e as instituições escolares, deslocando o debate das políticas públicas para o campo da saúde e da psicologia individual.

Além disso, a associação entre avaliações em larga escala e medicalização contribui para a produção de uma cultura escolar baseada na comparação, na competição e na hierarquização

dos estudantes. Aqueles que não alcançam os níveis esperados de proficiência passam a ocupar posições de fracasso previamente definidas, sendo frequentemente submetidos a intervenções corretivas que pouco dialogam com suas experiências socioculturais. Conforme Dubet (2008), esse modelo compromete a noção de justiça escolar, uma vez que trata de forma igual sujeitos que partem de condições profundamente desiguais.

Nesse contexto, as dificuldades de leitura e escrita deixam de ser compreendidas como fenômenos pedagógicos complexos e passam a ser vistas como obstáculos individuais à eficiência do sistema. A escola, ao invés de assumir um papel crítico e compensatório, acaba por legitimar processos de exclusão, reforçando desigualdades relacionadas à classe social, à raça e ao território. Tal lógica contradiz o princípio do direito à educação e compromete a função social da escola pública.

Dessa forma, problematizar as avaliações em larga escala e a medicalização do fracasso escolar implica reconhecer seus limites e tensionar seus usos no interior das políticas educacionais. Não se trata de negar a importância das avaliações externas, mas de questionar sua centralidade absoluta e seu uso descontextualizado. Enfrentar as dificuldades de leitura e escrita exige uma abordagem que considere os processos de aprendizagem em sua complexidade, articulando análises quantitativas e qualitativas, valorizando a formação docente e reconhecendo as condições sociais que moldam as trajetórias escolares dos estudantes.

Conclui-se que, enquanto as avaliações em larga escala continuarem a operar como instrumentos de controle e responsabilização individual, e enquanto a medicalização seguir como resposta às dificuldades de leitura e escrita, o fracasso escolar continuará sendo reproduzido de forma sistemática. Superar esse quadro demanda políticas educacionais comprometidas com a equidade, práticas pedagógicas críticas e a recusa de explicações simplistas para fenômenos profundamente enraizados na estrutura social brasileira.

7. Dificuldades de leitura e escrita na perspectiva da educação inclusiva

A análise das dificuldades de leitura e escrita exige um olhar atento às políticas e práticas de educação inclusiva. A escola contemporânea caracteriza-se pela presença de sujeitos diversos, com diferentes trajetórias, ritmos de aprendizagem e condições cognitivas, sociais e culturais. No entanto, muitas instituições ainda operam sob uma lógica homogênea, que não reconhece a pluralidade dos modos de aprender.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva pressupõe a superação de modelos que segregam ou rotulam os estudantes, propondo a reorganização do trabalho pedagógico para atender à diversidade. No caso das dificuldades de leitura e escrita, isso implica reconhecer que

nem todos os estudantes se apropriam da linguagem escrita da mesma forma ou no mesmo tempo, e que tais diferenças não devem ser compreendidas como déficits.

Pletsch (2014) destaca que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem são frequentemente os mais impactados por práticas pedagógicas padronizadas e avaliações normativas. A ausência de estratégias diferenciadas e de formação adequada dos professores contribui para a exclusão desses sujeitos do pleno acesso às práticas de leitura e escrita.

Assim, compreender as dificuldades de leitura e escrita sob a ótica da educação inclusiva significa questionar práticas que desconsideram a singularidade dos estudantes e reafirmar o direito de todos à aprendizagem. Trata-se de deslocar o foco da adaptação do aluno à escola para a adaptação da escola aos sujeitos que a constituem.

8. Tecnologias digitais, letramentos digitais e novos desafios

O avanço das tecnologias digitais tem redefinido as práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, produzindo novos modos de interação com a linguagem. No entanto, a incorporação dessas transformações no contexto escolar ocorre de forma desigual, o que tem aprofundado disparidades educacionais já existentes.

Rojo (2012) destaca que os letramentos digitais e multimodais exigem competências que vão além da leitura e da escrita tradicionais, envolvendo a interpretação de diferentes linguagens, mídias e suportes. Muitos estudantes, especialmente das camadas populares, enfrentam dificuldades não por falta de familiaridade com tecnologias, mas pela ausência de mediação pedagógica que valorize e amplie seus repertórios digitais.

A exclusão digital, evidenciada pela falta de acesso a equipamentos, conectividade e formação docente, configura-se como uma nova dimensão das desigualdades educacionais. Nesse cenário, as dificuldades de leitura e escrita assumem contornos ainda mais complexos, pois a escola, ao manter práticas centradas exclusivamente no texto impresso e normativo, distancia-se das experiências letradas vivenciadas pelos estudantes em ambientes digitais.

Lankshear e Knobel (2008) ressaltam que ignorar os letramentos digitais significa reforçar uma concepção restrita de alfabetização, incapaz de dialogar com as demandas do mundo contemporâneo. Assim, enfrentar as dificuldades de leitura e escrita implica repensar o papel da escola frente às transformações tecnológicas, promovendo práticas pedagógicas que integrem criticamente os diferentes letramentos.

9. Implicações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo apontam para a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, especialmente no que se refere às práticas de leitura e escrita. Superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes exige o abandono de abordagens normativas e conteudistas, centradas na memorização de regras gramaticais descontextualizadas.

De acordo com Antunes (2003), o ensino da língua deve priorizar o uso social da linguagem, considerando os textos como unidades centrais do trabalho pedagógico. Essa perspectiva permite que a leitura e a escrita sejam compreendidas como práticas discursivas situadas, relacionadas às experiências e necessidades dos estudantes. Além disso, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa atue como mediador de práticas de letramento, promovendo situações de leitura e escrita significativas, diversificadas e contextualizadas. Como enfatiza Kleiman (2005), essa mediação requer formação crítica e sensibilidade para reconhecer os diferentes letramentos presentes no espaço escolar.

Portanto, as implicações pedagógicas discutidas apontam para a construção de um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a equidade, a inclusão e a formação crítica dos sujeitos, capaz de enfrentar as dificuldades de leitura e escrita de maneira estrutural e emancipatória.

10. Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender as dificuldades de leitura e escrita na educação básica brasileira não como problemas pontuais ou falhas individuais dos estudantes, mas como expressões das desigualdades educacionais estruturais que historicamente atravessam o sistema de ensino. Ao adotar uma abordagem crítica e interdisciplinar, fundamentada na sociologia da educação e nos estudos do letramento, foi possível deslocar o foco da responsabilização individual para a análise das condições sociais, pedagógicas e institucionais que produzem e reproduzem o fracasso escolar.

A análise evidenciou que a escola brasileira, ao operar sob uma lógica homogeneizadora, tende a legitimar determinados capitais culturais em detrimento de outros, conforme apontado por Bourdieu, favorecendo estudantes que chegam ao espaço escolar com maior familiaridade com práticas letradas socialmente valorizadas. Dessa forma, as dificuldades de leitura e escrita manifestam-se de modo mais intenso entre estudantes oriundos das camadas populares, de

territórios periféricos e de grupos historicamente marginalizados, revelando a estreita relação entre desempenho escolar e desigualdades sociais.

Ao discutir o papel das avaliações em larga escala, o artigo problematizou o uso reducionista de indicadores quantitativos para explicar fenômenos complexos de aprendizagem. Observou-se que tais avaliações, quando descontextualizadas, contribuem para a naturalização do fracasso escolar e para a medicalização das dificuldades de leitura e escrita, deslocando a responsabilidade do Estado e das políticas públicas para os indivíduos. Esse processo reforça práticas pedagógicas mecanicistas, orientadas pelo treinamento para testes, em detrimento da construção de experiências significativas de leitura e escrita.

A incorporação da perspectiva da educação inclusiva permitiu ampliar o debate, evidenciando que a diversidade de sujeitos presentes na escola exige práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferentes trajetórias de aprendizagem. Nesse contexto, as dificuldades de leitura e escrita não podem ser interpretadas como déficits, mas como indícios de que a escola ainda não conseguiu se reorganizar para atender à pluralidade dos modos de aprender. A ausência de formação docente adequada e de condições materiais apropriadas intensifica processos de exclusão e reforça desigualdades já existentes.

Outro aspecto relevante discutido diz respeito aos letramentos digitais e às transformações contemporâneas das práticas de leitura e escrita. A análise demonstrou que a exclusão digital configura-se como uma nova dimensão das desigualdades educacionais, aprofundando as dificuldades enfrentadas por estudantes que não dispõem de acesso a tecnologias e mediação pedagógica qualificada. Ao manter práticas centradas exclusivamente em modelos tradicionais de leitura e escrita, a escola distancia-se das experiências letradas vivenciadas pelos estudantes em contextos digitais, comprometendo o engajamento e a aprendizagem.

No que se refere às implicações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, o estudo apontou a necessidade de superar abordagens normativas e conteudistas, propondo um ensino comprometido com o uso social da linguagem, com a diversidade de gêneros textuais e com a valorização das experiências dos estudantes. O professor assume papel central como mediador de práticas de letramento, sendo imprescindível investir em sua formação crítica e continuada para que possa enfrentar, de maneira consciente e reflexiva, as dificuldades de leitura e escrita no cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita demanda políticas públicas articuladas, investimentos contínuos na valorização docente, revisão crítica das avaliações educacionais e incorporação de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. A escola precisa assumir sua função social de compensação das desigualdades,

reconhecendo a leitura e a escrita como direitos fundamentais e instrumentos de participação social.

Por fim, reafirma-se, à luz de Paulo Freire, que educar é um ato político. Ignorar as dimensões sociais, culturais e históricas da leitura e da escrita implica abdicar do potencial transformador da educação. Somente por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, do reconhecimento da diversidade dos sujeitos e da construção de políticas educacionais socialmente responsáveis será possível promover uma educação verdadeiramente democrática, capaz de enfrentar, de forma estrutural e emancipatória, as dificuldades de leitura e escrita na educação básica brasileira.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do SAEB 2021**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 3 jan. 2026.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do sofrimento psíquico em doença: a medicalização da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15–61.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OECD. **PIRLS 2021 results**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021>. Acesso em: 30 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais, avaliação e regulação da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO, Jacyguara Costa; DA COSTA SOUSA, Ruth. **Ludicidade e Letramento: desafios e perspectivas no Ensino Fundamental I. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 436-448, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e processos de escolarização: políticas, práticas e formação de professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. 2. ed. London: Routledge, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.