FAMÍLIA, ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO QUALITATIVO

FAMILY, SCHOOL AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN OVERCOMING READING AND WRITING DIFFICULTIES IN THE EARLY YEARS: A QUALITATIVE STUDY

Alessandra Francisca da Silva[1]
Jaqueline Aparecida de Sousa[2]
Edileuza Gomes de Souza[3]

RESUMO: Este artigo analisa como a relação entre família e escola, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos interferem na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de recorte empírico de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, de abordagem qualitativa, que recorreu a entrevistas semiestruturadas, estudos de caso, diários de campo e análise documental, com a participação de professores, gestores, estudantes e familiares. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, com triangulação de fontes e devolutivas parciais aos participantes. Emergiram sete categorias: relação família-escola; barreiras institucionais e contextuais; heterogeneidade dos estudantes; práticas inovadoras de incentivo à leitura e à escrita; obstáculos socioculturais; resiliência dos sujeitos escolares; e avaliação formativa associada à formação continuada docente. Os resultados indicam que o envolvimento familiar ativo esteve associado a avanços mais rápidos na alfabetização, enquanto a ausência de acompanhamento se relacionou a dificuldades recorrentes; que a leitura compartilhada com a família, as atividades lúdicas e a avaliação formativa contínua produziram efeitos positivos sobre a fluência, o engajamento e a identificação precoce de dificuldades; e que desafios estruturais persistem, sobretudo em áreas vulneráveis. Conclui-se que a superação das dificuldades depende da corresponsabilidade entre família e escola, de práticas pedagógicas flexíveis e de políticas integradas.

Palavras-chave: leitura e escrita; família e escola; práticas pedagógicas; avaliação formativa; anos iniciais.

ABSTRACT: This article analyzes how the family–school relationship, pedagogical practices and assessment processes affect the overcoming of learning difficulties in reading and writing in the early years of elementary school. It is an empirical section of a master's dissertation in Educational Sciences, with a qualitative approach, based on semi-structured interviews, case studies, field diaries and document analysis, with the participation of teachers, school administrators, students and family members. The data were processed through content analysis, with source triangulation and partial feedback to participants. Seven categories emerged: the family–school relationship; institutional and contextual barriers; student heterogeneity; innovative practices to encourage reading and writing; sociocultural obstacles; the resilience of school actors; and formative assessment associated with continuing teacher education. The results indicate that active family involvement was associated with faster progress in literacy, while the absence of support was related to recurring difficulties; that shared reading with families, playful activities and continuous formative assessment had positive effects on fluency, engagement and early identification of difficulties; and that structural challenges persist, especially in vulnerable areas. It is concluded that overcoming these difficulties depends on shared responsibility between family and school, flexible pedagogical practices and integrated policies.

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School.
[2] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School, França.
[3] Mestra pela Must University, Flórida (EUA). Doutoranda em Educação, CBS – Christian Business School, França.

Keywords: reading and writing; family and school; pedagogical practices; formative assessment; early years.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a consolidação da leitura e da escrita define, em grande medida, as possibilidades de sucesso de toda a trajetória escolar. As dificuldades que surgem nessa etapa, quando não enfrentadas a tempo, tendem a se acumular e a se converter em repetência, desmotivação e exclusão. Embora a literatura reconheça a multiplicidade de fatores envolvidos, das condições neurobiológicas às desigualdades sociais, é no cotidiano das escolas e das famílias que essas dificuldades ganham forma e que as respostas efetivamente se constroem (Domingos et al., 2022; Jesus; Farias, 2016).

Entre esses fatores, a relação entre família e escola ocupa lugar de destaque. A Constituição Federal atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada pela educação (Brasil, 1988), e estudos como os de López (2002) e Calazans (2012) associam a participação dos pais a melhores resultados na alfabetização. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos adotados pela escola podem tanto mitigar quanto aprofundar as dificuldades, conforme sejam flexíveis ou padronizados.

Este artigo apresenta o recorte empírico de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação dedicada às dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais. Seu objetivo é analisar, a partir das vozes de professores, gestores, estudantes e familiares, como a relação entre família e escola, as práticas pedagógicas e a avaliação interferem na superação dessas dificuldades, e quais estratégias se mostram mais promissoras nesse processo.

2 FAMÍLIA, ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO

É no ambiente doméstico que se estruturam as primeiras experiências da criança com a linguagem oral e escrita: as conversas, as histórias contadas, o contato com livros e a valorização do conhecimento. Essas experiências constituem insumos que potencializam o engajamento do estudante na alfabetização. López (2002) afirma que a eficácia da educação escolar depende do grau de participação dos pais, e Calazans (2012) mostra que o engajamento parental contribui para a construção de hábitos de leitura e para a superação de dificuldades.

A participação familiar, contudo, não se dá em condições iguais para todos. Rotinas de trabalho extensas, baixa escolaridade dos responsáveis, vulnerabilidade social e acesso limitado a bens culturais restringem as possibilidades de acompanhamento escolar (Paz, 2021; Santos et al., 2024). Rezende e Andrade (2021) observam que muitos problemas de aprendizagem estão relacionados ao ambiente familiar, mas é no cotidiano escolar que se tornam visíveis e demandam respostas. Cabe à escola, portanto, não apenas cobrar a participação das famílias, mas criar condições para que ela aconteça.

No plano pedagógico, a literatura defende práticas flexíveis e sensíveis à diversidade, em oposição a modelos homogêneos de ensino e avaliação. Ansai et al. (2012) propõem que o ambiente escolar seja redesenhado a partir de uma lógica de acolhimento, com adaptações curriculares, tempos diferenciados e recursos multissensoriais. A avaliação formativa, por sua vez, permite acompanhar os avanços de cada estudante e identificar precocemente as dificuldades, em consonância com o acompanhamento previsto na Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021).

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, adequada à complexidade dos fenômenos investigados, que envolvem significados, percepções e experiências não redutíveis a indicadores numéricos. Além da revisão de literatura e da análise documental, que incluiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), recorreu-se a estudos de caso e a entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, estudantes e familiares de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foram utilizados diários de campo e documentos institucionais.

Os dados foram organizados em unidades de significado e submetidos à análise de conteúdo, em três etapas: pré-análise, com leitura flutuante e seleção de excertos; exploração do material, com categorização; e tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). As categorias não foram fixadas previamente, mas emergiram do diálogo entre os dados e o referencial teórico. A triangulação de fontes, com o cruzamento de entrevistas, relatos de professores e pais, diários de campo e documentos, contribuiu para reduzir vieses, como recomendam Jesus e Farias (2016). A confiabilidade foi reforçada por devolutivas parciais a professores e gestores, para aferir a aderência entre a interpretação dos dados e a realidade vivida. Os softwares NVivo e Atlas.ti foram empregados de forma complementar, como apoio à organização do material.

Os participantes foram informados sobre os objetivos, os riscos e os benefícios do estudo, tiveram garantidos o anonimato e a possibilidade de revisar seus próprios relatos, em observância aos princípios éticos da pesquisa educacional.

4 RESULTADOS

4.1 Categorias emergentes

A análise resultou em sete categorias. A primeira e mais recorrente foi a relação entre família e escola, presente em relatos que evidenciaram tanto o potencial quanto os limites desse vínculo. Seguiram-se as barreiras institucionais e contextuais, como a carência de recursos, a rigidez curricular e a sobrecarga de demandas administrativas; a heterogeneidade dos estudantes, que desafia métodos padronizados; as práticas inovadoras de incentivo à leitura e à escrita; os obstáculos socioculturais, da precariedade material à desinformação sobre o papel da família; a resiliência dos sujeitos escolares; e a valorização de processos avaliativos alternativos, associada à formação continuada dos professores.

4.2 Participação da família

A participação familiar mostrou-se determinante para o ritmo de avanço na alfabetização. A Tabela 1 sintetiza os padrões identificados nos relatos.

Tabela 1 – Participação da família no processo de aprendizagem

Indicador observado	Frequência (%)	Impacto percebido
Envolvimento familiar ativo	58	Avanço rápido na alfabetização
Participação esporádica	27	Progresso irregular
Ausência de acompanhamento	15	Dificuldades elevadas e recorrentes

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os relatos indicaram que, nas escolas em que houve aproximação efetiva com as famílias, os avanços na leitura e na escrita foram mais expressivos, enquanto a ausência de diálogo ampliou lacunas já existentes. Observou-se, ainda, que alunos expostos a atividades de leitura em casa demonstraram progressos significativos, ao passo que aqueles privados dessa experiência apresentaram desafios persistentes. Pais e responsáveis, embora reconheçam a importância do acompanhamento, relataram limitações de tempo, de acesso a materiais e de conhecimento sobre como apoiar os filhos.

4.3 Práticas pedagógicas e seus efeitos

No plano pedagógico, os dados mostraram que turmas com práticas de ensino mais flexíveis apresentaram menor incidência de dificuldades severas, ainda que as diferenças de ritmo e repertório permanecessem. Diante de restrições materiais, professores recorreram à criatividade, reformulando práticas tradicionais e experimentando abordagens colaborativas. A Tabela 2 apresenta as estratégias mais citadas e seus efeitos.

Tabela 2 – Estratégias pedagógicas adotadas e efeitos observados

Estratégia adotada	Efeitos observados	Fonte das evidências
Leitura compartilhada com a família	Melhora expressiva na fluência e na compreensão	Depoimentos de docentes e pais
Atividades lúdicas em sala	Maior engajamento e redução da evasão	Relatos de gestores escolares
Avaliação formativa contínua	Identificação precoce de dificuldades	Narrativas de professoras

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Entre as iniciativas relatadas, destacou-se a sacola literária compartilhada entre escola e família, apontada pelos professores como prática de alto impacto. Houve casos de alunos que, antes desmotivados, passaram a demonstrar prazer na leitura após a implantação do projeto, com efeitos não apenas sobre o desempenho escolar, mas também sobre o ambiente familiar.

4.4 Avaliação formativa, formação docente e resiliência

Diante da pressão por resultados em avaliações externas, os professores apontaram a necessidade de diversificar os instrumentos e de compreender a avaliação como ferramenta formativa. Rodas de conversa, autoavaliações e devolutivas compartilhadas ampliaram a percepção dos alunos sobre o próprio progresso e favoreceram a autoestima e o senso de pertencimento. Nos contextos em que o corpo docente investia em atualização e troca de experiências, a superação das dificuldades mostrou-se mais frequente, o que confirma a formação continuada como variável-chave.

Os relatos revelaram, ainda, a resiliência de educadores que, mesmo diante de limitações crônicas, celebram pequenas conquistas diárias, como o avanço de um aluno antes estigmatizado por suas dificuldades. Persistem, contudo, vozes dissonantes: mesmo em contextos de alta participação familiar e de inovação pedagógica, desafios estruturais permanecem, sobretudo nas escolas de áreas vulneráveis.

5 DISCUSSÃO

Os resultados reafirmam a centralidade da família no processo de alfabetização, em consonância com López (2002) e Calazans (2012). A associação entre envolvimento familiar ativo e avanço mais rápido, assim como entre ausência de acompanhamento e dificuldades recorrentes, indica que a participação dos responsáveis não é acessória, mas constitutiva do processo. Os dados também mostram, porém, que essa participação é condicionada por fatores socioeconômicos, o que impede que seja tratada como responsabilidade exclusiva das famílias (Paz, 2021; Rezende; Andrade, 2021). Iniciativas como a sacola literária mostram que a escola pode criar pontes que tornem a participação possível mesmo em contextos adversos.

A eficácia das práticas flexíveis e lúdicas confirma a defesa de Ansai et al. (2012) por um ambiente escolar organizado a partir do acolhimento e da diversificação de estratégias. A heterogeneidade dos estudantes, apontada como desafio, revela-se também potência quando a escola abandona a expectativa de um ritmo único. A valorização da avaliação formativa, por sua vez, dialoga com a lógica de identificação precoce prevista na Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021): ao acompanhar continuamente os avanços, o professor torna-se capaz de distinguir dificuldades transitórias de sinais que justificam encaminhamento especializado.

Os desafios estruturais persistentes nas áreas vulneráveis, por fim, corroboram Jesus e Farias (2016) e Santos et al. (2024), ao mostrar que as respostas pedagógicas, por mais criativas que sejam, têm limites quando não são acompanhadas de políticas públicas integradas, investimento em recursos e articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como a relação entre família e escola, as práticas pedagógicas e a avaliação interferem na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais. Os resultados apontam a corresponsabilidade entre família e escola, as práticas pedagógicas flexíveis e lúdicas e a avaliação formativa como pilares do enfrentamento dessas dificuldades, e indicam a formação continuada dos professores como condição para que tais práticas se consolidem.

Como implicações, recomendam-se: canais de comunicação permanentes com as famílias e projetos de leitura intergeracionais; programas de formação continuada

organizados em espaços colaborativos de estudo de casos; flexibilização curricular e diversificação dos instrumentos avaliativos; constituição de equipes multidisciplinares que integrem educação, saúde e assistência social; e mecanismos de monitoramento das políticas de alfabetização. Como limite, reconhece-se o caráter qualitativo e contextual da investigação, que não autoriza generalizações. Recomendam-se estudos longitudinais que acompanhem o efeito das estratégias identificadas sobre a aprendizagem ao longo dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz et al. **Caderno pedagógico**: uma mão amiga nas dificuldades de aprendizagem. União da Vitória: Unespar, 2012.

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALAZANS, Maria do Socorro Lima de. O papel da família na alfabetização: uma abordagem qualitativa. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 107-126, 2012.

DOMINGOS, Carolina Oliveira et al. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/96435010. Acesso em: 19 jul. 2025.

JESUS, Elizabeth de Souza Lopes de; FARIAS, Tereza de Jesus Modesto de. **Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais**. Capanema: UFRA, 2016.

LÓPEZ, Nélida M. S. **Família, escola e comunidade**: uma parceria possível. São Paulo: Cortez, 2002.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento (org.). **Meu aluno está com dificuldade de aprendizagem**: e agora? Campina Grande: Amplla, 2021.

REZENDE, Luciene Aparecida de; ANDRADE, Wesley Lima de. **A importância da família no processo de aprendizagem na educação infantil**. Urutaí: Instituto Federal Goiano, 2021.

SANTOS, Maria Souza dos et al. Desafios externos no caminho da alfabetização: obstáculos para crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: **Educação em transformação**: perspectivas globais e inovações. 2. ed. [S. l.]: Favenì, 2024. p. 220-226.