



Fracasso escolar e crianças não alfabetizadas até o 5º ano do ensino fundamental: Uma revisão da literatura

School failure and non-literate children up to the 5th year of elementary school: A literature review

Noeli Luiza Ferreira, Rosayne Santos, Profª Esp. Cláudia Santos

Afiliação 1: Curso de Psicologia, Centro Universitário Evangélico de Goianésia (UNIEGO), Goianésia, Brasil.

Autor correspondente: claudiadt@gmail.com

Resumo

O fracasso escolar associado a não alfabetização de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental é um fenômeno multifatorial que compromete o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Esta revisão da literatura discute os fatores pedagógicos, cognitivos, socioemocionais e institucionais implicados nesse fenômeno, bem como o papel da Psicologia Escolar no acompanhamento preventivo e interventivo das dificuldades de aprendizagem. Procedeu-se a levantamento em SciELO, PePSIC, PubMed, ERIC e demais bases indexadas, priorizando meta-análises, revisões sistemáticas e estudos empíricos, sobretudo das duas últimas décadas. A literatura converge em alguns pontos. Primeiro, a aprendizagem da leitura e da escrita depende de habilidades como consciência fonológica e conhecimento do princípio alfabético, e o ensino explícito e sistemático dessas competências produz efeitos consistentes sobre o desempenho em leitura. Segundo o fracasso escolar não se explica por características individuais isoladas: o nível socioeconômico, as condições institucionais e as práticas pedagógicas exercem influência substancial, o que exige leitura crítica da produção histórica do fracasso e cautela diante da patologização das dificuldades. Terceiro, aspectos socioemocionais, autoestima, autoconceito acadêmico e vínculos afetivos, mantêm relação recíproca com o rendimento, e práticas como a repetência tendem a associar-se a desfechos desfavoráveis. Conclui-se que a superação do fracasso escolar demanda ensino de qualidade, intervenção precoce e atuação multiprofissional, na qual a Psicologia Escolar contribui para a prevenção, a inclusão e o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Alfabetização; Baixo rendimento escolar; Ensino Fundamental e Médio; Psicologia educacional; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Quando chegar ao 5º ano do Ensino Fundamental sem estar alfabetizado é uma das expressões mais visíveis do fracasso escolar. A alfabetização sustenta a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa na vida escolar; sua ausência tende a produzir dificuldades persistentes de aprendizagem, baixa autoestima e limitações no raciocínio lógico-matemático (UNESCO, 2017; Kim, 2017). No Brasil, avaliações de larga escala têm evidenciado o problema não mais apenas pelos índices de evasão e repetência, mas pela defasagem entre os anos de escolaridade e o baixo domínio da leitura e da escrita (Maciel & Martins, 2019). Estudos diagnósticos em turmas dos anos iniciais chegam a identificar cerca de metade dos alunos com atraso na apropriação de capacidades essenciais da leitura e da escrita (Xavier et al., 2018).

Compreender esse fenômeno exige recusar explicações simplistas. Maria Helena Souza Patto, argumenta que o fracasso escolar não deve ser tomado como incapacidade individual do aluno, mas como produto de desigualdades sociais, limitações institucionais e práticas excludentes do próprio sistema de ensino (Patto, 2015). Revisões da produção nacional confirmam que a maioria dos trabalhos entende o fracasso como resultado de uma rede de relações, e não como defeito do estudante (Bray & Leonardo, 2011; Angelucci et al., 2004). Essa perspectiva convida a olhar para as condições concretas em que a criança aprende ou deixa de aprender.

Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre aquisição da linguagem escrita acumulou evidência considerável sobre o que favorece a alfabetização. Referenciais como Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire e Wallon articulam dimensões sociais, cognitivas, linguísticas e afetivas do aprender (Vygotsky, 1998; Piaget, 1976; Mahoney & Almeida, 2005). A esse repertório soma-se a contribuição da Psicologia Escolar, cuja atuação preventiva e interventiva é apontada como decisiva para o desenvolvimento integral e a inclusão (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Esta revisão tem como objetivo discutir os fatores pedagógicos, cognitivos, socioemocionais e institucionais relacionados ao fracasso escolar de crianças não alfabetizadas até o 5º ano, refletindo sobre estratégias de prevenção e sobre o papel da Psicologia Escolar nesse contexto.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de revisão da literatura, de caráter descritivo e reflexivo, inscrita no campo da Psicologia Escolar e Educacional. A pergunta norteadora foi: quais fatores estão associados ao fracasso escolar de crianças não alfabetizadas até o 5º ano do Ensino Fundamental e como a Psicologia Escolar pode contribuir para preveni-lo e enfrentá-lo?

O levantamento foi realizado nas bases de produção acadêmicas SciELO, PePSIC, PubMed/MEDLINE e ERIC, além de periódicos indexados de educação e psicologia. Empregaram-se descritores em português e inglês, isolados e combinados, entre eles: fracasso escolar, alfabetização, dificuldades de aprendizagem, psicologia escolar, *literacy*, *phonological awareness*, *reading difficulties*, *grade retention* e *socioeconomic status achievement*. Priorizaram-se meta-análises e revisões sistemáticas, complementadas por estudos empíricos e ensaios teóricos, com preferência por publicações das duas últimas décadas. Descartaram-se fontes sem revisão por pares. A leitura dos textos completos orientou a organização em quatro eixos temáticos: os fundamentos teóricos do desenvolvimento e da alfabetização; a aquisição da leitura e da escrita; os determinantes sociais, institucionais e socioemocionais do fracasso; e o papel da Psicologia Escolar. Por não envolver diretamente seres humanos, este estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1 Fundamentos teóricos do desenvolvimento e da Alfabetização

A compreensão do fracasso escolar apoia-se em referenciais que concebem a aprendizagem como construção social, cognitiva e cultural. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e da linguagem, sendo a escola espaço privilegiado de mediação do conhecimento (Vygotsky, 1998). Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a distância entre o que a criança realiza sozinha e o que consegue fazer com auxílio de alguém mais experiente, fundamenta práticas como o *scaffolding*, a avaliação dinâmica e o ensino que se situa logo além do que o aluno já domina (van de Pol et al., 2010). Dificuldades persistentes de alfabetização podem sinalizar fragilidades no suporte oferecido, e não apenas limites do estudante.

Piaget, por sua vez, descreve o desenvolvimento cognitivo em estágios progressivos, nos quais a criança constrói conhecimento pela interação com o meio, mediante processos de assimilação e acomodação (Piaget, 1999). Emília Ferreiro, influenciada por essa matriz construtivista, mostra na Psicogênese da Língua Escrita que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético, de modo que a alfabetização é um processo ativo e gradual, e não a repetição mecânica de letras e sílabas (Ferreiro & Teberosky, 1999). Paulo Freire acrescenta a dimensão crítica: contra a “educação bancária”, defende uma prática dialógica e contextualizada, na qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção (Freire, 1996). Wallon, enfim, integra afetividade, cognição e motricidade, lembrando que emoções e

vínculos exercem papel central na aprendizagem (Mahoney & Almeida, 2005). Esses referenciais convergem: aprender a ler e escrever é um processo social, ativo e afetivamente situado.

3.2. A aquisição da leitura e da escrita e suas dificuldades

Se a alfabetização é processo ativo, ela também mobiliza habilidades específicas cujo desenvolvimento pode ser apoiado. A pesquisa internacional é consistente ao identificar o conhecimento dos nomes e sons das letras e a consciência fonológica como os melhores preditores da leitura e da escrita posteriores (Piasta & Wagner, 2010; Melby-Lervåg et al., 2012). Instrumentos de rastreio baseados em fluência de nomeação de letras e de sons mostram-se úteis para identificar precocemente estudantes em risco, permitindo intervenção antes que a dificuldade se consolide (Clemens et al., 2025).

Quanto ao ensino, a meta-análise do National Reading Panel conduzida por Ehri e colaboradores evidenciou que o ensino sistemático de *phonics* auxilia significativamente crianças a aprender a ler, com efeitos sobre decodificação e reconhecimento de palavras (Ehri et al., 2001). Meta-análises posteriores confirmam efeitos moderados a amplos da instrução em consciência fonológica e *phonics* sobre a leitura de palavras e pseudopalavras, ainda que o tamanho do efeito varie conforme a idade, o método e o contexto (Suggate, 2016; Murphy Odo, 2021). Convém registrar a ponderação da literatura brasileira: a defesa de um único método “ótimo” costuma simplificar um processo que envolve também sentido, uso social da escrita e letramento, e pode servir de porta de entrada para diagnósticos precoces de distúrbios (Mortatti, 2019). Reconhecer o peso das habilidades de decodificação não equivale, portanto, a reduzir a alfabetização a elas.

As dificuldades, quando não enfrentadas, tendem a se acumular. Revisões sobre intervenções de leitura para estudantes com dificuldades e transtornos, incluindo dislexia, indicam que a resposta insuficiente à intervenção frequentemente se associa a déficits em consciência fonológica, nomeação automática rápida e memória (Vaughn et al., 2023). Há ainda transferência entre domínios: dificuldades de leitura e de matemática costumam ocorrer, o que recomenda monitorar a criança que vai mal em uma área quanto ao risco na outra (Lin & Powell, 2022).

3.3. Determinantes sociais, institucionais e socioemocionais do fracasso

A dimensão pedagógica, contudo, não opera no vácuo. O nível socioeconômico é uma das variáveis mais estudadas em educação, e as meta-análises apontam correlação de magnitude moderada com o desempenho acadêmico, correlação que se mantém entre países e tende a ser mais forte no nível da escola do que no do indivíduo (Sirin, 2005; Selvitopu & Kaya, 2023). Grandes sínteses baseadas em avaliações internacionais como PISA, TIMSS e PIRLS confirmam esse padrão em escala global (Liu et al., 2022). No Brasil, a produção crítica sobre fracasso escolar situa a questão de modo ainda mais incisivo: a escola, inserida em uma sociedade desigual, pode operar como espaço de produção da queixa escolar, transformando desigualdades sociais em supostos problemas individuais (Patto, 2015; Bray & Leonardo, 2011).

Nesse ponto entra a crítica à medicalização e à patologização. Parte expressiva da literatura nacional denuncia a tendência de converter dificuldades pedagógicas e sociais em diagnósticos clínicos, deslocando para o corpo da criança um problema que é relacional e institucional (Guarido & Voltolini, 2009; Souza, 2011). Estudos com profissionais que atuam em programas de saúde na escola mostram como esse deslocamento pode naturalizar a exclusão, em vez de enfrentá-la (Souza et al., 2014). A implicação prática é clara, antes de encaminhar, é preciso examinar as condições de ensino oferecidas.

Há também o peso do que a escola faz diante da dificuldade. A repetência, historicamente usada como remédio para o baixo rendimento, é um dos casos mais estudados. Meta-análises e revisões sistemáticas indicam que reter o aluno tende a associar-se a desfechos acadêmicos e socioemocionais desfavoráveis, incluindo maior risco de evasão, queda de autoestima e desengajamento, ainda que estudos com desenhos metodológicos mais robustos mostrem efeitos menos negativos e por vezes nulos (Jimerson, 2001; Allen et al., 2009; Goos et al., 2021). O balanço da evidência recomenda cautela: a repetência raramente resolve, por si, o problema que pretende corrigir.

Por fim, os aspectos socioemocionais. Autoestima e autoconceito acadêmico mantêm relação de mão dupla com o rendimento: o sucesso escolar alimenta uma autoimagem positiva, que por sua vez favorece novas aprendizagens (Valentine et al., 2004; Wu et al., 2021). Vale a ressalva metodológica de que a direção e a força desse efeito recíproco ainda são debatidas na literatura (Marsh & Martin, 2011). De todo modo, estudantes que vivenciam fracasso contínuo, rejeição ou desvalorização podem desenvolver desmotivação e insegurança que realimentam a dificuldade de aprender, o que reforça a centralidade do cuidado afetivo apontada por Wallon (Mahoney & Almeida, 2005). Práticas pedagógicas acolhedoras e reforçadoras, nesse sentido, tendem a sustentar melhor o engajamento do que as centradas em punição e crítica.

3.4. O papel da psicologia escolar na prevenção do fracasso

Diante desse quadro multifatorial, a Psicologia Escolar tem contribuição própria. As referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia orientam uma atuação que considere os fatores sociais, emocionais, pedagógicos e institucionais do processo educativo, privilegiando ações coletivas e preventivas voltadas ao desenvolvimento integral, em vez do modelo clínico individualizante (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Essa é, aliás, uma

inflexão histórica do campo: a psicologia escolar crítica questiona justamente a prática que, ao patologizar a queixa, firma compromisso com a produção do fracasso (Souza, 2011; Souza et al., 2014).

Na prática, isso se traduz em identificação precoce das dificuldades, articulação com a equipe pedagógica, orientação às famílias e desenvolvimento de projetos preventivos (Conselho Federal de Psicologia, 2019). O psicólogo escolar pode apoiar o rastreio de habilidades preditoras da leitura e o encaminhamento adequado, sem convertê-lo em rótulo, além de mediar a construção de vínculos afetivos que sustentem a aprendizagem (Clemens et al., 2025; Valentine et al., 2004). A ausência desse profissional na equipe fixa, como se observa em muitas instituições, tende a limitar ações preventivas e a favorecer a permanência das dificuldades, da baixa autoestima e da evasão, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade (Conselho Federal de Psicologia, 2019; Souza et al., 2014). A atuação multiprofissional, portanto, não é acessória: é condição para que o direito à alfabetização na idade adequada se efetive.

4. CONCLUSÃO

O fracasso escolar associado a não alfabetização até o 5º ano é fenômeno complexo, que não se explica pela criança tomada isoladamente. Fatores pedagógicos, cognitivos, sociais, institucionais e emocionais interagem e influenciam diretamente a aprendizagem, como convergem os referenciais de Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Freire e Patto.

A evidência sugere caminhos concretos: ensinar de forma explícita e significativa as habilidades que sustentam a leitura, rastrear e intervir cedo, evitar respostas que, como a repetência ou a medicalização precipitada, tendem a agravar o problema, e cuidar dos vínculos afetivos que dão sustentação ao aprender. Nesse esforço, a Psicologia Escolar ocupa lugar estratégico, atuando na prevenção, na inclusão e no fortalecimento das relações entre escola, aluno e família. Garantir a alfabetização na idade certa é, antes de tudo, um direito; superar o fracasso escolar exige mudanças pedagógicas e institucionais e o compromisso coletivo de educadores, gestores, famílias e profissionais da Psicologia com uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Allen CS, Chen Q, Willson VL, Hughes JN. Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: a meta-analytic, multilevel analysis. *Educ Eval Policy Anal.* 2009;31(4):480-499. doi:10.3102/0162373709352239.
- Angelucci CB, Kalmus J, Paparelli R, Patto MHS. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ Pesqui.* 2004;30(1):51-72. doi:10.1590/S1517-97022004000100004.
- Bray CT, Leonardo NST. A queixa escolar na produção científica em psicologia escolar. *Rev Semestral Assoc Bras Psicol Esc Educ.* 2011;15(2):251-260. doi:10.1590/S1413-85572011000200008.
- Clemens NH, Hsiao YY, Simmons LE, et al. Predictive validity of early and mid-year literacy assessments for end-of-year word reading fluency. *Educ Sci.* 2025;15(6):742. doi:10.3390/educsci15060742.
- Conselho Federal de Psicologia. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. 2ª ed. Brasília: CFP; 2019.
- Dazzani MVM, Cunha EO, Luttigards PM, Zucoloto PCSV, Santos GL. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicol Esc Educ.* 2014;18(3):421-428. doi:10.1590/2175-3539/2014/0183762.
- Ehri LC, Nunes SR, Stahl SA, Willows DM. Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Rev Educ Res.* 2001;71(3):393-447. doi:10.3102/00346543071003393.
- Ferreiro E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
- Goos M, Pipa J, Peixoto F. Effectiveness of grade retention: a systematic review and meta-analysis. *Educ Res Rev.* 2021;34:100401. doi:10.1016/j.edurev.2021.100401.
- Guarido R, Voltolini R. O que não tem remédio, remediado está? *Educ Rev.* 2009;25(1):239-263. doi:10.1590/S0102-46982009000100014.
- Hulme C, Snowling MJ. Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Dev Perspect.* 2013;7(1):1-5. doi:10.1111/cdevp.12005.
- Jimerson SR. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *Sch Psychol Rev.* 2001;30(3):420-437. doi:10.1080/02796015.2001.12086124.
- Kim YS. Why the simple view of reading is not simplistic: unpacking the simple view of reading using a direct and indirect effect model of reading. *Sci Stud Read.* 2017;21(4):310-333. doi:10.1080/10888438.2017.1291643.
- Lin X, Powell SR. The roles of initial mathematics, reading, and cognitive skills in subsequent mathematics performance: a meta-analytic structural equation modeling approach. *Rev Educ Res.* 2022;92(2):288-325. doi:10.3102/00346543211054576.
- Liu J, Peng P, Zhao B, Luo L. Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: a meta-analytic review. *Educ Psychol Rev.* 2022;34(4):2867-2896. doi:10.1007/s10648-022-09689-y.

- Maciel FIP, Martins RMF. Alfabetização e letramento: perspectivas e análises do campo educacional. *Educ Rev.* 2019;35:e224823. doi:10.1590/0102-4698224823.
- Mahoney AA, Almeida LR. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicol Educ.* 2005;(20):11-30.
- Marsh HW, Martin AJ. Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *Br J Educ Psychol.* 2011;81(1):59-77. doi:10.1348/000709910X503501.
- Melby-Lervåg M, Lyster SAH, Hulme C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol Bull.* 2012;138(2):322-352. doi:10.1037/a0026744.
- Mortatti MRL. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educ Pesqui.* 2019;45:e201945. doi:10.1590/s1678-4634201945201945.
- Murphy Odo D. A meta-analysis of the effect of phonological awareness and/or phonics instruction on word and pseudo word reading of English as an L2. *SAGE Open.* 2021;11(4). doi:10.1177/21582440211059168.
- Patto MHS. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Intermeios; 2015.
- Piaget J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar; 1976.
- Piaget J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1999.
- Piasta SB, Wagner RK. Developing early literacy skills: a meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Read Res Q.* 2010;45(1):8-38. doi:10.1598/RRQ.45.1.2.
- Scammacca NK, Roberts GJ, Cho E, et al. A century of progress: reading interventions for students in grades 4-12, 1914-2014. *Rev Educ Res.* 2016;86(3):756-800. doi:10.3102/0034654316652942.
- Selvitopu A, Kaya M. A meta-analytic review of the effect of socioeconomic status on academic performance. *J Educ.* 2023;203(4):768-780. doi:10.1177/00220574211031978.
- Sirin SR. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Rev Educ Res.* 2005;75(3):417-453. doi:10.3102/00346543075003417.
- Soares M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto; 2016.
- Souza MPR, Ramos CJM, Lima CP, et al. Atuação do psicólogo na educação básica: concepções e práticas de psicólogos escolares. *Psicol Esc Educ.* 2014;18(2):343-352.
- Souza MPR, Silva SMC, Yamamoto K. As significções de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicol Cienc Prof.* 2014;34(3):644-657. doi:10.1590/1982-370000902013.
- Souza MPR. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neurociências. In: Conselho Regional de Psicologia SP, org. Medicalização de crianças e adolescentes. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2011. p. 57-68.
- Suggate SP. A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *J Learn Disabil.* 2016;49(1):77-96. doi:10.1177/0022219414528540.
- UNESCO. Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy. Paris: UNESCO; 2017.
- Valentine JC, DuBois DL, Cooper H. The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educ Psychol.* 2004;39(2):111-133. doi:10.1207/s15326985ep3902_3.
- van de Pol J, Volman M, Beishuizen J. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educ Psychol Rev.* 2010;22(3):271-296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6.
- Vaughn S, Wanzek J, Murray CS, Roberts G. What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Read Res Q.* 2023;58(3):428-449. doi:10.1002/rrq.492.
- Vygotsky LS. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
- Wanzek J, Vaughn S, Scammacca N, et al. Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educ Psychol Rev.* 2016;28(3):551-576. doi:10.1007/s10648-015-9321-7.
- Wu H, Guo Y, Yang Y, Zhao L, Guo C. A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educ Psychol Rev.* 2021;33(4):1749-1778. doi:10.1007/s10648-021-09600-1.
- Xavier RF, Freitas PM, Crenitte PAP. Caracterização da leitura e escrita de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. *Rev CEFAC.* 2018;20(3):346-356. doi:10.1590/1982-021620182036017.