



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS XII*

LUANA COTRIM TRINDADE BRITO
MYLANE MONTALVÃO SILVA

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ANÁLISE DE UMA TURMA DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
GUANAMBI-BA

Guanambi
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS XII*

LUANA COTRIM TRINDADE BRITO
MYLANE MONTALVÃO SILVA

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ANÁLISE DE UMA TURMA DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
GUANAMBI-BA

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia (*Campus XII*) como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Sirlene Prates Costa Teixeira
Coorientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Pedagógicas, vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE).

Guanambi
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

S586a

Silva, Mylane Montalvão

Aprendizagem da leitura e da escrita: análise de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na rede pública do município de Guanambi-BA / Mylane Montalvão Silva, Luana Cotrim Trindade Brito. Orientador(a): Sirlene Prates Costa Teixeira. Coorientador(a): Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. Guanambi, 2025.

101 p : il.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Aprendizagem da leitura e da escrita . 2. Alfabetização. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 4. Letramento. I. Brito, Luana Cotrim Trindade . II. Teixeira, Sirlene Prates Costa . III. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira . IV. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. V. Título.

CDD: 372

LUANA COTRIM TRINDADE BRITO
MYLANE MONTALVÃO SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ANÁLISE DE UMA TURMA DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
GUANAMBI-BA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia (*Campus XII*) como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Guanambi, BA 24 de julho de 2025.



Profa. Ma. Sirlene Prates Costa Teixeira (orientadora)
UNEB - DEDC XII

Documento assinado digitalmente



SONIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
Data: 21/08/2025 20:40:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (co-orientadora)
UNEB – DEDC XII

Documento assinado digitalmente



MARIA DE FÁTIMA PEREIRA CARVALHO
Data: 21/08/2025 09:10:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Fátima Pereira de Carvalho (avaliadora)
UNEB – DEDC XII

Documento assinado digitalmente



GIANE ARAUJO PIMENTEL CARNEIRO
Data: 21/08/2025 10:58:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Giane Araújo Pimentel Carneiro (avaliadora)
UNEB – DEDC XII

Guanambi
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória.

Chegar até aqui é, acima de tudo, motivo de gratidão. Gratidão a Deus, por ter sido meu sustento em cada passo dessa caminhada, guiando-me com fé, força e esperança, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço, com todo o meu coração, à minha família, base da minha existência, por todo apoio e carinho incondicional. Aos meus colegas de turma, obrigada pela parceria, amizade e afeto que partilhamos ao longo desses anos de formação. Cada um de vocês contribuiu de forma única para tornar essa jornada mais leve e significativa.

Sou eternamente grata a todos os docentes que passaram por minha trajetória acadêmica. Cada ensinamento, orientação e palavra de incentivo deixaram marcas importantes na minha formação.

Em especial, dedico essa conquista aos meus pais, Sinvaldo (in memoriam) e Maria (in memoriam). Sei que, de onde estiverem, sentem orgulho por mim. Obrigada por me ensinarem o valor do estudo, da coragem e dos sonhos.

Ao meu esposo, Rangel, minha gratidão pelo apoio constante, pelo incentivo diário e por estar ao meu lado em todos os momentos. Sua presença foi fundamental. Sem você, a caminhada teria sido ainda mais difícil.

À minha filha amada, Maria Liz, minha inspiração maior. Obrigada por encher meus dias de cor, ternura e sentido. Você é, e sempre será, o maior motivo pelo qual jamais desistirei. Essa conquista também é sua. Conseguimos, filha!

Aos meus sogros, José e Maria de Fátima, agradeço profundamente por todo o suporte, especialmente por cuidarem com tanto amor do meu bem mais precioso, permitindo que eu pudesse estudar com tranquilidade.

À minha irmã, Larissa, obrigada pelo incentivo constante e pelas palavras de encorajamento.

À minha parceira de todas as horas, presente que a UNEB me deu, Mylane, agradeço pela cumplicidade, parceria e afeto. Dividir essa caminhada com você a tornou mais leve e especial.

À minha orientadora, professora mestra Sirlene Prates, deixo um agradecimento muito especial pela dedicação, paciência, incentivo e acolhimento ao longo desse processo. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se concretizasse.

À professora regente e à turminha do 2º ano, que participaram da pesquisa com tanta generosidade e carinho, meu sincero agradecimento. A contribuição de vocês foi fundamental para a realização deste trabalho e tornou a experiência ainda mais rica e significativa. Obrigada por me permitirem fazer parte do cotidiano de vocês e por colaborarem com tanto entusiasmo.

Estendo o meu agradecimento e minha sincera gratidão à banca examinadora pela presença, escuta atenta e pelas contribuições valiosas oferecidas ao nosso trabalho.

E a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte da minha caminhada acadêmica, o meu mais sincero agradecimento. Levo cada gesto, cada palavra e cada momento comigo.

Levo cada um no meu coração. Muito obrigada!

Luana Cotrim Trindade Brito

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de força, sabedoria e inspiração, agradeço por ter sustentado meus passos e iluminado meu caminho durante esta jornada acadêmica, permitindo-me realizar este sonho.

À minha família, em especial aos meus pais, Ademilton e Maria do Socorro, que foram minha base sólida, exemplo de dedicação e amor incondicional. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelo apoio constante e pela confiança depositada em mim.

À minha tia Cléria, que com generosidade e coração acolhedor me recebeu em sua casa, oferecendo não apenas um lar, mas também conselhos sábios, apoio constante e serenidade. Sua paciência, seu cuidado e sua força foram essenciais para que eu encontrasse coragem nos momentos de incerteza e não desistisse dos meus objetivos.

À minha irmã Alane, pelo apoio afetuoso e pela presença constante que tornaram este percurso mais leve e possível. Sua cumplicidade e incentivo nos momentos difíceis foram fundamentais para que eu mantivesse a força e a esperança até o fim.

Ao meu noivo Luiz, pela compreensão, companheirismo e apoio durante todos esses anos, mesmo diante dos desafios e renúncias que essa etapa exigiu. Obrigada por estar ao meu lado nos momentos de dificuldades, por acreditar nos meus sonhos e por ser um alicerce de amor, paciência e incentivo.

À minha dupla e amiga que a universidade me presenteou, Luana, por compartilhar comigo não apenas os trabalhos acadêmicos, mas também momentos de amizade, aprendizado e crescimento.

Aos meus colegas de turma, pela parceria, incentivo e amizade ao longo desta caminhada. Em especial ao meu grupo, agradeço pelos momentos de convivência, pelas trocas de experiências, pelo apoio mútuo nos desafios e pela união que tornou nossa trajetória acadêmica mais leve e significativa.

Aos docentes que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, transmitindo seus conhecimentos com dedicação e contribuindo para minha formação pessoal e profissional.

À minha orientadora, Sirlene Prates, pelo acolhimento, carinho, paciência e valiosa dedicação, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Maria de Fátima e Dra. Giane Araújo, minha sincera gratidão pelo tempo dedicado, pelas contribuições valiosas e pelo olhar atento lançado a cada detalhe deste trabalho.

À professora Dra. Sônia Maria, meu reconhecimento especial pela escuta generosa, pelas orientações seguras e pelo incentivo constante que fortaleceram minha caminhada até aqui.

A todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui, expresso minha mais sincera gratidão. Cada gesto, palavra e atitude fizeram diferença na concretização deste sonho. Muito obrigada!

Mylane Montalvão Silva

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na rede pública do município de Guanambi-BA. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em uma turma composta por 21 crianças e duas professoras. Para isso, analisou documentos normativos e políticas públicas que orientam o processo de alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a Base Municipal Curricular de Guanambi, além de programas como Tempo de Aprender (nacional) e o Educar pra Valer - EpV (municipal). O estudo também considerou produções acadêmicas recentes (2020–2024), organizadas em duas categorias: a criança como sujeito da alfabetização e a leitura e escrita como práticas sociais. O referencial teórico foi fundamentado em autores que abordam a alfabetização sob uma perspectiva construtivista e social, valorizando a participação ativa da criança na construção do conhecimento. A partir da observação em sala de aula, foram analisadas as interações das crianças durante atividades de leitura e escrita, revelando diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético. Por meio de registros e testes, foi possível identificar avanços no desempenho dos alunos ao longo da pesquisa. Os resultados evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo gradual, que exige um trabalho pedagógico planejado, sensível às necessidades dos estudantes e fundamentado em práticas significativas e contextualizadas.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetização. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Letramento.

ABSTRACT

This study aimed to understand the development of early reading and writing skills among children in a 2nd-grade class of a public school in the municipality of Guanambi, Bahia, Brazil. It is a field research study with a qualitative approach, conducted in a class composed of 21 children and two teachers. To this end, it analyzed normative documents and public policies that guide the literacy process, such as the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – National Common Curricular Base), the *Plano Nacional de Educação* (PNE – National Education Plan), the *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB – Bahia’s Referential Curricular Document), and the *Base Municipal Curricular de Guanambi* (BMCG – Municipal Curricular Base of Guanambi), as well as programs such as *Tempo de Aprender* (national) and *Educar pra Valer – EpV* (municipal). The study also considered recent academic works (2020–2024), organized into two categories: the child as the subject of literacy, and reading and writing as social practices. The theoretical framework was based on authors who address literacy from a constructivist and social perspective, emphasizing the child’s active participation in the construction of knowledge. Through classroom observation, the interactions of children during reading and writing activities were analyzed, revealing different levels of appropriation of the alphabetic system. Records and tests made it possible to identify progress in students’ performance throughout the research. The results highlight that learning to read and write is a gradual process that requires planned pedagogical work, sensitive to students’ needs, and grounded in meaningful and contextualized practices.

Keywords: Learning of reading and writing. Literacy. Early years of Elementary Education. Literacy practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise por Triangulação de Dados.....	36
Figura 2 – Resultado do IDEB da escola campo da pesquisa entre os anos de 2005 e 2023.	55
Figura 3 – Nuvem de palavras sobre o levantamento bibliográfico.....	58
Figura 4 – Momento de leitura para iniciar as atividades do piquenique literário.....	69
Figura 5 – Momento da contação da história Tatu-Balão.	77
Figura 6 – Momento de interação das crianças no espaço da Bebeteca	78
Figura 7 - Escrita pré-silábica com avanço para escrita silábica com valor sonoro (caso 1)	82
Figura 8 - Escrita pré-silábica com avanço para a escrita silábico-alfabética (caso 2).....	83
Figura 9 - Escrita pré-silábica com avanço para a escrita silábica com valor sonoro (caso 3)	84
Figura 10 - Escrita silábica com valor sonoro com avanço para a escrita silábico-alfabética (caso 4).....	85
Figura 11- Escrita silábico-alfabética (Caso 5).....	86
Figura 12 - Escrita silábico-alfabética (Caso 6).....	87

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos publicados no período 2020-2024, nos bancos de dados consultados.....	23
Quadro 1 – Pesquisas publicadas no período de 2020-2024 acerca da aprendizagem da leitura e da escrita	23
Quadro 2 - Pseudônimos atribuídos à escola, professoras e estudantes.....	28
Quadro 3 – Números de Matrículas da Educação Básica do município de Guanambi.....	30
Quadro 4 – Números de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Guanambi.....	32
Quadro 5 – Matrículas por etapa de ensino na escola campo da pesquisa.....	32
Quadro 6 – Formação acadêmica dos professores da escola campo da pesquisa	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de escolas atendidas pelo Educar pra Valer nos municípios da Bahia.	53
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por hipótese de escrita (1º e 2º Etapa).....	81
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por níveis de leitura.....	89

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Associação Bem Comum
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BMCG	Base Municipal Curricular de Guanambi
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de jovens e Adultos
EpV	Educar Pra Valer
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional Educação
PNME	Programa Novo mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TODA	Transtorno Déficit de Atenção
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa	20
2.2 Instrumentos de produção de dados	21
2.2.1 Levantamento bibliográfico	22
2.2.2 Observação participante.....	26
2.2.3 Testes de leitura e de escrita	27
2.3 Universo da Pesquisa.....	29
2.4 Contextualização da escola e perfil da turma	34
2.5 Análise dos dados	35
3 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	38
4 DOCUMENTOS NORMATIVOS, PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	46
4.1 O que apontam os documentos normativos?	46
4.2 Avaliação externa e programas de alfabetização no âmbito nacional e municipal.....	51
5 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E A CENTRALIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO: O QUE REVELAM OS ESTUDOS ACADÊMICOS?	58
5.1 A criança como sujeito do processo de alfabetização.....	59
5.2 Leitura e escrita como práticas sociais	63
6 AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DO 2º ANO NAS SITUAÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM SALA DE AULA E FORA DELA	66
6.1 Vivências por meio do projeto “Leitura em foco”.....	66
6.2 Piquenique literário com a turma do 2º ano.....	69
6.3 Vivências leitora em sala de aula e em uma visita à Bebeteca e Brinquedoteca da UNEB.....	72
7 NÍVEIS DE ESCRITA E DE LEITURA DAS CRIANÇAS DA TURMA PESQUISADA.....	80
7.1 Níveis de fluência leitora da turma do 2º ano.....	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e multifacetado que nem sempre se efetiva no contexto dos anos iniciais, na etapa em que se espera que as crianças estejam alfabetizadas. Esta realidade tem sido um problema persistente que afeta o desenvolvimento educacional do país, pois envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais.

A importância do domínio da língua oral e escrita está explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), ao afirmar que através da linguagem podemos nos comunicar, ter acesso a informações, expressar e defender pontos de vista, partilhar e construir visões de mundo e produzir cultura. No entanto, é comum observar dificuldades significativas enfrentadas por crianças nesse processo, o que causa preocupações que atravessam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A alfabetização, quando compreendida como uma prática social, vai além da simples identificação dos sinais gráficos que compõem o sistema de escrita alfabética. A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) compreendemos que a criança não aprende a escrever por simples repetição ou decodificação, ela constrói hipóteses, considerando os seus conhecimentos e experiências. Sob essa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser repensado, pois com a influência do contexto social e cultural, é preciso garantir práticas pedagógicas que valorizem a diferença, respeitem os ritmos individuais e possibilitem a construção de sentidos.

Embora o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) estabeleça como meta, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, nossa compreensão, a partir dos autores que contribuem com a pesquisa, é de que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve, não apenas a alfabetização, enquanto apropriação do sistema de escrita alfabética, mas o seu uso em contextos sociais em que a língua escrita se faz presente, dentro e fora da escola.

Esta pesquisa representa uma contribuição para se pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores, ao relacionar as observações da realidade contemporânea com os estudos de autores como Ferreiro, Teberosky e Soares. As reflexões acerca dos saberes produzidos por meio dos dados de pesquisa podem orientar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças. Além disso, ela representa uma possibilidade de dar visibilidade a contextos educacionais que muitas

vezes não são valorizados e motivar toda a comunidade escolar, reconhecendo as práticas pedagógicas significativas desenvolvidas nesse ambiente, possibilitando a formação de leitores críticos e participativos, capazes de interagir com o mundo letrado no qual estão inseridos. Tais argumentos justificam a relevância acadêmica e social de nosso estudo.

O nosso interesse em investigar a temática emergiu das nossas vivências no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), quando participamos como bolsistas, por meio do qual tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como de nossa experiência de estágio nos anos iniciais, desenvolvido em uma turma de 2º ano.

Nossa pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pois ela foi realizada em uma escola da rede pública do município de Guanambi que acolheu, atualmente, uma das pesquisadoras deste estudo como pibidiana, bolsista do programa.

Portanto, durante a inserção na educação básica por meio do PIBID e das experiências de estágio como pesquisa, observamos, com preocupação, as dificuldades persistentes enfrentadas pelas crianças no processo de apropriação da língua escrita. Em alguns casos, mesmo após concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental — etapa em que se espera que os alunos tenham consolidado o processo de alfabetização — algumas crianças ainda não dominavam as habilidades necessárias para ler e escrever com autonomia.

Nossas inquietações relacionadas aos desafios ainda presentes nas escolas, no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, nos impeliram ao seguinte questionamento: Como se desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Guanambi-BA? Essa indagação constitui o ponto de partida da investigação, orientando a análise sobre os aspectos que influenciam esse processo e as estratégias pedagógicas que têm sido mobilizadas no contexto escolar para favorecer a alfabetização das crianças.

Com o intuito de responder a essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como se desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Guanambi-BA, com o propósito de compreender como ocorre esse processo no cotidiano escolar, considerando não apenas os resultados obtidos pelos estudantes, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Para alcançar essa finalidade, delineamos os seguintes objetivos específicos: discutir o que orientam os documentos normativos e as políticas públicas acerca do processo de

aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar o que revelam os estudos acadêmicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais; analisar as interações das crianças durante as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula; identificar os níveis de leitura e de escrita apresentados pelas crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Definimos esses objetivos considerando que o processo de alfabetização não pode ser analisado de forma isolada, mas articulado às práticas e aos contextos sociais e políticas educacionais que orientam o fazer pedagógico.

A escolha de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, deu-se por ser uma das etapas do ciclo de alfabetização e pelo interesse em compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma específica do 2º ano do Ensino Fundamental, mas também, em razão da alteração nas políticas de avaliação em larga escala, que anteriormente eram direcionadas ao 3º ano e passaram a ser aplicadas no 2º ano. Tal mudança tem provocado um redirecionamento das práticas pedagógicas, como a escolha de um bom professor alfabetizador para atuar nessas turmas, ampliando o foco sobre essa etapa e atribuindo-lhe um papel ainda mais estratégico no processo de alfabetização.

Com base no seu objeto e nos objetivos, esse estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em campo. Para obtenção dos dados, utilizamos como instrumentos a revisão bibliográfica e a observação participante. A revisão foi fundamental para o aprofundamento teórico e para o delineamento do problema de pesquisa. Já a observação nos permitiu acompanhar as vivências das crianças em sala de aula, bem como a realização de testes diagnósticos de escrita e de leitura.

Portanto, os resultados do estudo estão organizados nos 8 capítulos que compõem este texto. Tem como base: o levantamento bibliográfico, no qual foram analisados artigos e resumo expandido provenientes de dissertações e teses; a análise dos documentos normativos que estabelece diretrizes acerca da temporalidade e das abordagens no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; os estudos de teóricos como Magda Soares (2016, 2020) Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Lev Vygotsky (2007), no qual, consideram que a aquisição da leitura e escrita ocorre por etapas através de interações sociais.

Iniciamos com a introdução, que apresenta o objeto de pesquisa, os interesses pessoais, a relevância acadêmica e social do tema investigado, bem como, a questão-problema e os objetivos pretendidos por meio do estudo.

O capítulo 2, intitulado “percurso metodológico”, explicitamos a abordagem e o tipo de pesquisa. Descreve o contexto e os sujeitos da investigação. Expõe os instrumentos utilizados para produção dos dados e o procedimento de análise e interpretação.

No capítulo 3, apresentamos os conceitos de alfabetização e letramento baseados nos estudos de Magda Soares (2016, 2021) e estabelecemos diálogos em torno das contribuições de Vygotsky (1991), Ferreiro (1993), Ferreiro e Teberosky (1999) e Teixeira (2019).

No capítulo 4, analisamos documentos normativos como o Plano Nacional de Educação – PNE, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB e a Base Municipal Curricular de Guanambi – BMCG, que orientam as práticas pedagógicas nos anos iniciais. Além disso, discutimos as políticas públicas destinadas ao processo de alfabetização.

No capítulo 5, a discussão permeou os resultados apontados pelos estudos acadêmicos selecionados por meio do levantamento bibliográfico. Está composta por duas subseções nas quais discutimos categorias construídas com base no que as pesquisas revelam, a saber, a centralidade da criança como sujeito do processo de alfabetização e a leitura e escrita como prática social.

O capítulo 6 traz a análise das interações das crianças nas situações de leitura e escrita no contexto da sala de aula e fora dela. E no capítulo 7 apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos testes de leitura e de escrita das crianças da turma do 2º ano.

Por fim, expomos as considerações finais, iniciadas com a retomada ao problema de pesquisa e aos objetivos, seguida de uma síntese de nossas reflexões a partir dos resultados e indicativos para futuras investigações.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado para a realização da presente pesquisa, tendo em vista a natureza do objeto de estudo e os objetivos propostos. A metodologia constitui a base que sustenta a investigação científica, orientando as escolhas quanto a abordagem, ao tipo de pesquisa, aos instrumentos utilizados e aos procedimentos de produção e análise dos dados. Neste sentido, detalham-se, nas subseções a seguir, os aspectos referentes a abordagem qualitativa e ao delineamento da pesquisa de campo, justificado pelo interesse em compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, são apresentados os instrumentos de produção de dados empregados ao longo da pesquisa, incluindo o levantamento bibliográfico, a observação participante e a realização de testes diagnósticos de leitura e de escrita. É contemplado também neste capítulo a descrição do universo da pesquisa, com a devida contextualização da instituição escolar onde o estudo foi realizado e a apresentação do perfil da turma participante, pois compreender o contexto educacional em que a pesquisa se desenvolve é fundamental para interpretar os dados de maneira crítica e coerente com a realidade observada.

Por fim, serão explicitados o procedimento adotado para a análise dos dados, os quais se orientam pela triangulação de dados. Estratégia que consiste em articular diferentes fontes e técnicas de coleta a fim de ampliar a consistência e a profundidade da interpretação (Minayo, 2010). A adoção da triangulação, nesse sentido, reforça o compromisso da pesquisa com a rigorosidade científica e com a complexidade inerente ao estudo da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de campo, classificada como uma investigação crítica de abordagem qualitativa, amplamente adotada nas ciências sociais e na educação com o propósito de compreender as múltiplas dimensões que envolvem os processos formativos. A abordagem qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos as suas experiências, especialmente no contexto da aprendizagem, onde fatores subjetivos, culturais e históricos exercem influência direta na construção do conhecimento (Bogdan; Biklen, 1994). No campo da educação, essa perspectiva é essencialmente relevante, uma vez que permite investigar como crianças e educadores vivenciam e atribuem sentidos às práticas

de leitura e escrita, inseridas em contextos específicos e permeadas por valores, crenças e expectativas.

Conforme destaca Minayo (2007), essa abordagem preocupa-se com fenômenos que não podem ser quantificados, como os significados, aspirações e atitudes que compõem a realidade social, exigindo métodos que valorizem a escuta, a observação e a interpretação crítica. Dessa forma, a escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita como processos complexos, que ultrapassam os limites do desempenho mensurável e envolvem aspectos afetivos, cognitivos e sociais dos sujeitos em formação (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura em bases acadêmicas, com o objetivo de mapear o estado do conhecimento sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificar lacunas e orientar a construção dos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que a revisão foi realizada no ano de 2024.

Em seguida, o objeto de estudo dessa pesquisa direcionou-a para a realização de uma pesquisa de campo por permitir o contato direto com a realidade escolar, possibilitando a observação *in loco* das práticas pedagógicas e das interações que permeiam o processo de alfabetização de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, acompanhando, de forma sistemática e contextualizada, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

2.2 Instrumentos de produção de dados

Para a produção dos dados empíricos desta investigação, optamos por um conjunto de procedimentos metodológicos coerentes com os objetivos estabelecidos e com a abordagem qualitativa adotada. Como mencionado, o ponto de partida foi o levantamento bibliográfico, que nos possibilitou reunir um conjunto de estudos relevantes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa foi fundamental tanto para o aprofundamento teórico quanto para o delineamento do problema de pesquisa, oferecendo subsídios para compreender os diversos olhares sobre os processos de alfabetização e os diferentes modos de apropriação da língua escrita.

No que se refere ao campo empírico, utilizamos a observação como técnica principal para acompanhar as vivências das crianças nas situações de leitura e de escrita em sala de aula. Essa estratégia metodológica possibilitou nossa inserção no cotidiano escolar e a percepção dos

modos de participação e das interações das crianças com seus pares, com os adultos e por meio das práticas pedagógicas a elas propostas. Conforme Yin (2015), a observação participante proporciona oportunidades como obter acesso aos eventos ou grupos que seriam inacessíveis por outros métodos e a capacidade de conhecer a realidade através do ponto de vista dos indivíduos que compõem o grupo a ser pesquisado.

Além da observação participante, realizamos duas etapas de testes para avaliação dos níveis de escrita da turma e participamos da realização do teste de fluência leitora realizado pela vice-diretora da escola. Ambos nos permitiram identificar os níveis de aprendizagem da leitura e da escrita de cada uma das crianças sujeitos de nossa investigação.

2.2.1 Levantamento bibliográfico

Iniciamos a busca pelos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores “aprendizagem”, “leitura e escrita” e “Ensino Fundamental. Foi encontrado um total de 508 trabalhos, sem aplicação de filtros. Ao restringir o recorte temporal para os últimos 05 (cinco) anos, período de 2020-2024, identificamos um total de 268 trabalhos. Dado esse quantitativo, utilizamos aspas nos descritores, diminuindo para 108. Buscando atender as demandas deste estudo, utilizamos os filtros de produção nacional, área das ciências humanas e o idioma em português, encontrando um total de 70 trabalhos, dos quais realizamos a leitura dos títulos, escolhendo aqueles que possuíam dois ou os três descritores, o que resultou em 13 trabalhos. Desses, realizamos a leitura dos resumos e palavras-chave, observando quais dialogavam com o nosso objeto e, por fim, selecionamos 05 (cinco) trabalhos para serem analisados.

Em seguida, realizamos a busca nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no GT 10. Considerando o mesmo recorte temporal de 05 (cinco) anos, realizamos nossa busca nas reuniões de 2021 e 2023. Do mesmo modo, observamos os títulos dos trabalhos, buscando identificar os descritores escolhidos e/ou lendo os resumos simples e as palavras-chave. Dentre os trabalhos disponíveis, foram selecionados 02 (dois) trabalhos para serem analisados.

Por fim, realizamos a busca no site da Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), um periódico científico editado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Como critério de seleção, realizamos a leitura dos títulos, resumos e das palavras-chave, buscando por trabalhos que apresentassem os descritores no título ou que dialogassem com o nosso tema de

pesquisa, assim, encontramos 03 (três) trabalhos. A seguir, apresentamos na tabela 1, o quantitativo de trabalhos encontrados conforme o ano e os bancos de dados.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos publicados no período 2020-2024, nos bancos de dados consultados

ANO	CAPE	ANPED	RBA	TOTAL
2020	1	-	-	1
2021	1	1	1	3
2022	2	-	1	3
2023	-	1	1	2
2024	1	-	-	1
Total	5	2	3	10

Fonte: Dados da pesquisa coletados nas plataformas da busca.

Ao analisarmos a tabela 1, percebemos que há poucas produções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere ao processo de alfabetização e ao nível de leitura e de escrita em que se encontram as crianças, conforme a orientação dos documentos normativos. Os dados evidenciam um maior quantitativo de trabalhos no portal de periódicos da CAPES e, em relação ao período de publicação, uma concentração maior nos anos de 2021 e 2022, com total de 03 (três) trabalhos em cada ano. Esse resultado indica maior interesse acadêmico pelo tema nesse período, possivelmente relacionado ao contexto da pandemia da COVID 19 e a retomada gradual das aulas presenciais, na qual surgiram discussão sobre as lacunas na alfabetização.

A seguir, apresentamos, no quadro 2, a autoria, título, modalidade, plataforma de busca e ano de publicação de cada um dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Pesquisas publicadas no período de 2020-2024 acerca da aprendizagem da leitura e da escrita

AUTOR/A/ES	TÍTULO	MODALIDADE	PLATAFORMA DE BUSCA	ANO
Sumaya Pimenta de Castro; Abigail Malavasi; Gerson Tenório dos Santos.	Alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura	Artigo	CAPE	2020

	e escrita encontradas nesse processo			
Bruna Hiasmim Pires de Sá Alencar; Aurenia Pereira de França; Maria do Socorro Cordeiro de Souza.	Leitura e Escrita: Desafios e Possibilidades no Ensino Fundamental – anos iniciais	Artigo	CAPES	2021
Francisca Maria de Jesus; Marcel Pereira Pordeus.	Alfabetização: como construir o processo de ensino e aprendizagem na leitura e escrita no 1º ano	Artigo	CAPES	2022
Clidenor da Silva Correa.	Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético	Artigo	CAPES	2022
Anne Emanuelle de Oliveira da Silva; Adriano Christian Reis dos Santos; Renata Alves Nascimento Morais.	A construção da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Artigo	CAPES	2024
Aline Carvalho Nascimento; Larissa Gomes Carneiro Borges.	Aprendizagem da leitura e escrita: o fenômeno da desordem com pertinência	Resumo Expandido	ANPEd	2021
Vivian Alves Souza Andrade; Eliana Borges Correia de Albuquerque.	Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental?	Resumo Expandido	ANPEd	2023
Anderson Borges Corrêa; Ana Maria Esteves Bortolanza.	A descoberta da escrita pela criança: um processo de apropriação de um instrumento cultural	Artigo	RBA	2021

Flávia Cristina de Araújo Santos Assis; Mauriceia Silva de Paula Vieira.	Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula	Artigo	RBA	2022
Carla Maria Leidemer Bruxel.	Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e escrita	Artigo	RBA	2023

Fonte: Dados da pesquisa coletados nas plataformas da busca.

O quadro evidencia que, dos 10 (dez) trabalhos selecionados para esta pesquisa, apenas dois se configuram como resumos expandido, enquanto os demais correspondem a artigos derivados de dissertações e teses. Essa particularidade pode estar relacionada às exigências dos *template* das plataformas em que os trabalhos foram submetidos, o que pode ter influenciado na estrutura e na profundidade dos textos.

A análise dos estudos selecionados será apresentada no capítulo 5, organizada a partir de categorias temáticas construídas com o suporte do software IRaMuTeQ¹. Para viabilizar esse processo, elaboramos um corpus textual² composto pelos resultados e considerações finais dos dez artigos previamente escolhidos. Esse material foi processado no referido programa, que gerou, como resultado, uma nuvem de palavras representativa das recorrências linguísticas encontradas no conjunto dos textos.

Na primeira visualização da nuvem, observamos um agrupamento excessivamente denso de termos, o que dificultou a interpretação dos dados. Por essa razão, aplicamos um filtro de frequência mínima de palavras³, fixando o número de dezoito (18) ocorrências como parâmetro. A partir dessa configuração, obtivemos uma nova visualização da nuvem, cuja análise permitiu identificar elementos centrais que orientaram a construção das categorias discutidas posteriormente no capítulo cinco.

¹ Sigla para *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* É um programa informático gratuito, que se ancora no *software R* e permite diferentes categorização de dados textuais. Desenvolvido por Pierre Ratinaud, utiliza recursos da linguagem R e do *software Python* para realizar análises como classificação hierárquica descendente, análise de similitude, nuvem de palavras, entre outras. Trata-se de uma ferramenta bastante utilizada em pesquisas qualitativas por facilitar o tratamento e a interpretação de grandes volumes de dados textuais (Camargo; Justo, 2013).

² Denominação dada ao conjunto de textos organizados de forma sistemática, a fim de serem categorizados por softwares de análise textual. No contexto desta pesquisa, o corpus foi composto pelos trechos dos artigos selecionados, especificamente seus resultados e considerações finais.

³ No IRaMuTeQ, o filtro de frequência mínima de palavras é um critério que define quais termos serão considerados na geração da nuvem de palavras. Para isso, é necessário realizar um cálculo com base no total de ocorrências de palavras no corpus textual, dividido pelo número de segmentos analisados, a fim de definir um valor que represente palavras estatisticamente relevantes. No presente estudo, após a análise preliminar da densidade do material, estabeleceu-se como critério mínimo a frequência de dezoito (18) ocorrências, garantindo a visualização dos termos mais recorrentes e representativos dos textos analisados.

Além da investigação dos estudos acadêmicos, realizamos também uma análise de alguns dos principais documentos normativos que orientam a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Examinamos as proposições de cada documento de forma individual, observando como convergem em um ponto comum: a garantia da alfabetização como direito de todas as crianças e a consolidação desse processo ainda nos primeiros anos da escolarização.

2.2.2 Observação participante

A observação participante foi realizada em uma turma de 2º ano A, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O período de observação ocorreu entre os dias 10/04 e 09/06 de 2025, com frequência de duas vezes por semana e duração de quatro horas por dia. Nesse contexto, a pibidiana, que também atuava como uma das pesquisadoras, esteve presente na turma duas vezes por semana, enquanto a outra pesquisadora participou das atividades apenas uma vez por semana. Durante esse tempo, foram realizadas atividades de colaboração com a professora regente, escuta sensível das crianças, acompanhamento das práticas pedagógicas e análise do envolvimento dos estudantes em situações de leitura. Nessa perspectiva, concordamos com Yin (2001) ao afirmar que na observação participante, o pesquisador vai além da simples observação, envolvendo-se diretamente com o ambiente estudado. Podendo exercer diferentes funções e contribuir ativamente para a compreensão do fenômeno investigado.

Nesse contexto, as impressões pessoais, as práticas pedagógicas, os resultados de conversas informais, o comportamento e envolvimento das crianças em atividades de leitura e escrita e as observações de comportamentos foram registrados em diário de campo, contribuindo para uma compreensão mais ampla do cotidiano escolar e dos processos de ensino e aprendizagem. Os dados obtidos através do diário de campo foram utilizados para análise do objeto de investigação. Minayo (2014, p. 295) acrescenta que “é exatamente esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo”.

2.2.3 Testes de leitura e de escrita

No contexto da observação participante, acompanhamos a vice-diretora da escola durante a realização de um teste de fluência de leitura com cada uma das crianças da turma do 2º ano e observamos todo o processo. A proposta da avaliação de leitura é uma exigência do programa Educar pra Valer (EpV). Esse programa, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Guanambi em parceria com a Fundação Lemann⁴, tem como objetivo oferecer assessoria técnica gratuita aos municípios participantes, com foco no apoio à implementação de boas práticas de gestão educacional. Cada município participante escolheu um nome local para o programa e em Guanambi, ele foi denominado “**ProsSeguir**”.

Para a realização do teste de leitura, foram disponibilizados pequenos textos acompanhados de três perguntas, além de frases, palavras e orientações específicas. Conhecendo os estudantes e considerando os resultados do teste anterior, a vice-diretora aplicou um critério individualizado: para os classificados como não leitores, foram utilizadas palavras; para os leitores de sílabas, foram apresentadas frases; e para os leitores não fluentes e fluentes, pequenos textos, possibilitando assim a comparação do desenvolvimento dos estudantes.

Para ser considerado leitor fluente, a criança deveria ler o texto dentro de um tempo estipulado pelo programa, apresentar boa entonação, responder corretamente às três questões propostas, demonstrando compreensão do que foi lido. É importante destacar que, é permitido até oito erros ou trocas de letras. Entretanto, mesmo que a criança apresente fluência na leitura, mas não consegue responder às perguntas corretamente, não seria considerada leitora fluente, uma vez que demonstrava não ter compreendido ou não ter interpretado o texto lido, assim, a compreensão textual torna-se um critério essencial.

Ressaltamos que a vice-diretora foi bastante tolerante quanto ao tempo de leitura, reconhecendo que o nervosismo poderia interferir no desempenho das crianças. Dessa forma, mesmo que algumas ultrapassassem o tempo previsto, mas apresentassem boa entonação, fluência e capacidade de responder às questões, essas foram consideradas leitores fluentes.

⁴ A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar criada em 2002, que declara como propósito contribuir para a construção de um Brasil mais justo e avançado, com foco em Educação e Lideranças e compromisso transversal com a equidade racial. No entanto, estudos críticos apontam que, apesar desse discurso, suas ações se inserem no contexto de políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal, priorizando a gestão gerencialista, a padronização curricular e a utilização de tecnologias como soluções universais para problemas complexos da educação. Conforme Fegadolli (2023), a fundação atua como um “cartel educacional” que, ao difundir seu ideário sob o manto do filantropocapitalismo, legitima seus próprios produtos e serviços, ampliando sua influência sobre políticas públicas — como a elaboração e implementação da BNCC — e convertendo a escola pública em difusora de um projeto educacional que mantém a lógica de mercado e a reprodução das desigualdades sociais.

Concomitante ao teste de fluência leitora, realizamos o teste de escrita, com base na Psicogênese da Língua Escrita, com o intuito de identificar os níveis de escrita, as hipóteses apresentadas pelas crianças. Para este, selecionamos palavras pertencentes ao campo semântico frutas, assim, os nomes escolhidos foram: banana, laranja, manga, ameixa, morango e uva. Inicialmente, solicitamos que as crianças escrevessem seus nomes para fins de identificação. Em seguida, ditamos uma palavra por vez, pedindo que registrassem, da maneira que soubessem, sem qualquer correção ou interferência durante o processo. Repetíamos a palavra apenas quando solicitado e respeitávamos o tempo individual de cada criança, garantindo um ambiente tranquilo.

Durante a realização dos testes, das 21 crianças da turma, 06 (seis) não participaram, pois 02 (duas) estavam ausentes, 03 (três) possuem Transtorno do Espectro Autista que necessitam de maior suporte e não se sentiram à vontade para participar naquele momento e 01 (uma) criança foi transferida posteriormente para a turma.

Para preservar a identidade das crianças, utilizamos pseudônimos em nossos registros. As imagens utilizadas não mostram os rostos nem os nomes das crianças; optamos por fotos em que essas aparecem de costas ou, quando necessário, com rostos e nomes borrados, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Assim, no quadro a seguir podemos observar os pseudônimos escolhidos pelas próprias crianças para representá-las. Da mesma forma, o nome da escola será preservado.

Quadro 2 - Pseudônimos atribuídos à escola, professoras e estudantes.

Escola	Acolher
Professora 1	Carinho
Professora 2	Esperança
Estudante 1	Chaves
Estudante 2	Cinderela
Estudante 3	Fernando
Estudante 4	Goku
Estudante 5	Lilo
Estudante 6	Bia
Estudante 7	Valentina
Estudante 8	Ketlen
Estudante 9	Stitch
Estudante 10	Maçã

Estudante 11	Luís
Estudante 12	Naruto
Estudante 13	Mulher-Maravilha
Estudante 14	Superman
Estudante 15	Huck

Fonte: Produzido pelas autoras (2025).

Como observamos no quadro, preservamos também o nome da escola e da professora que serão identificados por nomes fictícios. A escola identificamos como “Acolher”, a professora 1 como “Carinho” e a professora 2 como “Esperança” os quais utilizaremos nos próximos capítulos. É importante mencionar que, a professora Esperança leciona na turma apenas a disciplina de Educação Física, portanto a nossa observação ocorreu durante as aulas da professora Carinho.

2.3 Universo da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Guanambi, localizado no sudoeste baiano, a 796 km da capital do estado, Salvador. O município integra os 20 que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Com uma área territorial de 1.272,366 km², que inclui os distritos de Ceraíma, Mutans e Morrinhos. Guanambi abriga uma população de 87.817 habitantes, com estimativa de 93.065 para o ano de 2024, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022.

A história de Guanambi⁵ teve início ao redor da Fazenda Carnaíba de Dentro, de propriedade do português José Dias Guimarães, devoto de Santo Antônio. No final do século XIX, às margens do Rio Carnaíba de Dentro, surgiu um pequeno arraial chamado Beija-Flor, em uma das muitas versões contadas sobre a origem do nome Beija-Flor, destaca-se a presença

⁵ As informações sobre a história de Guanambi, seu contexto econômico, social e a área da saúde foram retiradas do site da UFBA - Polo Guanambi e do Documento Projeto de Melhoria da Estrutura de Equipamentos Públicos (2013), elaborado pela Prefeitura Municipal de Guanambi e pela Secretaria Municipal de Saúde.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Sobre Guanambi**. Polo Guanambi. Disponível em: <https://pologuanambi.ufba.br/sobre-guanambi>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GUANAMBI. **Projeto de melhoria da Estrutura de Equipamentos Públicos e Programas de Saúde do Município de Guanambi**. Secretaria Municipal de Guanambi. 2013. Acesso em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16801-guanambi-ba&Itemid=30192. Disponível em: 24 abr. 2025.

abundante de colibris atraídos pelas flores silvestres da região úmida. Posteriormente, o nome "Guanambi" foi adotado, derivado do Tupi-Guarani, significando “Beija-Flor”.

Durante o século XX, a economia local baseava-se na agropecuária. A partir da década de 1970, especialmente nos anos 1980, Guanambi passou por um processo de transformação socioeconômica, tornando-se um polo regional, impulsionado principalmente pela produção e beneficiamento da cultura algodoeira vivenciada pela região, no Vale do Iuiú. Com isso Guanambi acabou por reunir toda a base industrial de beneficiamento do produto para a produção de pluma voltada tanto para o mercado interno quanto para o externo.

Atualmente, Guanambi destaca-se como um importante polo regional, exercendo influência sobre mais de 50 municípios das microrregiões da Serra Geral, Médio São Francisco, Oeste e Sudoeste da Bahia, além de municípios do norte de Minas Gerais. Essa centralidade tem impulsionado o crescimento do município, refletido em um comércio dinâmico e na ampliação da oferta de serviços, posicionando Guanambi como referência em diferentes áreas para a população da região.

No que se refere a educação, o município apresenta uma rede diversificada de instituições de ensino que atendem desde a Educação Básica até o ensino superior. No que se refere a educação básica, a cidade abrange todas as etapas e modalidades. Ao todo, são 52 escolas distribuídas entre as esferas federal, estadual, municipal e privada. Destas, 01 (uma) pertence a rede federal, 04 (quatro) a estadual, 36 a municipal e 11 são instituições privadas (Inep, 2024). Essas unidades atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além do técnico, Educação de jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial e Educação quilombola.

Esse cenário evidencia a relevância da rede pública de ensino, sobretudo da rede municipal, que responde por grande parte do atendimento educacional no território. Dentre as etapas ofertadas, os anos iniciais do Ensino Fundamental ganham destaque pelo número de matrículas e pela importância pedagógica que representam no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Para melhor compreensão do cenário educacional no qual a pesquisa está inserida, apresenta-se, a seguir, uma síntese estatística das matrículas da Educação Básica no município de Guanambi, com base nos dados mais recentes do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP (2024). O quadro contempla a distribuição dos estudantes matriculados nas diferentes etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Quadro 3 – Números de Matrículas da Educação Básica do município de Guanambi.

Números de Matrículas da Educação Básica

Total	Etapa de Ensino									
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal / Magistério	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)
19.020	3.784	1.320	2.464	11.552	6.307	5.245	3.684	1.897	-	1.787

Fonte: Dados do Censo Escolar do Inep (2024).

A análise dos dados evidencia que, em 2024, o município de Guanambi contava com um total de 19.020 estudantes matriculados na Educação Básica, distribuídas entre as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil abrange 3.784 crianças, sendo 1.320 matriculadas em creches e 2.464 na pré-escola. No Ensino Fundamental, observa-se um número expressivo de matrículas, totalizando 11.552 estudantes, com predominância nos anos iniciais (6.307) em relação aos anos finais (5.245). Já no Ensino Médio, foram contabilizadas 3.684 matrículas, distribuídas entre as modalidades propedêutica (1.897) e Técnico integrado (1.787), não havendo registros na formação de professores (magistério).

Esses dados revelam a centralidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto educacional do município, tanto em termos quantitativos quanto em sua importância para o desenvolvimento das competências básicas de leitura e de escrita. O número significativo de matrículas nessa etapa justifica a relevância de estudos que investiguem os processos de alfabetização e letramento, bem como a atuação pedagógica nas escolas públicas municipais, como é o caso da presente pesquisa.

Considerando a expressiva quantidade de estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível refletir sobre o perfil dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na referida etapa. A qualificação docente é um fator determinante para a qualidade da educação oferecida, sobretudo nos primeiros anos escolares, em que se consolidam habilidades essenciais, como a leitura e a escrita. Diante disso, a seguir, apresenta-se no quadro 4 uma síntese do número de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Guanambi, bem como sua formação acadêmica.

Quadro 4 – Números de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Guanambi.

Números de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental								
Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
297	-	18	279	277	2	219	12	-

Fonte: Dados do Censo Escolar do Inep (2024).

Os dados demonstram que o município conta com 297 docentes atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que a maioria desses profissionais possui formação em nível superior (279), sendo 277 com licenciatura, o que revela conformidade com a legislação vigente que exige formação específica para atuar em sala de aula. Apenas dois professores possuem graduação sem licenciatura, e dezoito têm o ensino médio como escolaridade máxima.

No que se refere a formação continuada, destaca-se que 219 professores possuem especialização e 12 desses possuem titulação em nível de mestrado, o que indica um movimento significativo de qualificação profissional e valorização da carreira docente. Por outro lado, não há registro de docentes com doutorado. Esse panorama sugere um corpo docente com formação adequada e em processo de aperfeiçoamento contínuo, o que se mostra relevante, considerando que a formação continuada produz impacto no desenvolvimento das práticas pedagógicas, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, em que os processos de alfabetização e letramento ganham centralidade.

Considerando esse contexto mais amplo da rede municipal de ensino, torna-se necessário aprofundar a análise em direção à realidade específica da instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida. A caracterização da escola campo contribui para situar a investigação em sua concretude e permite uma compreensão mais aprofundada das condições que influenciam o trabalho pedagógico no cotidiano escolar. A seguir, serão apresentados dados referentes a escola investigada, contemplando o número de matrículas, o quadro docente e o nível de formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Matrículas por etapa de ensino na escola campo da pesquisa

Etapa de Ensino	Número de Matrículas
-----------------	----------------------

Anos Iniciais do Ensino Fundamental	216
Anos Finais do Ensino Fundamental	223
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	82
Educação Especial	58
Total	579

Fonte: Dados do Qedu (2024).

O quadro acima apresenta a distribuição das matrículas por etapa de ensino na escola campo, com destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em que concentram 216 estudantes, configurando-se como a segunda maior etapa atendida pela instituição. Essa expressiva quantidade de alunos nos anos iniciais reforça a centralidade dessa fase na dinâmica pedagógica da escola, considerando seu papel fundamental na alfabetização e no desenvolvimento das competências básicas de leitura e de escrita. O número de matrículas também evidencia a relevância da instituição para o atendimento educacional da comunidade, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem das crianças em seus primeiros anos de escolarização.

Considerando esse panorama, torna-se relevante evidenciar os dados referentes a formação do corpo docente que atua na instituição, pois, como mencionado anteriormente, o perfil e a formação dos professores têm impacto direto na qualidade do ensino ofertado.

Quadro 6 – Formação acadêmica dos professores da escola campo da pesquisa.

Quantidade de Professores	Formação Acadêmica			
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
20	20	18	3	-

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados fornecido pela escola campo (2025).

A análise da formação acadêmica dos docentes da escola investigada revela um quadro profissional composto por 20 professores, todos com formação em nível superior, o que evidencia o cumprimento das diretrizes legais e o investimento na qualificação da prática pedagógica. Desses profissionais, 18 possuem especialização e 03 (três) apresentam titulação em nível de mestrado, o que aponta para um movimento consistente de formação continuada.

A ausência de docentes com doutorado não compromete a percepção de um corpo qualificado, especialmente ao se considerar o contexto da rede municipal. Esse perfil formativo contribui diretamente para a construção de um ambiente educacional mais consistente e alinhado as demandas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere

a turma do 2º ano, especificamente observada no desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se a atuação de duas professoras regentes, cuja formação também integra esse panorama, o que potencializa as reflexões acerca das práticas docentes no processo de alfabetização.

Diante do exposto, é possível compreender que a escola campo desta pesquisa apresenta um cenário educacional constituído por um corpo docente qualificado e por uma organização pedagógica alinhada às diretrizes da rede municipal de ensino. Tal contextualização institucional permite situar com maior clareza os elementos que influenciam direta ou indiretamente o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito às práticas de alfabetização. A partir desse panorama mais amplo, torna-se pertinente aprofundar o olhar para a contextualização da escola, a realidade específica da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender suas características, demandas e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

2.4 Contextualização da escola e perfil da turma

A pesquisa foi desenvolvida em uma das 24 instituições públicas de ensino, que atendem a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola em questão, a qual denominamos “Acolher”, está situada em um bairro periférico da cidade e atende a um público de classe popular, que enfrenta inúmeros desafios decorrentes desse contexto, tais como: episódios de violência frequente, situações de desemprego, presença de alcoolismo nas famílias, além da influência das drogas na dinâmica da comunidade. Esses fatores afetam diretamente a organização do trabalho pedagógico da escola e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A turma do 2º Ano A, do turno matutino em que desenvolvemos a pesquisa, é composta por 21 alunos, sendo 10 meninas e 11 meninos, todos em fase de alfabetização e 2 professoras. O grupo é formado por crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que torna a convivência em sala de aula rica em diversidade e oportunidades de crescimento coletivo. Têm uma frequência regular e são bem assistidos pelas famílias que, na sua maioria, cumprem com as atividades extraclasse.

Dos 21 alunos, 03 (três) são diagnosticados com Transtorno do Espectro autista (TEA), 01 (uma) deficiente auditiva e TEA e 01 (um) Transtorno Déficit de Atenção (TDA). Portanto, a inclusão é um dos pilares do trabalho pedagógico da turma. A escola promove um ambiente acolhedor, com práticas que respeitam as necessidades específicas de cada estudante,

incentivando o respeito às diferenças e a construção de uma convivência harmoniosa e colaborativa.

A turma apresenta-se como participativa e curiosa. As crianças demonstram entusiasmo nas atividades propostas e estão, progressivamente, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. No entanto, esse processo demanda uma mediação pedagógica intencional, que considere as necessidades específicas de cada aluno e promova estratégias que favoreçam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o avanço na leitura e produção textual. Os alunos são avaliados continuamente a cada atividade proposta, bem como por meio do programa de avaliação do município, denominado ProsSeguir.

2.5 Análise dos dados

A interpretação dos dados se deu por meio da técnica da triangulação. Segundo Minayo (2010), essa estratégia nos possibilita o cruzamento de diferentes pontos de vista, ou seja, podemos utilizar várias técnicas para coleta de dados. Nessa técnica destaca-se três aspectos essenciais para que de fato ocorra uma análise, sendo eles: as informações concretas levantadas pela pesquisa, o diálogo com autores que estudam a temática e análise de conjuntura em contexto mais amplo e abstrato da realidade (Marcondes; Brisola, 2014).

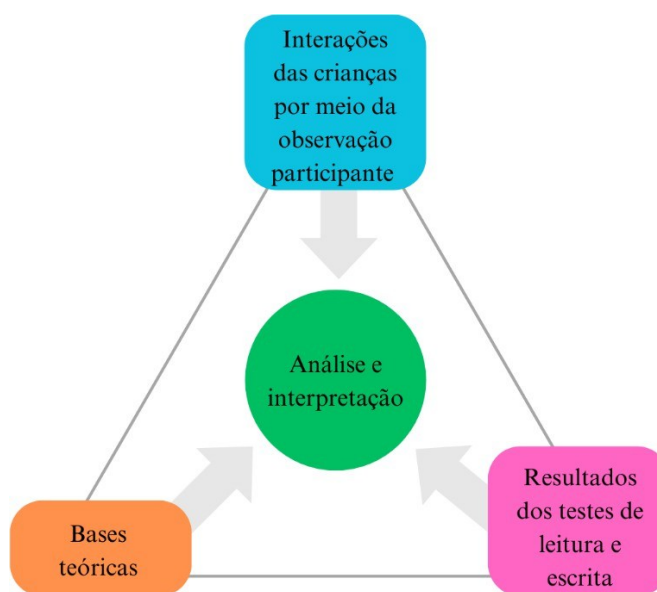
Nesse contexto, as informações concretas levantadas pela pesquisa, conforme aponta os autores, correspondem aos dados produzidos diretamente no campo empírico. No presente estudo, essas informações se expressam de maneira significativa, nos resultados obtidos a partir dos testes que possibilitaram identificar os níveis de leitura e de escrita, bem como nas observações realizadas por meio da participação direta das pesquisadoras no cotidiano escolar. A observação participante viabilizou a compreensão das interações entre os alunos, suas atitudes frente as práticas de linguagem e os modos como se apropriam ou se distanciam da leitura e da escrita em situações reais. Essas evidências empíricas constituem a base concreta sobre a qual se desenvolve a análise, oferecendo indícios sobre o processo de alfabetização em curso e suas particularidades naquele contexto educacional específico.

A etapa seguinte consiste na articulação desses dados com os referenciais teóricos que fundamentam a investigação, especialmente os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujas contribuições foram fundamentais para a compreensão dos níveis conceituais de escrita infantil e da importância do conflito cognitivo nesse processo. Além disso, os aportes de Magda Soares oferecem subsídios para o entendimento do letramento como prática social e para a reflexão sobre os métodos de alfabetização e os caminhos possíveis para ensinar crianças em

contextos escolares diversos. A leitura dos dados, portanto, não será feita de forma isolada, mas a luz dessas teorias que iluminam o campo da alfabetização e do letramento, permitindo interpretar os achados empíricos com maior profundidade.

O terceiro eixo da triangulação diz respeito a análise de conjuntura, que permite compreender os dados para além de seu contexto imediato, relacionando-os a um cenário mais amplo de práticas educativas, políticas públicas e desafios enfrentados pela escola pública no Brasil. Conforme ressaltam Marcondes e Brisola (2014), a triangulação não apenas enriquece a análise, mas amplia a capacidade interpretativa do pesquisador ao promover um diálogo entre os sujeitos, os contextos e os saberes acadêmicos. Dessa forma, a análise foi desenvolvida a partir da convergência entre essas três dimensões – o empírico, o teórico e o contextual –, respeitando a complexidade dos fenômenos estudados. A seguir, é ilustrado, na figura 1, o processo de análise descrito acima.

Figura 1 – Análise por Triangulação de Dados.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A figura apresentada sintetiza, graficamente, a proposta de análise adotada nesta pesquisa. No triângulo, cada vértice representa um dos componentes centrais: as interações das crianças observadas em sala, os resultados obtidos com os testes de leitura e de escrita e as bases teóricas que sustentam a interpretação dos dados. No centro da figura, está a análise e interpretação, simbolizando o ponto de convergência entre os diferentes dados que, ao serem postos em diálogo constroem uma leitura mais robusta e coerente da realidade investigada. Essa representação ilustra o movimento investigativo que orienta esta pesquisa: um processo

dinâmico de coleta, articulação e interpretação dos dados, guiado pelo compromisso de compreender como as crianças desenvolvem a leitura e a escrita em contextos reais e significativos de aprendizagem.

Assim, a análise dos dados neste estudo não busca apenas identificar níveis ou classificar desempenhos, mas compreender as práticas e sentidos que atravessam o processo de alfabetização, respeitando a singularidade de cada sujeito e a complexidade do ambiente escolar. A triangulação, nesse sentido, torna-se um instrumento metodológico valioso, capaz de sustentar uma interpretação crítica, situada e comprometida com a transformação das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

3 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

A leitura e a escrita ocupam um lugar central no processo de desenvolvimento humano, especialmente na infância, quando se estruturam as bases cognitivas, sociais e culturais do sujeito. Aprender a ler e a escrever é apropriar-se de uma forma de linguagem que organiza o pensamento, permite o diálogo com o outro, com o mundo e contribui para a construção da identidade e autonomia intelectual. Nesse contexto, compreender a importância da leitura e da escrita exige olhar para além do espaço escolar, reconhecer o seu valor histórico, social e cultural. Para tanto, é necessário retomar a origem da escrita e sua função nas sociedades humanas, a fim de compreender os caminhos percorridos até sua centralidade nas práticas educacionais contemporâneas.

A invenção da escrita surgiu a partir de diversas demandas enfrentadas pelas sociedades antigas. Com o surgimento das cidades e o aumento da complexidade das relações sociais, tornou-se necessário um recurso que tornasse visível e permanente aquilo que já não podia ser confiado apenas à memória. Entre essas necessidades estavam a contabilidade de produtos comercializados, o registro de impostos arrecadados, leis, normas, acontecimentos, entre outros (Soares, 2021).

Assim, a escrita surgiu como uma tecnologia capaz de responder às exigências sociais, econômicas e culturais dessas civilizações, desempenhando um papel fundamental na evolução da humanidade. Com o passar do tempo, as sociedades tornaram-se cada vez mais grafocêntricas, colocando a escrita no centro da cultura e da comunicação.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, a leitura e a escrita se tornaram ferramentas essenciais para o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para a ampliação do conhecimento e possibilita a formação de sujeitos críticos e participativos. Ao dominar essas competências, a criança consegue se comunicar melhor, expressando suas ideias, sentimentos e necessidades. Além disso, tem acesso a livros, textos e ferramentas digitais, podendo participar da sociedade com mais autonomia. Assim, constrói sua própria identidade ao se reconhecer como um sujeito capaz de aprender e contribuir com o meio em que vive.

A interação com o meio em que está inserido, permite a criança se desenvolver a partir da prática, da vivência e da interação com o mundo externo. “As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela

ação externa” (Vygotsky, 1991, p.67). Nesse sentido, o desenvolvimento da criança depende de sua relação ativa com o meio, ela aprende fazendo, interagindo e transformando seus desejos em ação. Com isso, fica explícito a importância de um ambiente rico em experiências significativas⁶, especialmente no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita.

O processo de aprendizagem acontece a partir das interações dos sujeitos com o mundo. No que se refere a alfabetização, é fundamental uma mediação capaz de proporcionar práticas pedagógicas marcadas pela intencionalidade do ensino da leitura e da escrita. Ao refletir sobre o processo de mediação das práticas pedagógicas, Vygotsky (1991) esclarece que o processo de aprendizagem da criança começa muito antes delas adentrarem ao ambiente escolar. Dessa forma, sua inserção neste espaço traz consigo uma bagagem de conhecimentos prévios. Ao partir dessa afirmação, o autor pontua dois níveis de desenvolvimento classificados como: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente. “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vygotsky, 1991 p.57). A zona de desenvolvimento real, portanto, refere-se ao que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma, sem qualquer mediação.

Em contraste, a zona de desenvolvimento proximal “permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 1991 p. 58). Trata-se, assim, daquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que se torna possível, mediante a ajuda de um mediador. Desse modo, o aprendizado ocorre não apenas quando a criança executa tarefas de forma independente, mas também quando supera desafios com o suporte adequado. Nesse contexto, pensar o papel do professor é de extrema importância. Esse, como mediador, deve propor atividades que estimulem a criança dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, oferecendo orientação e apoio para que ela avance e aprenda.

O processo de alfabetização marca o início de uma importante fase no desenvolvimento da criança. É nesse período que ela começa a explorar o universo das letras, descobrindo os

⁶ Consideramos aprendizagem significativa quando se conecta às necessidades do estudante ao repertório que ele já construiu, possibilitando que o novo conhecimento seja incorporado de forma mais estável e funcional. O conceito de aprendizagem significativa, conforme a teoria de David Ausubel (1982), refere-se ao processo em que novos conhecimentos são assimilados de maneira integrada às experiências e saberes prévios do sujeito, permitindo a produção de sentido.

sons das sílabas e compreendendo como elas se organizam para formar palavras e, a partir delas, atribuir significados ao que lê e escreve. Nesse sentido, é válido salientar a importância da consciência fonológica como habilidade fundamental no processo de alfabetização.

Segundo Soares (2016), a consciência fonológica refere-se à capacidade de perceber e manipular os sons da fala, habilidade essencial para compreender o princípio alfabético, ou seja, a noção de que as letras representam sons. Essa consciência não surge de forma imediata, ela se desenvolve por meio de níveis progressivos, que vão desde a percepção das palavras e sílabas até a habilidade mais específica de identificar e manipular os fonemas.

Nesse sentido, Soares (2016, p. 170) afirma que

Há de certa forma uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica a estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações, antes de alcançar a consciência de sílabas, revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas.

Como ressalta a autora, a aquisição da consciência fonológica passa por etapas progressivas, nas quais uma antecede e prepara o caminho para a outra, sendo que todas exercem um papel fundamental no processo de alfabetização. Compreender essa progressão é essencial para que o ensino se alinhe ao desenvolvimento da criança, respeitando seu ritmo e favorecendo a construção de habilidades cada vez mais refinadas de percepção e manipulação dos sons da fala. Dessa forma, o trabalho com rimas, aliterações, sílabas e fonemas deve ser planejado de forma intencional e sequencial, contribuindo de maneira significativa para o domínio do sistema alfabético.

Nesse sentido, Soares (2016) ainda destaca que para a criança alcançar o princípio alfabético, é necessário que ela desenvolva a consciência de que as palavras podem ser segmentadas em sílabas com letras quaisquer, respeitando a quantidade de sílabas das palavras. Com o tempo, ela passa a usar uma letra para cada sílaba, até conseguir associar as letras aos fonemas correspondentes. Ao atingir esse nível de sensibilidade aos sons, ela adquire condições de escrever alfabeticamente.

A alfabetização, no sentido mais comum, se dá pelo processo de ensinar a ler e a escrever e o uso competente da leitura e da escrita, nas diferentes situações sociais em que a língua esteja presente. No entanto, é necessário que aconteça a ampliação do conceito de alfabetização em função das exigências históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, buscaremos discutir o conceito de alfabetização e de letramento a partir de estudiosos (as) da área, uma vez que são ações distintas, no entanto inseparáveis.

Segundo Soares (2021, p. 27),

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita.

A partir do que pontua a autora, salientamos que a ação de alfabetizar refere-se ao processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional representado por grafemas e fonemas. Porém, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve, para além da apropriação do SEA, o uso desse em situações reais de uso da língua escrita. Nesse sentido, Soares (2021, p. 27) defende o conceito de letramento, o qual ela define como sendo

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.

Para tal, são necessárias diferentes estratégias pedagógicas que contemplem a alfabetização e o letramento como processos simultâneos, pois o processo de letramento baseia-se na capacidade do uso da escrita dentro do contexto social.

Diante das considerações, destacamos que alfabetização e letramento são processos distintos, porém se dão de forma simultânea e interdependente, ou seja, a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, as crianças aprendem ler e escrever se envolvendo em práticas de leitura e produção de textos reais (Soares, 2021). Portanto, é necessário alfabetizar letrando, possibilitando contextos em que haja o ensino da leitura e da escrita a partir de práticas sociais que as contemplem.

Nesse cenário, em que alfabetização e letramento se articulam de maneira simultânea e indissociável, é fundamental refletir criticamente sobre os métodos utilizados historicamente no ensino da leitura e da escrita. A escolha metodológica não é neutra, ela revela compreensões distintas sobre a linguagem, o processo de aprendizagem e o papel do professor. Conforme Soares (2016), os métodos de alfabetização podem ser agrupados em dois conjuntos: os sintéticos, que partem das menores unidades linguísticas (letras e fonemas) em direção a construção de palavras e frases; e os métodos analíticos, que adotam uma abordagem inversa, partindo do todo (palavras ou textos) para análise de suas partes constitutivas.

Esses métodos, por sua vez, refletem visões diversas sobre como se estrutura o conhecimento linguístico da criança e sobre as formas mais eficazes de conduzir esse processo no contexto escolar. No entanto, como adverte a autora, nenhuma dessas abordagens, por si só, garante a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. É nesse ponto que se insere uma compreensão mais ampla do trabalho docente, que vai além da utilização mecânica de métodos. Diante de várias tentativas entre um novo método e os tradicionais, percebe-se que o sucesso da alfabetização não reside na escolha do método em si, mas no modo como o professor mobiliza os recursos em sala de aula, considerando a realidade sociocultural dos alunos, suas experiências com a linguagem escrita e os sentidos que atribuem às práticas de leitura e escrita.

Nesse contexto, a ação pedagógica deve ser fundamentada na intencionalidade, na escuta sensível e na mediação, articulando diferentes estratégias de modo integrado. Isso implica o reconhecimento de que o processo de alfabetização exige flexibilidade, criatividade e constante reflexão, de modo que a prática seja sensível às singularidades de cada contexto. “Afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o (a) alfabetizador (a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizando aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições que ocorre” (Soares, 2016, p.52).

Ao adotar essa perspectiva, o professor atua como mediador de aprendizagens por meio de escolhas conscientes e fundamentadas. Nesse sentido, a formação continuada é uma condição indispensável para que o docente seja capaz de lidar com a complexidade que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, articulando teoria e prática.

Compreender as contribuições dos diferentes métodos, suas limitações e possibilidades, permite ao professor construir percursos pedagógicos coerentes com uma concepção de alfabetização que valorize o letramento e reconheça a criança como protagonista de sua aprendizagem. Assim, é acertado dizer que não se alfabetiza a partir de um único método, mas com múltiplos métodos ou procedimentos diferenciados (Soares, 2016). Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser um processo mecânico e passa a constituir-se como uma prática socialmente comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Nessa mesma perspectiva, se contrapondo aos métodos de alfabetização concebidos como “receitas prontas” para resolver o insucesso no processo de ensino-aprendizagem, surge, na década de 80, a Psicogênese da Língua Escrita, abordagem desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com base nos estudos psicogenéticos, de Jean Piaget. Segundo as autoras, “o

método enquanto ação específica do meio pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31).

Assim, compreendemos que o conhecimento não é algo que o professor ou o método simplesmente transfere ao aluno. Ao contrário, é o aluno quem precisa se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o que envolve refletir, testar ideias, errar, refazer e construir sentido com base em sua própria experiência. Essa visão vem de uma abordagem construtivista do aprendizado, teoria defendida por Piaget, que nos permite compreender a criança como sujeito ativo na produção do conhecimento, enfatizando a escrita como objeto a ser compreendido e explorado (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A Psicogênese da Língua Escrita surge como uma proposta para compreender como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, ou seja, como desenvolvem a capacidade de ler e escrever a partir de suas próprias hipóteses. Nesse sentido, considerando que seu objetivo é investigar o processo de construção da escrita, é fundamental propor atividades que permitam à criança revelar a escrita tal como a concebe, a leitura conforme a entende e os problemas da forma como os formula para si mesma (Ferreiro; Teberosky, 1999). Para as autoras, antes mesmo de compreender o funcionamento do sistema alfabético, a criança procura identificar padrões e formulas diversas hipóteses sobre a escrita. Isso ocorre desde os primeiros contatos com o lápis e papel, registrando tentativas de escrita que, a princípio, são apenas imitações, mas que, com o tempo, evoluem e ganham significado.

Considerando esse processo de evolução, Ferreiro e Teberosky (1999, p.193) apresentam cinco níveis de escrita. No primeiro nível, as autoras destacam que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. Nessa fase, cada criança interpreta seu próprio modelo de escrita: algumas utilizam traços ondulados para representar a letra cursiva, enquanto outras fazem uso de grafismos separados, com linhas e curvas, imitando a letra de imprensa. Isso já representa uma evolução importante, pois a criança deixa de desenhar objetos e passa a representar a língua escrita, começando a compreender que a escrita não representa o aspecto visual das coisas, mas sim os sons da fala.

O segundo nível apresenta como hipótese central que “para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 202). A criança começa a perceber que não pode usar sempre os mesmos traços ou letras para escrever palavras diferentes. Nessa fase, a grafia começa a se assemelhar mais com as letras do alfabeto, embora ainda não haja correspondência sonora entre grafema e fonema, nessa fase é comum que a

criança faça associações qualitativas, uma vez que elas utilizam poucas letras para representar um objeto menor e muitas letras para representar um objeto maior. “Nesta ótica, a criança utilizaria, por exemplo, poucas letras para representar a palavra formiguinha e muitas letras para representar a palavra boi” (Teixeira, 2019, p. 37). No primeiro e segundo nível a criança apresenta hipótese pré-silábica.

No terceiro nível, há a tentativa de atribuir valor sonoro a cada uma das letras utilizadas, quando a criança apresenta uma hipótese silábica, pois, cada letra utilizada representa uma sílaba.

A hipótese silábica se caracteriza como a escrita na qual a criança começa a utilizar uma letra para representar uma sílaba, sem omitir sílabas e sem repetir letras. No início, ela busca representar cada sílaba sem se preocupar com o valor sonoro, posteriormente as letras passam a adquirir valores sonoros, assim, já não utiliza qualquer letra para representar um determinado som, mas aquela que corresponde ao som a ser representado (Teixeira, 2019, p. 37).

A partir dessa, a criança avança para a hipótese silábica-alfabética, que corresponde ao quarto nível de escrita, em um período de transição da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Há, nesse momento, avanços na compreensão do sistema alfabético, embora a criança ainda não escreva todas as palavras de forma convencional. Para Teixeira (2019), nessa etapa, a criança já demonstra compreender a função das vogais e consoantes na formação das palavras e tenta utilizá-las corretamente em sua escrita. Apesar disso, ainda são frequentes as omissões ou inserções indevidas de letras dentro das sílabas.

A criança ingressa no quinto nível de escrita, quando apresenta a hipótese alfabética, ou seja, quando atinge maior estabilidade na escrita e passa a representar com maior precisão os sons da fala por meio das letras. “Ao chegar a este nível a criança já franqueou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). Assim, à medida que elas interagem com a língua escrita, percebem que essa não representa de forma exata aquilo que expressamos na fala. É nessa fase que surgem algumas dificuldades até que consigam compreender o processo de ortografização.

Portanto, no momento em que a criança apresenta a escrita alfabética é comum encontrarmos em sua produção a omissão ou acréscimo de letras nas sílabas, trocas de letras de sons semelhantes ou troca de posição de algumas letras nas sílabas, pois mesmo tendo atingido esta fase de compreensão da escrita, nem sempre a produção corresponderá à escrita convencional. Tais falhas na

ortografia não são consideradas “erros” para a psicogênese, mas a constatação de que a produção escrita da criança é o resultado de descobertas e não de mera cópia (Teixeira, 2019 p.38).

Diante das reflexões apresentadas, compreendemos que o processo de alfabetização se configura como uma construção complexa que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais, na qual a criança se encontra como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao considerar os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa e oferecem subsídios valiosos para refletir sobre os desafios e as possibilidades no processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendemos que o processo de apropriação da língua escrita envolve múltiplas dimensões que vão além do domínio técnico do sistema alfabético.

A concepção de alfabetização articulada ao letramento, conforme discutida por Magda Soares, evidencia a importância de práticas sociais significativas de leitura e escrita no cotidiano escolar. Paralelamente, os aportes de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal reforçam a necessidade de uma mediação docente sensível e intencional, capaz de promover avanços reais a partir do nível de desenvolvimento atual da criança. Soma-se a isso a contribuição da Psicogênese da Língua Escrita, que permite compreender os diferentes níveis pelos quais os alunos percorrem até a consolidação da escrita alfabética.

4 DOCUMENTOS NORMATIVOS, PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, busca-se compreender as orientações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, presente em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG). Esses documentos desempenham um papel central na definição das diretrizes pedagógicas e das metas a serem alcançadas, ao mesmo tempo em que revelam distintas compreensões sobre o processo de alfabetização.

Além disso, são abordadas duas políticas públicas voltadas à alfabetização: o Programa Criança Alfabetizada, de âmbito nacional, e o Programa Educar Pra Valer (EpV), implementado no município em que se desenvolve esta pesquisa. A inclusão desses programas visa refletir sobre as estratégias institucionais que vêm sendo adotadas para fortalecer o ensino da leitura e da escrita e seus impactos no cotidiano escolar.

Assim, a proposta deste capítulo é articular os aspectos normativos, teóricos e práticos que permeiam a alfabetização nos anos iniciais, oferecendo uma análise crítica e contextualizada sobre as múltiplas influências que incidem nesse processo formativo.

4.1 O que apontam os documentos normativos?

As políticas públicas e os documentos normativos orientam as práticas pedagógicas, a elaboração dos currículos e a gestão das instituições de ensino. Esses documentos, atuam nas esferas nacional, estadual e municipal, cada um com suas funções específicas, mas interligadas em prol da qualidade da educação básica. Diante disso, realizamos uma análise parcial dos principais documentos normativos, com o objetivo de compreender suas proposições em relação as práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005/2014⁷, é o principal instrumento de planejamento da educação brasileira, com vigência decenal. Ele estabelece metas e diretrizes para a educação nacional em todos os níveis, que visa a promoção da equidade, qualidade e da valorização dos profissionais da educação. No que se refere a

⁷ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 de maio de 2025.

alfabetização, o PNE estabelece, por meio da meta 5, o compromisso de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2015, p. 87), reconhecendo que o domínio da leitura e da escrita vai além da simples identificação de letras e sílabas e envolve a participação ativa nas práticas sociais de letramento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é um documento normativo de caráter nacional que define as aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os estudantes. Ela orienta os currículos das redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas, garantindo o direito de aprendizagem de todos os estudantes. A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe uma abordagem que mescla duas linhas de estudo: a primeira, voltada as práticas sociais de leitura e escrita com centralidade no texto; e a segunda, direcionada a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com ênfase nas relações grafema-fonema, na estrutura das palavras e na organização silábica (Brasil, 2018).

A BNCC define a alfabetização como prioridade nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir aos estudantes oportunidades concretas de apropriação do SEA, em articulação com práticas significativas de leitura e escrita e com atividades diversas de letramento. Espera-se, assim, que ao final do 2º ano o estudante tenha consolidado esse processo (Brasil, 2018). No entanto, o documento reconhece que o domínio do código alfabético, embora essencial, não é suficiente: é fundamental que o aluno seja capaz de ler e escrever textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos e de utilizar essas habilidades em contextos sociais diversos (Brasil, 2018). Por isso, orienta-se a continuidade do processo de alfabetização a partir do 3º ano, com ênfase na ortografização.

Além de estabelecer diretrizes quanto a temporalidade e às abordagens da alfabetização, a BNCC estrutura esse processo em quatro eixos que se inter-relacionam e contribuem para o desenvolvimento integral das habilidades de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica. A oralidade envolve o desenvolvimento da escuta atenta e da fala em diferentes situações comunicativas, valorizando as experiências orais das crianças e promovendo o uso consciente da linguagem em contextos significativos. Já o eixo da leitura/escrita enfatiza o contato com diferentes gêneros textuais, desenvolvendo a compreensão leitora e o gosto pela leitura. O eixo da produção de textos envolve a expressão escrita das ideias, favorecendo a construção de sentidos por meio da escrita autoral e coletiva, com atenção a intenções comunicativas e ao planejamento textual. Por fim, o eixo da análise linguística/semiótica abrange o funcionamento da linguagem, permitindo a criança refletir sobre aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, em articulação com os usos

reais da língua (Brasil, 2018). Esses eixos, portanto, não operam de forma isolada, mas são integrados em práticas pedagógicas que respeitam o ritmo de aprendizagem dos estudantes e reconhecem a linguagem como prática social.

No âmbito estadual, temos o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) com a função de adaptar e detalhar os princípios e diretrizes da BNCC à realidade da educação baiana, respeitando suas especificidades culturais, sociais e educacionais, enfatizando-se que

Os Anos Iniciais são organizados em dois momentos: o primeiro pauta o trabalho sistemático de alfabetização e, no segundo, são aprofundados os conhecimentos, numa caracterização de maior fluência da língua, admitindo-se as possibilidades de compreensão de situações mais complexas e abstratas (Bahia, 2020, p. 154-155).

Dessa forma, o primeiro momento, voltado a alfabetização sistemática, contempla o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; enquanto o segundo, dedicado ao aprofundamento das habilidades linguísticas, tem início a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Tal divisão sugere a importância de se garantir, desde os anos iniciais, um ambiente pedagógico que favoreça a apropriação do sistema alfabético e a vivência de práticas diversificadas de leitura, contribuindo para o enriquecimento do repertório dos estudantes e para a construção de sua autonomia leitora.

Por sua vez, a Base Municipal de Guanambi (BMCG), que tem a função de operacionalizar a BNCC e o DCRB no contexto da rede municipal de ensino, considerando as especificidades locais; reafirma a centralidade da alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando-os como um período formativo decisivo. O documento destaca que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve priorizar o acolhimento integral da criança, bem como a sua socialização e os processos de alfabetização. As práticas pedagógicas devem estar fundamentadas em atividades lúdicas, que promovam o letramento e a alfabetização de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da percepção e da compreensão de mundo (Guanambi, 2020). Ao valorizar a ludicidade e a intencionalidade pedagógica, a BMCG propõe um trabalho que respeite o ritmo e as especificidades das crianças, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e participação social por meio da linguagem escrita.

Considerando o que propõem os documentos normativos supracitados, observamos aproximações e distanciamentos quanto ao entendimento sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PNE, estabelece como uma de suas principais metas (meta 5) alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental

(Brasil, 2015). Esse direcionamento reconhece que o tempo escolar nos dois primeiros anos nem sempre é suficiente para que todas as crianças consolidem as habilidades de leitura e escrita, o que justifica a extensão do processo alfabetizador até o terceiro ano.

Já a BNCC, embora reconheça a complexidade do processo de alfabetização, delimita que esse processo deve ocorrer entre o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O documento enfatiza que, até o final do segundo ano, os estudantes devem dominar o SEA e desenvolver competências de leitura e produção de textos, indicando que a partir do 3º ano deve-se intensificar a ortografização e o aperfeiçoamento das habilidades (Brasil, 2018). Nota-se aqui uma tensão com o que propõe o PNE, uma vez que a BNCC antecipa a expectativa de consolidação da alfabetização em um período mais curto. É importante mencionar que essa antecipação não elimina o 3º ano do ciclo de alfabetização, mas propõe que haja um foco maior na ortografização.

No âmbito estadual, o DCRB acompanha a proposta da BNCC ao organizar os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois momentos: o primeiro voltado ao trabalho sistemático de alfabetização (1º e 2º ano) e o segundo ao aprofundamento das práticas de leitura e de escrita (a partir do 3º ano), buscando maior fluência e compreensão de situações mais complexas (Bahia, 2020). A proposta estadual, assim como a nacional, assume que a apropriação do sistema alfabético e o letramento devem ocorrer precocemente, embora reconheça a necessidade de continuidade do processo nos anos posteriores.

Por sua vez, a BMCG apresenta uma proposta que, embora alinhada a BNCC em termos de princípios gerais, adota uma postura mais cautelosa ao não delimitar de forma rígida a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita até o segundo ano. A BMCG valoriza os três primeiros anos como etapa fundamental para o acolhimento, a socialização e o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, sem negligenciar a importância de garantir condições efetivas para que todas as crianças avancem no processo de apropriação da leitura e da escrita e faça o uso social dessas práticas. A ausência da menção explícita a ortografização no terceiro ano, pode ser interpretada como um reconhecimento de que os tempos escolares precisam ser mais sensíveis as singularidades do processo de aprendizagem.

A Rede Municipal de Ensino de Guanambi aderiu ao Programa Educar para Valer, alinhado à perspectiva da BNCC, que “orienta a consolidação do processo de alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, contudo, alguns alunos necessitam de um tempo maior para se alfabetizar” (Bruxel, 2023, p. 12). Embora importante, os dados levantados na pesquisa indicam que essa proposta não é plenamente alcançada por todos os estudantes da turma.

Observamos um grupo heterogêneo composto por crianças leitoras, mas também por outras que ainda não consolidaram o processo de alfabetização e se encontram em estágios iniciais, reconhecendo apenas sílabas ou palavras isoladas. Esses dados revelam uma irregularidade entre expectativas normativas e a realidade concreta das salas de aula, indicando a necessidade de repensar as políticas públicas a partir de uma escuta mais sensível ao tempo de aprendizagem dos estudantes.

Essa distância entre a expectativa e a realidade torna-se especialmente relevante à luz dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), quando destacam que a aquisição da escrita é um processo construtivo que se dá por etapas, não ocorrendo de forma linear e uniforme. Cada criança constrói hipóteses sobre a linguagem escrita a partir de suas interações com o meio, do acesso a práticas letradas e da mediação pedagógica que está exposta. Assim, considerar o tempo como um fator pedagógico é essencial para garantir que todas as crianças tenham oportunidade de construir, no seu ritmo, o conhecimento sobre o SEA. Nessa mesma perspectiva, Soares (2021) reforça que a alfabetização não se restringe a decodificação mecânica de sinais gráficos, mas a inserção ativa dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, é preciso que a criança compreenda a função social da escrita ao mesmo tempo em que se apropria de sua estrutura formal.

Desse modo, a triangulação entre os documentos normativos, os referenciais teóricos e os dados da pesquisa empírica apontam para a importância de um processo de alfabetização que considere, para além das metas oficiais, a diversidade dos percursos individuais das crianças. Essa postura exige práticas pedagógicas mediadas, contextualizadas e sustentadas por uma formação docente contínua, pois a alfabetização não pode ser encarada como um processo restrito a um ou dois anos escolares, nem como uma etapa que se esgota com o domínio técnico da escrita. Ela exige tempo, continuidade e, sobretudo sensibilidade para reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem.

Políticas que impõem metas rígidas e padronizadas podem desconsiderar as singularidades e acabar pressionando práticas escolares que não respeitam os tempos das crianças. Portanto, é preciso compreender que a alfabetização é, ao mesmo tempo, um direito de todos e um processo complexo, que requer condições materiais, formativas e pedagógicas que garantam, de fato, o acesso significativo da apropriação da cultura escrita.

4.2 Avaliação externa e programas de alfabetização no âmbito nacional e municipal

A fim de identificar o desempenho dos estudantes, as avaliações de larga escala buscam medir e analisar a aprendizagem dos alunos, produzindo indicadores que visam apontar as principais dificuldades enfrentadas por eles. Esses indicadores têm como objetivo subsidiar políticas públicas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação. Os dados obtidos por meio dos testes padronizados contribuem para a identificação de avanços, desafios, retrocessos e desigualdades no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, surgem diversas propostas de avaliações em âmbito nacional, entre as quais se destacam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste em um conjunto de avaliações externas de grande abrangência, que possibilita ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) obter um panorama detalhado da educação básica no Brasil, além de identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes (Brasil, 2023). Realizado desde 1990, o Saeb tem passado por constantes reformulações. Dentre elas, destaca-se a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao sistema, em 2019, como parte da avaliação censitária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base nos resultados obtidos nessas avaliações de larga escala, a aplicação, que anteriormente ocorria no 3º ano do Ensino Fundamental, passou a ser realizada no 2º ano, antecipando em um ano a verificação das aprendizagens esperadas para essa etapa escolar. Essa mudança está alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, os estudantes devem estar alfabetizados, ou seja, devem ter domínio da leitura e da escrita de forma funcional. Percebemos isso durante a observação, no qual, há uma grande preocupação para que o aluno se aproprie da leitura e domine o SEA, tendo em vista as avaliações às quais serão submetidas.

A partir dessas constatações e diante da necessidade de enfrentar o insucesso no processo de alfabetização, surgem programas governamentais que buscam orientar e qualificar as práticas pedagógicas, visando a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001. Esse programa foi voltado para professores e formadores, tendo como base teórica a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Teixeira; Reis, 2020).

Ainda dentro da proposta de formação de professores alfabetizadores, foi criado em 2005 o programa Pró-Letramento, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A iniciativa buscava enfrentar os altos índices de analfabetismo e o fracasso escolar evidenciados pelas avaliações em larga escala, promovendo a qualificação dos docentes. Ainda na mesma perspectiva, surge o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, com o objetivo de

Apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (Brasil, 2023).

Assim, o principal propósito do programa é garantir que os professores alfabetizadores atuem de forma eficaz para que todas as crianças estejam alfabetizadas na idade adequada, até os 8 anos, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental. Durante esse período, o programa passa por algumas reformulações, em 2016, além dos docentes, os coordenadores pedagógicos também passaram a ser público-alvo do processo de formação e em 2017, ele passa a incluir a Educação Infantil e o Programa Novo mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, s.d).

Os objetivos apresentados pelo programa apresentam ênfase no processo de alfabetização e letramento, necessidade de intervenções pedagógicas eficazes e inclusivas, que assegurem o progresso contínuo dos estudantes, reforça a importância do acompanhamento contínuo da aprendizagem e sugere a valorização do tempo pedagógico como estratégia para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, temos o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, criado em 2023 como política pública do governo federal. “O Compromisso Nacional Criança

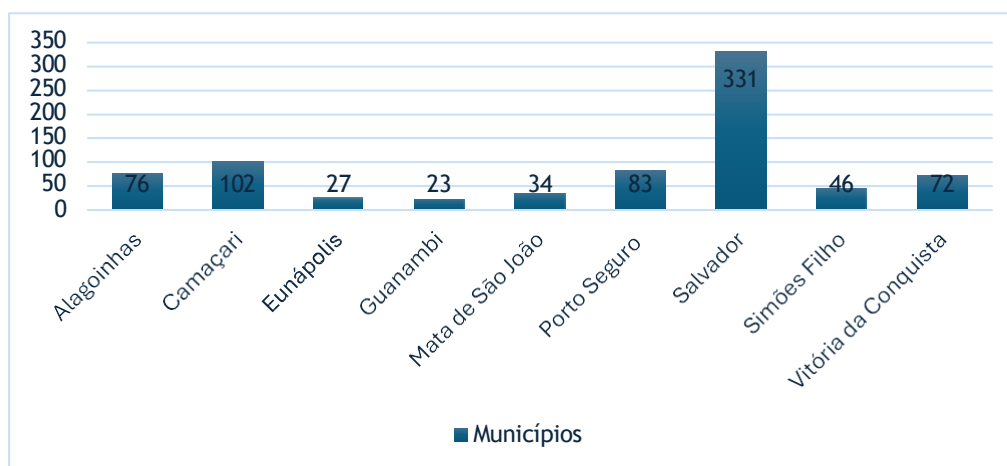
Alfabetizada tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, busca recuperar as aprendizagens de estudantes do 3º, 4º e 5º anos que foram afetadas pela pandemia” (Brasil, 2023).

Saindo da esfera dos programas em nível nacional e retornando ao município de Guanambi, local onde essa pesquisa foi desenvolvida, é possível perceber que as dificuldades de aprendizagem se tornam cada vez mais evidentes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um número significativo de crianças ainda enfrenta obstáculos no processo de leitura e escrita, mesmo após a conclusão do ciclo de alfabetização. Essa realidade tem levado diversos municípios a buscarem alternativas para reverter esse cenário. Diante desses desafios, o município de Guanambi implementa o programa EpV como uma estratégia voltada à melhoria da aprendizagem e à superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da rede pública.

O Programa Educar pra Valer, em parceria com a Fundação Lemann, tem como propósito prestar assessoria técnica “gratuita” aos municípios participantes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão. Consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas. O programa foi elaborado pela Associação Bem Comum (ABC) a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e no Programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, e dos resultados educacionais colhidos hoje.

O estado da Bahia aderiu ao programa Educar pra Valer (EpV) no ano de 2018 começando por Vitória da Conquista, no ano de 2025 encontra-se ativo em 9 municípios, totalizando 794 escolas atendidas conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Quantidade de escolas atendidas pelo Educar pra Valer nos municípios da Bahia.



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados do site Bem Comum (2025).

De acordo com o gráfico, com um total de 331 escolas, Salvador é a cidade em que mais escolas aderiram ao programa, seguida por Camaçari com 102, enquanto Guanambi, o município em que a pesquisa foi realizada, apresenta o menor quantitativo de escolas com um total de 23. Guanambi aderiu ao programa EpV com os mesmos objetivos, garantir o ensino-aprendizagem das crianças e superar os problemas educacionais. Adotado pela Prefeitura, por meio da Secretaria de Educação, em 03 de fevereiro de 2022 e publicado pelo Diário Oficial do município tendo a vigência até 31 de dezembro de 2024.

Como parte da proposta do programa, cada município participante deveria escolher um nome local. Em Guanambi, o nome escolhido foi “**ProsSeguir**”, que transmite a ideia de dar continuidade às ações e compromissos voltados à construção de uma educação que atenda aos anseios e necessidades de crianças e jovens.

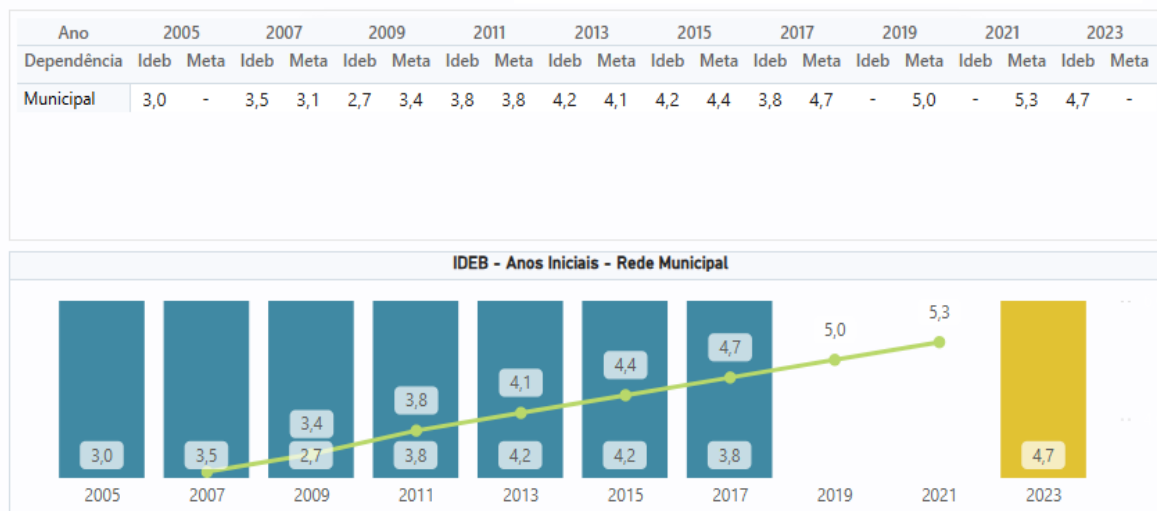
Ao longo do processo de observação da pesquisa, realizado no primeiro semestre de 2025, foi constatado que o módulo de Matemática do programa ProsSeguir ainda está sendo utilizado. No entanto, o material de Língua Portuguesa foi substituído por outro, disponibilizado pelo governo do estado da Bahia. Esse novo material foi elaborado pela Associação Nova Escola, em parceria com a Associação Bem Comum. Ao questionarmos a professora regente sobre a possível prorrogação da parceria com o programa, ela informou que, durante o ano letivo de 2025, o módulo continuará sendo utilizado e que estão sendo promovidas formações continuadas para os professores, em colaboração com o programa. No entanto, ao acessarmos o site do programa não encontramos nenhuma informação sobre uma possível prorrogação, mas sabemos que o mesmo continua sendo utilizado pelas escolas do município.

Durante o diálogo com a professora da turma, ela nos apresentou alguns materiais disponibilizados durante a primeira formação continuada em serviço oferecida aos professores pelo programa EpV, já voltados para o ano letivo de 2025. Foi possível observar que o programa delinea claramente algumas habilidades que os estudantes devem desenvolver e alcançar até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa. Entre essas habilidades, destaca-se a capacidade de compreender textos orais, reconhecendo o tema geral abordado e selecionando alguns de seus elementos ou informações principais. Espera-se também que os estudantes sejam capazes de ler palavras do vocabulário familiar, formadas por fonemas em estudo, de modo a desenvolver a automação e a fluência na leitura. Além disso, os alunos devem ser capazes de ler e compreender, de maneira autônoma, textos de maior porte, considerando a situação comunicativa e o tema ou assunto do texto, relacionando sua forma de organização à finalidade a que se propõe.

A partir da leitura realizada pelo professor ou da leitura autônoma, os estudantes devem compreender textos impressos curtos ou medianos, localizando informações explícitas, inferindo dados implícitos e identificando a finalidade desses textos. É importante, ainda, que os alunos se apropriem do sistema de escrita, sendo capazes de escrever o próprio nome completo e corretamente na forma cursiva, reconhecendo diferentes formas de grafar uma mesma letra e produzindo palavras, frases e pequenos textos, respeitando a escrita cursiva do nível alfabético e/ou de acordo com as convenções ortográficas. Por fim, esse material orienta para que as crianças planejem e produzam textos pertencentes a gêneros do cotidiano, com a mediação do professor, considerando a situação comunicativa e a finalidade desses textos.

Diante desse contexto, buscamos analisar os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, com o objetivo de verificar se houve avanços nas notas do IDEB após a adesão ao programa Educar pra Valer (EpV), em 2020. A figura a seguir apresenta os resultados referente aos anos de 2005 a 2023.

Figura 2 – Resultado do IDEB da escola campo da pesquisa entre os anos de 2005 e 2023.



Fonte: Gráfico retirado do site do INEP (2024)

A figura acima apresenta o gráfico disponibilizado no site do INEP (2024). Como podemos observar, na escola campo desta pesquisa, não foi divulgada a nota do IDEB referente aos anos de 2019 e 2021, embora já houvesse metas estabelecidas entre 5,0 e 5,3. Em relação a essa situação, o INEP publicou uma Nota Informativa do IDEB 2021, na qual destaca o impacto da pandemia de Covid-19 sobre a educação e a necessidade de cautela na interpretação dos dados. Nesse contexto, foram adotadas medidas como o currículo contínuo (2020–2021) e a flexibilização nos critérios de promoção, o que resultou em altas taxas de aprovação, mesmo

diante de perdas significativas de aprendizagem. O documento exemplifica essa realidade por meio dos anos iniciais do Ensino Fundamental público, nos quais a taxa de aprovação passou de 91,7% em 2019 (período pré-pandemia) para 98,4% em 2020 e 96,3% em 2021, indicando um aumento considerável (INEP, 2022). No entanto, essa elevação não foi acompanhada por um aumento na proficiência dos alunos, rompendo a correlação histórica entre rendimento e desempenho. Isso sugere que a alta aprovação pode ter mascarado o real impacto da pandemia sobre a aprendizagem.

Diante disso, é fundamental considerar que as interpretações das notas do IDEB nesse período devem ser feitas com cautela. O documento destaca ainda que os dados do IDEB 2021 foram publicados em formato de planilha eletrônica, contendo todos os detalhes. Além disso, aponta que escolas sem dados suficientes como aquelas com menos de 10 alunos participantes no SAEB, com baixa taxa de participação ou ausência de dados no Censo Escolar não tiveram o IDEB calculado, o que pode justificar a ausência da nota da escola na qual esta pesquisa foi realizada.

Por outro lado, foi divulgado o resultado de 4,7 para o ano de 2023. Nesse período, o INEP publicou uma nova nota informativa, elencando os principais pontos sobre o cálculo do Ideb, o qual segue a mesma metodologia adotada desde 2007, com o objetivo de preservar a comparabilidade do indicador ao longo dos anos. O documento também esclarece que, diferentemente de edições anteriores, a edição de 2023 não estabeleceu metas específicas como pode ser observado no gráfico apresentado, embora seus resultados ainda possam ser comparados com os dos anos anteriores (Inep, 2024). Considerando, no entanto, as metas estipuladas para 2019 e 2021, é possível afirmar que o índice de 4,7 ficou abaixo do esperado para esses períodos.

De forma geral, observa-se um avanço significativo entre os anos de 2017 e 2023. Em 2017, por exemplo, a escola obteve um resultado de 3,8, enquanto a meta estabelecida era de 4,7, o que já apontava a necessidade de melhorias nas práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em 2023, o resultado atingido (4,7) indica uma evolução considerável, sugerindo que, apesar da ausência de uma meta oficial para esse ano, houve progresso nos índices de aprendizagem.

Dessa forma, é possível concluir que a adesão ao programa EPV representa um esforço do poder público municipal para qualificar o processo de alfabetização e letramento, no entanto não podemos afirmar se de fato houve uma aprendizagem significativa, pois, como mencionamos anteriormente, há uma grande preocupação para que a criança desenvolva

habilidades técnicas para conseguir êxito nas avaliações. O que pode ocasionar um ensino tecnicista que desconsidera as especificidades e os ritmos de aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se uma crescente preocupação, em nível nacional, com a alfabetização das crianças no Brasil. As avaliações de larga escala têm se consolidado como ferramentas estratégicas para mensurar dados relevantes, contribuindo significativamente para a identificação de dificuldades e para o direcionamento de ações que visem minimizar os problemas enfrentados pela educação brasileira. No entanto, algumas inquietações nos levam a refletir sobre a forma como esses programas vêm sendo implementados. Será que, ao adotarmos essas iniciativas de maneira homogênea, estamos realmente considerando as individualidades dos estudantes? Ou contribuiremos para a consolidação de uma educação tecnicista e engessada, voltada apenas para o cumprimento das metas estipuladas pelos programas? A aprendizagem significativa só ocorre quando a criança é reconhecida como protagonista do processo educativo, um sujeito ativo, com saberes, ritmos e vivências próprias.

Nesse contexto, no próximo capítulo buscamos aprofundar a análise sobre as interações das crianças nas situações de leitura e escrita em sala de aula, observando como esses sujeitos se posicionam, participam e constroem sentidos nos contextos das práticas alfabetizadoras.

A nuvem de palavras revelou elementos centrais que atravessam os estudos examinados sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que termos como criança, leitura, escrita, aprendizagem, processo, professor e escola ganharam destaque, sinalizando o protagonismo da criança nesse processo, a centralidade da leitura e da escrita como práticas pedagógicas, e a importância do papel docente e do ambiente escolar para a consolidação dessas aprendizagens.

Já a frequência de palavras como social, conhecimento, desenvolvimento e compreensão aponta para uma concepção ampliada de alfabetização, ou seja, que vai além do domínio técnico e se aproxima da ideia de leitura e escrita como práticas sociais e culturais. Esses dados apontam para uma perspectiva de alfabetização que considera a criança como sujeito ativo e inseridos em contextos que influenciam diretamente sua forma de aprender e de se apropriar da língua escrita.

Com base nessa análise da nuvem de palavras, identificamos dois eixos que orientam a organização dos dados e a construção das categorias de análise. A primeira categoria, em que analisamos a criança como sujeito do processo de alfabetização, foi pensada ao observar a centralidade dada a palavra “criança”, o que aponta para uma ênfase dos trabalhos no protagonismo infantil que precisa ser considerado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam contemplar as especificidades dessa etapa e as necessidades apresentadas por cada sujeito que a ela chega.

A segunda categoria, em que discutimos a leitura e a escrita como práticas sociais, foi construída a partir da reflexão sobre como os textos analisados tratam essa aprendizagem não apenas como uma apropriação de habilidades técnicas, mas como a compreensão da função social da língua escrita e o desenvolvimento de habilidades que envolvem seu uso em contextos sociais. Ambas as categorias serão analisadas nos tópicos a seguir, considerando as contribuições dos trabalhos analisados.

5.1 A criança como sujeito do processo de alfabetização

Nas formas tradicionais de alfabetização, os educadores adotavam métodos centrados na transmissão de conhecimentos, nos quais a criança ocupava um lugar passivo no processo de aprendizagem. Com o avanço dos estudos na área da educação e da Psicogênese da Língua Escrita, passou-se a reconhecer a criança como sujeito ativo da alfabetização, capaz de construir

seu próprio saber a partir das interações com o meio. Essa mudança de concepção trouxe implicações significativas para a prática pedagógica, uma vez que exige considerar os conhecimentos prévios, as experiências, as necessidades, os ritmos e os modos próprios que cada criança mobiliza para interpretar e compreender o mundo ao seu redor.

Com base nessa perspectiva, torna-se essencial construir propostas que respeitem a singularidade dos sujeitos em processo de alfabetização. Isso demanda sensibilidade para escutar a criança, reconhecer sua forma de pensar e aprender, e promover situações de aprendizagem significativas, que despertem seu interesse e possibilitem a participação ativa no processo. Foi a partir dessa compreensão que analisamos os estudos selecionados na revisão bibliográfica, buscando identificar de que maneira essa concepção tem sido abordada nas pesquisas e quais caminhos têm sido trilhados no sentido de valorizar a criança como protagonista da construção da leitura e da escrita.

Um exemplo significativo é apresentado no estudo de Correa e Bortolanza (2021), que relata uma experiência didática desenvolvida com crianças em processo de apropriação da escrita. No projeto, as crianças foram convidadas a reconstruir a trajetória histórica da escrita por meio de vivências concretas, como a observação do globo terrestre para identificar o local onde surgiu a escrita, bem como a experimentação de diferentes suportes postos socialmente ao longo da história humana, como pedras, argila e papiro. Essa proposta possibilitou a reconstrução de etapas que permeou a escrita, ou seja, as crianças não apenas compreenderam o sistema alfabético, mas perceberam a escrita como instrumento cultural de comunicação e expressão. Essa atividade proporcionou um aprendizado significativo porque permitiu que elas experimentassem a escrita de forma contextualizada e protagonizassem suas produções textuais, evidenciando que aprender a escrever envolve participação ativa e construção de sentido.

Práticas como essa compreendem a criança como sujeito ativo da alfabetização, capaz de atribuir significado a leitura e a escrita a partir de suas experiências e contextos. Ao se apropriar de conhecimentos por meio de atividades significativas como essa, ela revela sua capacidade de elaborar hipóteses, criar sentidos e interagir de maneira autêntica com o universo letrado.

Os autores acreditam

que um processo de ensino e aprendizagem da escrita, quando organizado adequadamente e pautado em conhecimentos científicos como esses apresentados aqui, pode favorecer a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento do pensamento e da capacidade discursiva da criança. Em última instância, isso significa dizer que é preciso trabalhar com as crianças,

não para elas ou por elas; significa realizar atividades e projetos de escrita com base em proposições de produção de textos significativas para elas; significa dar voz a elas, para que elas próprias passem a elaborar seus projetos de dizer por meio da escrita (Correa; Bortolanza, 2021, p. 31).

Diante disso, ensinar a escrever não é simplesmente transmitir os códigos ou estruturas fixas da língua, mas proporcionar experiências significativas que mobilizem o pensamento, a linguagem e a capacidade de expressão da criança. Ao afirmar que é preciso trabalhar com crianças – e não para elas ou por elas – os autores reforçam uma postura pedagógica dialógica, em que a escuta, a autoria e a produção de sentidos ganham centralidade.

Nascimento, Borges e Silva (2021) corroboram com essa afirmação, ao destacar em sua pesquisa que a criança não reproduz mecanicamente o que está escrito, mas constrói suas hipóteses e relaciona o oral com o escrito, de modo a refletir sobre o funcionamento do código escrito enquanto produzem suas próprias escritas. Assim, argumentam que “quando as crianças escrevem uma palavra quase alfabeticamente, faltando alguma letra, agregando outra, ora escrevendo de uma forma ora de outra, com letras trocadas, não o fazem de forma aleatória ou por dificuldade de aprendizagem” (Nascimento, Borges e Silva, 2021, p. 3), fazem porque estão construindo hipóteses e ideias enquanto ainda não se apropriaram do SEA, ou para além disso, as mesmas têm a compreensão da escrita a partir da representação da linguagem, portanto escrevem como falam.

Perspectivas como essas valorizam a criança como sujeitos que produzem conhecimento, que pensam, criam hipóteses, demonstrando inteligência e autonomia no seu processo de aprendizagem. Mesmo apresentando propostas como essa, Castro, Malavasi e Santos (2020) acrescentam que uma parte dos estudantes enfrenta dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita devido a metodologias que ignoram a vida, os interesses e os seus ritmos. Alencar, França e Souza (2021, p. 507) confirmam esse pensamento, e acrescentam que muitas vezes a escola não sabe lidar com as diversidades de seus alunos, pois, “mediante essa problemática, deve-se levar em consideração o meio social de cada um e vincular métodos de ensino-aprendizagem diferenciados para cada tipo de dificuldade apresentada”. Isso, mais uma vez, reforça a necessidade de deslocar o foco de um ensino exclusivamente transmissivo para uma proposta que valorize as crianças como produtoras de sentido, gerando processos de alfabetização que partam de seus territórios de vivência.

No entanto, diante dessas perspectivas, temos os desafios metodológicos tradicionais e os impactos gerados pelas tecnologias digitais, a exemplo o uso de celulares, tablets e televisão, que tem se mostrado mais atrativos aos olhos dos estudantes. Tal realidade impõe a escola e a

família o compromisso de repensarem estratégias que despertem o interesse pela leitura e escrita, articulando as práticas pedagógicas com as experiências culturais contemporâneas vividas pela criança. Nessas condições, os autores Alencar, França e Souza (2021, p. 505) argumentam que

a prática leitora deve ser introduzida na vida das crianças, desde seus primeiros passos, pela família e, em seguida, pela escola. Portanto, para que as crianças agucem seu interesse pela leitura, é necessário que elas cresçam ouvindo contações de histórias em meio a acervos literários atrativos, isto é, tenham contato com esse universo tributador, que é o livro.

Em outras palavras, para que o sujeito tenha a leitura e a escrita como algo prazeroso e atrativo, é necessário inserir-se em contextos e práticas de leituras e de escrita muito antes de adentrar o ambiente escolar, por isso, a necessidade de repensar os caminhos da alfabetização e buscar formas inovadoras para inserir a prática leitora na vida da criança. No entanto, essa situação não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de ampliar o repertório pedagógico e articular as práticas escolares às vivências culturais dos estudantes.

Por essa razão, faz-se tão importante introduzir precocemente a leitura no cotidiano infantil, inicialmente no âmbito familiar e, posteriormente, na escola. A contação de histórias, por exemplo, é uma estratégia que favorece o encantamento pela leitura. Portanto, cabe à família e a escola promover experiências significativas que cultivem o prazer, a imaginação e a autoria da criança como leitora e escritora, constituindo-se como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Esse compromisso com uma formação leitora sensível e significativa exige que reconheçamos a alfabetização como um direito que ultrapassa o domínio técnico da língua escrita. E nessa direção, Bruxel (2023) reforça a concepção da criança também como sujeito de direitos, cujo processo de alfabetização precisa ser sustentado por um ambiente escolar que respeite suas experiências culturais, sociais e afetivas.

A autora, ao dialogar com Vygostsky (2007) e Soares (2021), destaca a importância das interações sociais na apropriação da língua escrita, reconhecendo que o aluno aprende na relação com o outro e a partir de vivências concretas com o mundo letrado. Essa perspectiva, ao contrário de todas as formas tradicionais de alfabetização, se articula diretamente com o que temos discutido: a centralidade da criança como agente ativo no processo de apropriação da leitura e da escrita, cuja aprendizagem deve ser mediada por práticas intencionais, mas abertas a escuta e a autoria.

Por outro lado, ao analisarmos o estudo de Andrade e Albuquerque (2023), que trata do programa Educar pra Valer, que também é utilizado na escola campo dessa pesquisa,

observamos uma concepção mais tecnicista da alfabetização, que se assemelha com as formas tradicionais. A proposta pedagógica do programa, ainda que se fundamente em uma diversidade textual, adota uma sequência rígida e padronizada de atividades que privilegiam o treino da fluência leitora e da decodificação em detrimento da compreensão e da interação com os textos. Como apontam as autoras, o foco central está no cumprimento de metas e no desempenho em avaliações externas, desconsiderando, muitas vezes, as necessidades reais e os ritmos de aprendizagem das crianças (Andrade; Albuquerque, 2023).

Essa tensão entre uma concepção de alfabetização pautada na construção de sentidos – como defendem autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2021) e Vygostsky (2007) – e outra mais voltada a eficácia e o controle de resultados, impõe um desafio a escola: garantir que o processo de alfabetização respeite o sujeito que aprende. A experiência alfabetizadora deve reconhecer o papel ativo da criança, considerando suas hipóteses, saberes prévios e contexto sociocultural.

Dessa forma, ao analisarmos os dados do campo empírico e os documentos normativos a luz dos estudos discutidos, fica evidente que políticas nacionais e programas educacionais precisam ser avaliados não apenas pelos seus resultados mensuráveis, mas principalmente pelos princípios pedagógicos que sustentam suas práticas. Alfabetizar é também um ato político e social, que deve priorizar o desenvolvimento integral do sujeito e promover seu engajamento crítico e autêntico com o mundo da escrita.

Refletir sobre a articulação entre as práticas tracionais e as novas linguagens midiáticas torna-se essencial para que possamos construir um processo de alfabetização que, de fato, dialogue com a realidade vivida pelas crianças. Ao mesmo tempo, é preciso manter o compromisso com a valorização da literatura e da língua escrita como formas legítimas de expressão, participação social e construção da subjetividade infantil. Essa integração entre escuta sensível, práticas significativas e respeito aos contextos culturais das infâncias é o que sustenta uma alfabetização que reconhece a criança como sujeito pleno do processo de aprendizagem.

É a partir dessa compreensão que nós voltamos, na próxima seção, a discussão sobre leitura e a escrita como práticas sociais.

5.2 Leitura e escrita como práticas sociais

Enxergar a leitura e a escrita como práticas sociais significa reconhecer que ambas se constituem como formas de participação na vida em sociedade. Não se trata apenas da decodificação de signos linguísticos, mas de processos que mobilizam o sujeito em contextos

reais de comunicação, permitindo-lhe interagir com o mundo, produzir sentidos, se expressar e agir. A leitura, por exemplo, não se resume à identificação mecânica de palavras, mas à capacidade do leitor de construir significados com base em seus conhecimentos prévios, objetivos, valores e na realidade social em que está inserido (Assis; Vieira, 2022). A escrita, da mesma forma, deixa de ser uma simples transcrição de sons para assumir um papel comunicativo, político e representativo, constituindo-se como uma prática intencional, ancorada em um contexto cultural (Silva; Santos; Morais, 2024).

A concepção de leitura e escrita como práticas sociais tem sido defendida por diversos estudiosos como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, que compreendem o letramento como uma dimensão fundamental da alfabetização. Essa abordagem amplia o entendimento tradicional de alfabetizar, articulando o domínio do sistema alfabético à participação dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Para Soares (2020), é fundamental reconhecer que a língua não é neutra nem universal, mas determinada pelas condições sociais em que se produz e se utiliza. Assim sendo, ler e escrever não são apenas habilidades escolares, mas instrumentos de acesso ao conhecimento, ao exercício da cidadania e à transformação da realidade.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que o acesso à cultura escrita amplia as possibilidades de inserção social e de construção da cidadania. Como afirmam Silva, Santos e Morais (2024), a leitura e a escrita, na perspectiva freiriana, são instrumentos de compreensão e transformação da realidade. Segundo as autoras, “a leitura e a escrita são formas de comunicação. Portanto, são práticas que não se restringem somente à escola. [...] A leitura e a escrita, no sentido freiriano, possibilita ao homem compreender a sua realidade e de reescrevê-la” (Silva; Santos; Morais, 2024, p. 9). Assim, alfabetizar não é apenas ensinar o código, mas promover o acesso a práticas sociais que envolvam a linguagem como elemento constitutivo da experiência humana. Isso significa que o trabalho pedagógico deve proporcionar situações reais e significativas em que ler e escrever façam sentido para a criança, respeitando seus saberes, seus ritmos e o contexto sociocultural em que está inserida.

De acordo com Assis e Vieira (2022), a leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser compreendida como uma prática que envolve múltiplas linguagens e se insere em um processo de letramento que contemple diferentes finalidades, como informar, emocionar, instruir e dialogar. As autoras destacam que “o leitor deve trabalhar ativamente, atribuindo significado para o que lê a partir da integração entre as várias semioses presentes nos textos, dos conhecimentos prévios, das crenças, dos valores e das ideologias que perpassam a cultura

em que está inserido” (Assis; Vieira, 2022, p. 79). Esse entendimento exige que o ensino da leitura e da escrita esteja articulado a práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências para além do espaço escolar, considerando os usos sociais da língua escrita nos diversos espaços de convivência das crianças.

Além disso, os estudos de Corrêa e Bortolanza (2021) reforçam que a aprendizagem da escrita acontece dentro das relações que a criança estabelece com o mundo à sua volta. À medida que ela começa a produzir seus próprios registros, mesmo que ainda não estejam corretos, do ponto de vista da escrita convencional, já está comunicando algo, expressando uma intenção, tentando organizar o que pensa e sente por meio da língua escrita. Esses primeiros registros, por mais simples que pareçam, são importantes porque mostram que a escrita, para a criança, tem sentido e começa a fazer parte da sua forma de estar no mundo.

Esse movimento só é possível quando as práticas de leitura e escrita ganham espaço real dentro da escola, respeitando o tempo de cada criança e valorizando o que ela já sabe. Jesus e Pordeus (2022) apontam que, quando os professores escutam com atenção as produções dos alunos, conseguem perceber como cada um vai construindo, aos poucos, a sua maneira de ler e escrever. As hipóteses que surgem ao longo desse processo não são erros a serem corrigidos imediatamente, mas pistas que ajudam a entender como a criança pensa e interpreta a língua escrita a partir de suas vivências.

Quando se reconhece o valor das tentativas iniciais de leitura e escrita, cria-se espaço para que os estudantes desenvolvam maior autonomia, ampliem sua relação com a linguagem e passem a perceber a leitura e a escrita como práticas que dizem respeito à sua própria vida. Assim, tratar leitura e escrita como práticas sociais significa reconhecer que elas não são neutras ou isoladas, mas atravessadas por intenções, relações de poder e formas de pertencimento cultural. A escola, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao garantir que todos os alunos tenham acesso a essas práticas e possam, por meio delas, ampliar sua capacidade de compreender o mundo e intervir nele de forma crítica e significativa.

6 AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DO 2º ANO NAS SITUAÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM SALA DE AULA E FORA DELA

Neste capítulo daremos destaque às situações de leitura observadas durante o período de observação, com ênfase no projeto desenvolvido pela escola, denominado "Leitura em Foco", no Piquenique Literário como extensão do projeto, nas atividades de leitura realizadas em sala de aula e na visita à Bebeteca localizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XII*.

Como mencionado no capítulo anterior, a adoção de programas a exemplo do ProsSeguir, com iniciativas e avaliações homogêneas, pode não considerar a criança em sua singularidade como protagonista e sujeito ativo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com saberes e experiências próprias.

No entanto, mesmo utilizando desse programa implementado pela Prefeitura Municipal de Guanambi, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a escola reconhece a necessidade de compreender a criança com sujeito ativo do processo de alfabetização, assim, por meio do Projeto Leitura em Foco, do Piquenique Literário como extensão do mesmo e visitas a outros espaços literários, promove ações que consideram as individualidades e contribuem para uma aprendizagem significativa com estratégias que favorecem o gosto pela leitura, integrando o aprendizado escolar com o universo cultural da criança.

6.1 Vivências por meio do projeto “Leitura em foco”

O Projeto Leitura em Foco, desenvolvido pela escola, tem como objetivo formar leitores ativos, críticos e engajados, capazes de compreender e intervir em seu contexto social (PPP, 2023). Esse proporciona aos estudantes, experiências de lazer, incentiva a criatividade e promove atividades culturais vinculadas às leituras desenvolvidas. Além disso, o projeto se desdobra em outras ações como o Piquenique Literário, o qual abordaremos no próximo tópico.

Ao buscar propostas como essa, a escola demonstra o compromisso com uma prática pedagógica que vai além do simples domínio do sinal gráfico, prezando pela formação de leitores críticos e participativos, evidenciando uma concepção de educação voltada para a construção de sujeitos autônomos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

A integração de momentos de lazer, criatividade e manifestações culturais ao processo de leitura revela a importância atribuída às práticas educativas significativas, que conectam o conhecimento às vivências dos alunos. Nesse sentido, Jesus e Pordeus (2022, p. 6) afirmam que

“as crianças trazem dentro de si mesmas experiências culturais que são fundamentais ser consideradas como caminhos para uma construção de novos saberes”. Ao considerar a bagagem cultural que cada criança carrega, o ato de ler torna-se mais prazeroso, interativo e socialmente relevante. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao conceito de letramento, que compreende a leitura como uma prática social e cultural.

Ainda de acordo o PPP da escola (2023, p. 51),

A implementação do projeto visa favorecer, de maneira significativa, o processo de ensino-aprendizagem, bem como fortalecer o vínculo entre professores, pais e alunos. Pretende-se, assim, incentivar o gosto pela leitura, explorando estratégias que tornem esse hábito uma prática dinâmica e enriquecedora dentro e fora do ambiente escolar. Ao estreitar os laços entre escola e família, o projeto também contribui para a formação de uma geração de leitores e contadores de histórias.

Desse modo, refletir sobre projetos como esse é reconhecer que o processo de alfabetização e letramento implica construir sentidos, interpretar o mundo e dialogar com diferentes realidades por meio da leitura. Ao integrar a participação da família, a escola amplia os espaços de aprendizagem, tornando a leitura uma prática social viva, contextualizada e significativa.

Durante o período de observação, tivemos a oportunidade de acompanhar a abertura do projeto, realizada no mês de março. Cada série ou turma desenvolveu atividades voltadas à promoção da leitura, respeitando a faixa etária dos alunos e a temática proposta para cada segmento. Com o tema “Leitura e diversão”, as turmas do 2º ao 5º ano realizaram trabalhos diversificados, conforme as especificidades de cada grupo (PPP, 2023, p. 53). Na turma do 2º ano “A”, onde a pesquisa foi realizada, foi implementada, dentro da temática definida, a proposta do piquenique literário.

A abertura do projeto de leitura ocorreu por meio de uma atividade realizada na quadra da escola, com a participação de todo o corpo discente e docente. Para esse momento, foi elaborada uma programação especial, na qual os professores envolvidos realizaram dramatizações, contação de histórias e apresentações musicais.

Após essa primeira etapa, as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁸ (PIBID), com o apoio da professora supervisora, organizaram a proposta do

⁸ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo proporcionar aos licenciandos a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para a aproximação entre teoria e prática. O subprojeto em que participamos, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi, denomina-se Laboratório de Práticas de Letramento e Numeramento no Contexto da Formação de Professores, desenvolvendo atividades voltadas à formação docente inicial e ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Carrinho Literário. Para compor o acervo, diversos livros foram selecionados na biblioteca da escola. O carrinho circulava pelas turmas do 1º ao 5º ano, oferecendo propostas de leitura variadas, capazes de contemplar as especificidades de cada grupo. O foco da atividade foi aproximar as crianças do universo literário e despertar nelas o interesse pelos livros.

A turma do 2º ano foi contemplada com a leitura da história *Camilão, o comilão*, de Ruth Rocha⁹. Durante a contação, observou-se um grande envolvimento por parte dos estudantes, que faziam inferências, questionamentos e se mostravam atentos e participativos.

Após a leitura, os (as) alunos(as) foram convidados a explorar livremente os livros disponíveis no carrinho. Nesse momento, foi possível perceber que as crianças que ainda não dominavam o SEA, solicitavam a leitura às professoras ou se aproximavam de colegas que já sabiam ler.

As crianças demonstraram curiosidade e interesse: folhearam os livros, observaram as ilustrações e pediram que as histórias fossem lidas para elas. Dessa forma, percebe-se que a atividade não foi pensada apenas para os que já conseguiam ler, mas sim planejada de maneira a envolver todos os estudantes, atendendo às especificidades de cada um. Isso contribuiu para que todos se envolvessem diretamente com a proposta estabelecida. Nesse sentido, Jesus e Pordeus (2022) destacam que, quando a criança se percebe acolhida, compreendida, valorizada e respeitada, aumentam significativamente as chances de ela avançar em seu processo de aprendizagem escolar. Essa percepção reforça o papel do educador como mediador sensível, capaz de transformar a leitura em um momento de troca, inclusão e crescimento integral dos estudantes.

As vivências através da contação da história *Camilão, o comilão* e do carrinho literário, revelam a potência da literatura como ferramenta pedagógica não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a construção de vínculos e da inclusão no processo educativo. O envolvimento espontâneo das crianças durante a contação demonstra que, quando bem mediada, a leitura desperta curiosidade, promove inferências e incentiva a participação ativa dos alunos, mesmo entre aqueles que ainda não dominam o SEA. É nesse sentido que Silva, Santos e Moraes (2024) destacam a importância de organizar a sala de aula como um espaço, no qual, a leitura e a escrita estejam sempre presentes. O que favorece não só o contato da criança com a cultura escrita, mas a capacidade de compreender sua funcionalidade.

⁹ ROCHA, Ruth. *Camilão, o Comilão*. São Paulo: Salamandra, 2010.

Após compreender os objetivos e estratégias do projeto de leitura adotado pela instituição escolar pesquisada, bem como suas contribuições para o processo de aprendizagem dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento da leitura, compreendida como prática social, passaremos, no tópico a seguir, à descrição das atividades realizadas a partir dessa iniciativa. Dentre elas, destaca-se a criação do Piquenique Literário, uma atividade desenvolvida pela turma do 2º ano “A” como parte do referido projeto.

6.2 Piquenique literário com a turma do 2º ano

Como destacado anteriormente, o piquenique literário é uma atividade que surgiu a partir do projeto Leitura em Foco. Após a abertura oficial do projeto, a turma do 2º ano “A” deu início às atividades do piquenique literário. Em uma manhã de segunda-feira, durante uma das observações, a professora convidou os estudantes para se dirigirem à parte externa da escola, onde foi organizado um momento de participação da turma para a proposta estabelecida.

À sombra das árvores que circundam o espaço escolar, buscamos proporcionar às crianças um ambiente acolhedor e propício à interação significativa com os livros. Para isso, organizamos o espaço externo com o auxílio de um tapete no chão, onde os estudantes puderam se sentar confortavelmente, e distribuímos cestas com materiais literários variados entre eles, livros de histórias, parlendas, poemas e obras visuais, de modo a atender diferentes formas de leitura e interesse.

A proposta teve início com a exploração livre dos materiais, permitindo que cada criança escolhesse, conforme seu ritmo e curiosidade, os textos que desejassem manusear. Esse momento espontâneo favoreceu o envolvimento afetivo e a autonomia na relação com os livros.

Figura 4 – Momento de leitura para iniciar as atividades do piquenique literário.



Fonte: acervo da pesquisa 2025.

Após algum tempo, a professora propôs que o grupo escolhesse uma obra para a leitura compartilhada. Entre os diversos títulos disponíveis, os estudantes optaram por *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Com a escolha feita, a leitura foi conduzida por nós, conforme orientação da professora. Notamos uma mudança imediata na postura dos alunos, pois as conversas cessaram gradualmente, dando lugar a uma escuta atenta. Ao longo da contação, observamos expressivo engajamento, os estudantes demonstraram curiosidade em relação aos desdobramentos da narrativa, levantaram hipóteses sobre o que poderia acontecer e, ao final, participaram ativamente com comentários e questionamentos. Alguns, inclusive, compartilharam espontaneamente seus próprios medos, estabelecendo conexões com a temática abordada na história.

Cabe destacar que, embora todos tenham se envolvido com a atividade, as crianças com maior familiaridade com a leitura evidenciaram participação mais ativa, sugerindo a realização de novas leituras em grupo. Esse aspecto aponta para a importância de ampliar continuamente o repertório literário dos alunos, respeitando suas trajetórias e estimulando o protagonismo no processo de aprendizagem.

Conforme aponta Correia (2022), quando o processo de aprendizagem se conecta diretamente com aquilo que os alunos vivenciam no seu dia a dia, ele tende a se tornar mais significativo. Ao reconhecer os saberes prévios dos estudantes e permitir um espaço de interação mais livre, onde a escuta e o diálogo predominam, o ambiente educativo se transforma em um espaço mais acolhedor e menos impositivo. Dentro dessa compreensão, percebemos que a proposta de levar a atividade para fora da sala de aula, utilizando o espaço externo como cenário cuidadosamente preparado, foi essencial para despertar o interesse do grupo. O ambiente ao ar livre, aliado ao planejamento estético da atividade, favoreceu um envolvimento mais espontâneo por parte das crianças e ampliou a forma como elas se conectaram com a leitura.

Essa experiência nos leva a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que enxerguem o estudante como alguém completo, com seus próprios ritmos, histórias e modos de aprender. Considerar o sujeito em sua totalidade é, nesse sentido, um passo fundamental para que a escola possa ser, de fato, um lugar de construção de sentidos e não apenas de transmissão de conteúdo.

Após esse primeiro momento de interação com os (as) estudantes, foi apresentada a organização da proposta do Piquenique Literário. A professora regente da turma disponibilizou um material específico para a atividade: uma cesta, remetendo à ideia de piquenique, contendo

um livro escolhido pelo (a) estudante na biblioteca da escola, com o auxílio da professora, além de um caderno de registros. Nesse caderno, os (as) alunos (as) anotam observações sobre a leitura realizada e adicionam registros do momento em que fizeram a contação da história. A cesta circula entre os estudantes seguindo a ordem alfabética, garantindo que todos participem da proposta. A ideia é que, ao levar o livro para casa, a criança realize a leitura com a família ou responsável e, posteriormente, compartilhe a história com a turma. Essa apresentação pode ocorrer com a participação da família ou individualmente, conforme a preferência de cada estudante.

Comprendemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita exige tempo, paciência e, sobretudo, acompanhamento consciente. Aprender a ler e escrever é um processo gradual que envolve experiências significativas, afetivas e sociais. Nessa perspectiva Silva, Santos e Morais (2024) afirmam que o processo de ensino não deve se resumir à simples transmissão de conteúdos, esperando que as crianças imediatamente reproduzam o que foi ensinado. Trata-se de uma fase importante da trajetória escolar, que requer atenção e acompanhamento cuidadoso, tanto da escola, quanto por parte da família ou responsáveis.

Durante as apresentações das histórias, tornou-se perceptível a importância da participação da família no processo de formação leitora das crianças. Em uma dessas ocasiões, acompanhamos a apresentação de uma estudante, que optamos por identificar como “Bia”, nome fictício utilizado com o intuito de preservar sua identidade. Embora ainda não dominasse o sistema da escrita alfabética, Bia realizou a leitura do livro com notável fluência e entonação, demonstrando familiaridade com o conteúdo. Em determinado momento da contação, no entanto, ela interrompeu a narrativa. Ao ser questionada, explicou, com naturalidade, que havia se esquecido daquela parte específica da história. Diante disso, sugerimos retomar a leitura do trecho, como forma de ajudá-la a recuperar a sequência dos eventos. Assim que iniciamos a leitura, ela rapidamente se reconectou com o enredo e afirmou: “*Pode parar tia, já lembrei*” (Bia, 2025).

Após a atividade, Bia compartilhou com a professora que havia lido a história várias vezes com seu pai. Esse relato evidenciou o papel significativo da mediação familiar na construção do vínculo com o texto. A prática de leitura compartilhada, mesmo sem o domínio pleno do SEA, permitiu que a estudante desenvolvesse habilidades como a oralidade, a memória e a compreensão narrativa, além de fortalecer sua relação afetiva com o universo da leitura.

Esse episódio suscitou uma reflexão importante: a leitura, quando vivenciada em ambientes significativos e com o apoio de figuras de referência, ultrapassa os limites da simples

identificação do que está escrito e passa a atuar como ferramenta de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Em casos como o de Bia, percebemos o quanto a escuta atenta e o convívio com o texto escrito, ainda que de forma mediada, podem estimular aprendizagens relevantes e contribuir para a autonomia leitora.

No contexto em questão, a leitura revela-se como uma prática que transcende a mera habilidade de identificar os signos escritos. Ela envolve escuta atenta, interpretação ativa, construção de sentidos, afetividade e diálogo. Mesmo sem dominar integralmente o SEA, Bia participou de forma significativa da atividade, demonstrando familiaridade com a história ao memorizá-la, interagir com os colegas e reconstruir a narrativa. A vivência evidencia que as práticas de letramento podem se manifestar de maneira concreta e significativa. Seu envolvimento com a leitura ocorreu não apenas no ambiente escolar, mas também no espaço doméstico, ao lado do pai, com quem compartilhou a leitura do livro. Esse momento, mais do que uma simples leitura, configurou-se como uma prática social de linguagem situada, contextualizada e repleta de sentido para a criança.

Ao apresentar a narrativa aos colegas, Bia não apenas recontou uma história, mas compartilhou conhecimento, ativou a memória, dialogou com o grupo e assumiu um papel ativo diante da linguagem. Esses elementos, tomados em conjunto, caracterizam práticas autênticas de letramento, pois envolvem o uso social da leitura em situações reais de comunicação, respeitando o ritmo e o percurso individual de aprendizagem de cada estudante. A atividade, ao propiciar esse tipo de vivência, demonstrou ser um espaço potente para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, além de fortalecer os laços entre escola, família e comunidade leitora em formação.

O subtópico a seguir apresentará as atividades de leitura realizadas em sala de aula observadas durante o período da pesquisa, bem como a visita dos estudantes aos espaços da Bebeteca e Brinquedoteca do DEDC *Campus XII* da UNEB.

6.3 Vivências leitora em sala de aula e em uma visita à Bebeteca e Brinquedoteca da UNEB

Durante o processo de observação, foi possível acompanhar dois momentos distintos de regência. O primeiro ocorreu sob a condução da professora titular da turma, a quem nos referiremos, por questões de confidencialidade, como "Carinho". O segundo momento foi protagonizado por uma dupla de estagiários, que, coincidentemente, desenvolvia seu projeto de intervenção nos mesmos dias em que estávamos presentes na unidade escolar realizando o acompanhamento da turma.

Na turma do 2º ano “A”, as atividades de leitura são iniciadas, cotidianamente, com a proposta denominada “palavra do dia”, a qual já se consolidou como parte da rotina pedagógica da turma. Essa prática é conduzida pela professora “Carinho” e desenvolvida de maneira dinâmica e interativa. A atividade tem início com a apresentação de uma imagem à turma. Para ilustrar, tomemos como exemplo a figura de um flamingo. Após exibir a imagem, a docente convida um (a) estudante a escrever, no mural destinado à palavra do dia, o nome correspondente ao que foi visualizado. Simultaneamente, os (as) demais alunos (as) realizam o mesmo registro em seus cadernos. A proposta, no entanto, não se limita à escrita da palavra. Em seguida, a turma é orientada a realizar uma série de análises linguísticas como identificar a letra inicial e final da palavra, identificar o número de vogais e consoantes, segmentá-la em sílabas e, por fim, pensar em uma outra palavra que possua o mesmo som final.

Durante a realização da atividade com a palavra do dia, acompanhamos o momento em que a estudante identificada como “Ketlen” foi convidada a registrar a palavra “flamingo” no mural. Inicialmente, ela apresentou dificuldade na grafia da sílaba inicial, escrevendo apenas “FA” em vez de “FLA”. No entanto, sem necessidade de intervenção direta da professora, a própria aluna, ao reler a palavra que havia escrito, percebeu que o som produzido não correspondia ao esperado. Ela observou que, ao invés do som “FLA”, havia registrado “FA”, indicando a ausência de uma letra. Diante dessa constatação, solicitou apoio da professora, que então repetiu a palavra com ênfase no som inicial. Após ouvir atentamente algumas vezes, a estudante conseguiu identificar a letra que faltava o “L” e fez a correção do registro.

Na sequência da atividade, outro estudante, que optou por ser identificado como “Luis Fernando”, notou a semelhança entre a palavra “flamingo” e “flamengo”. Ao perceber o interesse coletivo despertado por essa observação, a professora aproveitou a oportunidade para ampliar a atividade. Registrou ambas as palavras no quadro e propôs à turma que localizasse a diferença entre elas. As crianças, com entusiasmo, identificaram que a substituição da vogal “I” pela vogal “E” alterava completamente o significado da palavra. Aproveitando o envolvimento da turma, a professora sugeriu que cada estudante elaborasse frases utilizando as duas palavras, “flamingo” e “flamengo”, como forma de consolidar a aprendizagem por meio da produção escrita.

Dessa forma, percebemos que a atividade demonstrou não apenas o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica, mas também o interesse espontâneo dos alunos pela língua escrita e pelas relações entre os sons e as letras. Observamos, assim, a criança como

protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, Jesus e Pordeus (2022, p. 9) afirmam que

A criança se tornou o centro e foco do processo, e era vista agora como um pensamento, assim não fazia sentido aplicar um sistema na qual deveriam apenas decorar palavras sem compreender o significado do que estavam fazendo, daí a necessidade de se trabalhar um processo de alfabetização o qual vai muito além da simples decodificação de palavras, mas trabalhar com um que mostre o significado não apenas dos vocábulos, mas do processo em si, dando sentido a aprendizagem da criança.

O processo de consolidação da leitura e da escrita, que anteriormente se voltava quase exclusivamente para a superação do insucesso na alfabetização, passa por uma mudança paradigmática. A criança deixa de ser concebida como um sujeito passivo e passa a ser reconhecida como sujeito ativo, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, como exemplifica a experiência vivenciada com a estudante “Ketlen”.

Em outro momento, vivenciamos significativas interações de leitura com a turma, durante uma atividade desenvolvida em parceria com os estagiários, que estavam trabalhando o gênero textual poema. Com o objetivo de favorecer a participação de todos os estudantes, os versos do poema foram fragmentados, permitindo que cada criança realizasse a leitura de uma parte do texto. Observou-se, com entusiasmo, que mesmo os alunos que ainda não dominam plenamente a leitura demonstraram interesse em participar da atividade. Quando chegava à sua vez, era possível perceber um esforço genuíno em realizar a leitura para os colegas; ainda que não o fizessem com fluência, empenhavam-se em juntar as sílabas na tentativa de ler o que estava escrito, solicitando apoio dos professores quando necessário. Essa estratégia possibilitou a integração da turma e promoveu um momento coletivo de apreciação e envolvimento com a leitura.

Ainda durante o período de regência dos estagiários, presenciamos uma atividade que nos chamou atenção pela maneira como as crianças interagiram com a proposta. Inicialmente, os estudantes foram organizados em círculo, de forma a acomodar todos de maneira confortável. Em seguida, foi apresentada uma caixa contendo diversas palavras. Ao som de uma música, a caixa era passada de mão em mão; quando a música parava, a criança que estivesse com a caixa deveria abri-la, retirar uma palavra, realizar a leitura para os colegas e, posteriormente, registrá-la no quadro.

Durante a realização da atividade, observamos estratégias adotadas por alguns estudantes que ainda não dominam plenamente a leitura. Esses alunos, ao abrirem a caixa, tendiam a escolher palavras mais curtas geralmente formadas por sílabas simples como "gato",

"pato" e "bola". Acreditamos que essa escolha tenha relação com a familiaridade prévia com essas palavras e com a maior facilidade em realizar a junção silábica para leitura. Essa estratégia, espontaneamente adotada pelos próprios estudantes, possibilitou a participação de todos na atividade, inclusive daqueles que ainda demonstram insegurança quanto ao processo de leitura. Tal condução contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, inclusivo e sensível às diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos. “A criança, quando sente que é aceita, compreendida, valorizada e respeitada, tem grandes possibilidades de se desenvolver melhor no seu processo de escolarização” (Correia, 2022. p. 7).

É válido destacar que, em todos os momentos em que tivemos a oportunidade de acompanhar a turma, foi possível observar diversas estratégias adotadas pela professora com o objetivo de promover situações significativas de leitura. Mesmo durante a realização das atividades propostas no livro didático de leitura e escrita, a docente, constantemente, solicita que um estudante realize a leitura do texto em voz alta, favorecendo a compreensão coletiva. Para os alunos que ainda não dominam plenamente SEA, a professora se desloca até suas mesas para auxiliá-los na leitura, assegurando que todos estejam engajados no processo. No entanto, apesar de todo o esforço empreendido por “Carinho”, observamos que os estudantes que mais participam das atividades são, em sua maioria, aqueles que já se encontram alfabetizados. Além disso, foi possível perceber que alguns alunos que recebem apoio individualizado acabam desenvolvendo certa dependência dessa mediação. Em determinadas situações, mesmo sendo capazes de realizar as atividades de forma autônoma, esses estudantes tendem a aguardar a intervenção do adulto antes de responder, o que evidencia a necessidade de estratégias que estimulem maior autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

No que se refere ao ambiente da sala de aula, observamos que o espaço é bem-organizado e rico em estímulos visuais. Nas paredes, estão expostos o alfabeto em língua portuguesa, o alfabeto em Libras e a sequência numérica. Há também um calendário fixado, utilizado diariamente pelas crianças logo pela manhã, quando marcam a data do dia como parte da rotina. As paredes ainda são decoradas com produções realizadas pelas próprias crianças, valorizando o protagonismo infantil.

Um cantinho especial da sala é reservado para registrar as “memórias leitoras”, onde são expostas cartinhas contendo as capas dos livros trabalhados com a turma, incentivando o gosto pela leitura e a construção de vínculos afetivos com as histórias.

Na parte do fundo da sala, há um espaço aconchegante com tatame, destinado à contação de histórias. Próximo a esse ambiente, encontra-se um armário com cestos de livros, jogos didáticos e alguns brinquedos, contribuindo para um aprendizado mais lúdico e significativo. Destacamos ainda que, em sua prática pedagógica, a professora utiliza frequentemente materiais concretos, o que torna as aulas mais atrativas e acessíveis para os estudantes. No que diz respeito aos materiais didáticos relacionados à área de linguagem, observamos que a turma trabalha com o livro didático de Língua Portuguesa, além do material complementar do programa ProsSeguir.

O acervo literário disponível para as crianças do 2º ano é bastante amplo. Além dos livros disponíveis na própria sala de aula, a escola conta com uma biblioteca, onde os estudantes podem pegar livros emprestados para ler em casa e, posteriormente, devolvê-los. Durante o período de observação, notamos que as crianças que já dominam a leitura são justamente as que mais frequentam esses espaços e demonstram grande interesse, pois estão constantemente devolvendo um livro e escolhendo outro, o que revela o hábito e o gosto pela leitura. Para além das atividades realizadas dentro do projeto Leitura em Foco, observamos que as práticas de leitura também fazem parte da rotina das aulas regulares. Naquele momento específico, a turma estava trabalhando com o gênero literário poema, o que nos permitiu acompanhar diversas leituras relacionadas ao tema. As crianças não apenas escutavam os poemas, como também identificavam as rimas, sugeriam outras palavras que rimassem e se mostravam engajadas nas atividades propostas, evidenciando o desenvolvimento da consciência fonológica e o prazer pela leitura.

Como parte das ações previstas no projeto de intervenção dos estagiários, foi organizada uma visita da turma à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer os espaços da Bebeteca e da Brinquedoteca. A atividade teve como foco ampliar os repertórios culturais e promover o contato com ambientes que valorizam a leitura e o brincar como elementos formativos.

Ao chegarem ao local, os estudantes foram convidados a se acomodarem em círculo, preparando-se para participarem de um momento de contação de história. A narrativa escolhida para essa atividade foi o livro Tatu-Balão, de autoria de Sonia Barros, e a leitura foi conduzida pelos próprios estagiários, que atuaram como mediadores do momento. Durante a leitura, foi possível observar algumas inferências realizadas pelos(as) estudantes a partir das imagens presentes na obra. Em um desses momentos, chamou atenção a participação do aluno que identificamos como “Huck”. Ao se deparar com a ilustração de uma arara laranja no livro, Huck

prontamente associou a imagem da ave à estampa do vestido que a professora usava naquele dia, reconhecendo semelhanças visuais entre os dois elementos e expressando essa relação de forma espontânea. Essa observação revela a capacidade da criança de estabelecer conexões entre o conteúdo literário e o contexto ao seu redor, evidenciando o papel ativo do leitor na construção de significados, inclusive por meio da leitura de imagens.

Figura 5 – Momento da contação da história *Tatu-Balão*.



Fonte: acervo da pesquisa 2025.

Após o momento de contação de história, as crianças foram convidadas a explorar os espaços da Bebeteca e da Brinquedoteca. Durante a organização do grupo que iniciaria a visita à Bebeteca, observamos uma movimentação diferenciada entre os estudantes. Foi então que uma fala espontânea chamou nossa atenção: *"Eu não quero ir para a Bebeteca, eu nem sei ler, eu quero ficar só na Brinquedoteca"* (Naruto, 2025). Essa afirmação, feita por "Naruto" revela uma percepção importante sobre como as crianças compreendem os espaços de leitura. A fala do estudante mostra a resistência das crianças que não dominam o SEA em participar de situações de leitura. Reflete, de certo modo, uma associação entre o ato de frequentar um ambiente com livros e a obrigatoriedade de saber ler convencionalmente, o que nos leva a refletir sobre o quanto é necessário desmistificar a leitura como um processo exclusivo de identificação do que está escrito, promovendo práticas que valorizem também a escuta, o contato visual com os livros e o prazer em interagir com histórias literárias.

Após ouvir a fala do estudante, uma das professoras responsáveis pelo espaço da Bebeteca se aproximou e, de forma acolhedora, o convidou a entrar e conhecer o ambiente. Apesar do receio inicial, o aluno "Naruto" aceitou o convite. A professora, então, conduziu-o

pelo espaço, apresentou os livros disponíveis e o incentivou a escolher um para que ela pudesse fazer a leitura para ele. Percebendo a sua hesitação diante da proposta, a docente sugeriu espontaneamente o livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Mesmo um pouco tímido, “Naruto” aceitou a sugestão. Ambos se acomodaram em um espaço mais reservado, afastado dos demais colegas, e iniciaram a leitura.

À medida que a história avançava, notamos que a timidez que antes marcava sua postura foi dando lugar ao envolvimento e à curiosidade. A mediação sensível da professora contribuiu para que ele se sentisse mais seguro e à vontade. Aos poucos, passou a interagir com a narrativa, tentando antecipar quais personagens apareceriam na festa retratada no enredo. Ao final da leitura, já mais confiante e entusiasmado, o aluno levantou-se e dirigiu-se espontaneamente a outras estantes, iniciando a exploração de novos livros por conta própria.

Figura 6 – Momento de interação das crianças no espaço da Bebeteca.



Fonte: acervo da pesquisa 2025.

Outra situação vivenciada durante a visita à Bebeteca, que consideramos importante registrar, envolveu a estudante que, para preservar sua identidade, chamaremos de “Cinderela”. Trata-se de uma criança que apresenta dificuldades mais acentuadas no processo de alfabetização. No entanto, ao explorar o espaço da Bebeteca, Cinderela encontrou um livro composto apenas por imagens, no qual a narrativa se constrói a partir da imaginação do leitor. Ela se encantou com o material e, a partir das ilustrações, passou a criar sua própria história, compartilhando com entusiasmo a narrativa inventada com todos que se aproximavam.

Em dado momento, aproximou-se de nós com visível alegria e disse: *"Tia, tia, eu aprendi a ler. Vou falar com minha mãe que já sei ler"* (Cinderela, 2025). Essa fala, carregada

de significado, suscita reflexões importantes: seria a leitura um processo acessível apenas àqueles que já dominam plenamente o SEA? As crianças só se integram à cultura letrada após apropriarem-se formalmente do sistema de escrita alfabética? A vivência de Cinderela aponta para outra direção. Ao se engajar na leitura de imagens, ao contar histórias a partir de sua própria interpretação e ao vivenciar esse momento com entusiasmo, ela também está realizando um ato de leitura. Se configura como uma forma de interação simbólica, afetiva e significativa, em que a criança se conecta com o texto, com as pessoas ao seu redor e com o mundo que a cerca. Dessa forma compreendemos a leitura como um processo amplo que envolve a construção de sentidos, emoções e experiências. Essa situação vivenciada por “Cinderela” demonstra que o envolvimento com a linguagem escrita pode anteceder, e de fato antecede, a aquisição formal da escrita, sendo parte fundamental da construção da identidade leitora da criança.

No capítulo a seguir, apresentaremos as análises dos testes de leitura realizados à turma do 2º ano “A”, com ênfase nos processos de desenvolvimento identificados ao longo da pesquisa, bem como nas dificuldades observadas.

7 NÍVEIS DE ESCRITA E DE LEITURA DAS CRIANÇAS DA TURMA PESQUISADA

A apropriação das habilidades de leitura e de escrita representa, conforme já dissemos, um processo desafiador, marcado por transformações contínuas que refletem o desenvolvimento gradual de múltiplas facetas. Esse percurso evolutivo é fundamental para a consolidação das práticas relacionadas à língua escrita, pois envolve a construção do conhecimento sobre os signos linguísticos e a integração com o contexto social em que a criança está inserida.

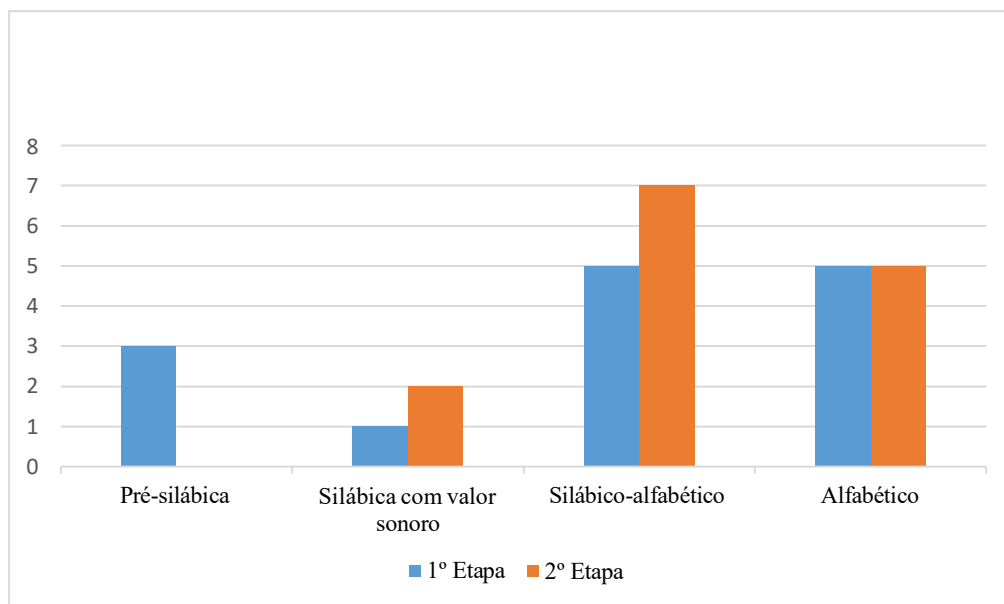
Segundo Silva, Santos e Moraes (2024), compreender esse processo requer, não apenas o entendimento dos conceitos que fundamentam as práticas de leitura e de escrita, mas também a forma como as crianças constroem seus conhecimentos sobre elas. Nessa perspectiva, reconhecemos que ler e escrever são práticas que envolvem o uso de signos linguísticos e que não podem ser plenamente compreendidas fora do contexto social em que são produzidas.

Para apresentarmos os resultados desse processo contínuo de construção e transformação, realizamos, individualmente, duas etapas de teste de escrita com os estudantes do 2º ano “A”. A primeira etapa ocorreu no dia 10 de abril de 2025. Nessa ocasião, solicitamos que os alunos escrevessem seis nomes de frutas, conforme acreditavam ser a forma correta de registro. Já a segunda etapa foi realizada no dia 9 de junho, aproximadamente dois meses depois. Nessa fase, repetimos o teste com as mesmas palavras, com o objetivo de verificar se houve desenvolvimento na escrita dos estudantes ao longo desse período.

Após a realização da escrita, pedimos aos estudantes que fizessem a leitura das palavras, passando o dedo sobre cada uma delas, o que nos permitiu observar as relações com o que haviam produzido e suas hipóteses de escrita.

Durante a realização do teste de escrita, participaram 15 estudantes de uma turma composta por 21 alunos. É importante destacar que três estudantes estiveram ausentes no momento do teste, e outros dois optaram por não participar, decisão esta que foi respeitada. Para registrar os resultados obtidos a partir do teste de escrita aplicado, segue o gráfico abaixo com a distribuição dos estudantes por hipótese de escrita durante a primeira e a segunda fase do teste.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por hipótese de escrita (1º e 2º Etapa).



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Conforme revela o gráfico acima, na primeira etapa do teste de escrita, três estudantes apresentaram hipótese pré-silábica, uma hipótese silábica com valor sonoro, cinco demonstraram hipótese silábico-alfabética e outros cinco, hipótese alfabética. Já na segunda etapa, observamos uma evolução significativa, pois três dos estudantes que apresentavam hipótese pré-silábica avançaram, 2 para a hipótese silábica com valor sonoro, sendo que um deles chegou à hipótese silábico-alfabética, juntamente com o estudante que estava na hipótese silábica com valor sonoro. O número de estudantes com a hipótese silábico-alfabética passou de cinco para sete. Embora tenhamos identificado sinais de progresso entre os estudantes que permanecem nessa fase, sendo que alguns já demonstravam características da hipótese alfabética, ainda não é possível classificá-los integralmente nessa última, o que justifica o quantitativo de cinco estudantes na hipótese alfabética.

A partir das evoluções encontradas durante a realização da pesquisa, destacamos a análise de seis testes de escrita, comparando a 1ª e a 2ª etapa, apontando os avanços alcançados por essas crianças.

Figura 7 - Escrita pré-silábica com avanço para escrita silábica com valor sonoro (caso 1)

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
<p>BALAB - banana LALÃ - laranja OOOAL - manga AACLA - ameixa ONO - morango UAU - uva</p>	<p>BLÃ - banana LAVA - laranja VAKV - manga ALAMA - ameixa NMOAR - morango UVA - uva</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Cinderela, 2025.

A aluna Cinderela, na primeira etapa do teste, encontrava-se na hipótese pré-silábica. É possível perceber que não há correspondência entre os sons da palavra falada e as letras representadas por ela, sendo essa fase marcada pelo uso de letras aleatórias sem valor sonoro. Um exemplo disso é a palavra MANGA, em que a estudante registrou várias letras repetidas e sem relação com os sons da palavra. Já na segunda etapa do teste, observam-se avanços significativos em relação à consciência fonêmica e ao valor sonoro das sílabas. A aluna passou a representar a maioria das sílabas com valor sonoro, utilizando vogais e consoantes de forma funcional, o que indica uma compreensão crescente do SEA.

Em palavras mais complexas, como em MORANGO e AMEIXA ainda há dificuldades na segmentação silábica correta, mas é notória sua evolução e a tentativa de representar os sons de cada sílaba. Durante a realização do teste, foi possível observar que a estudante soletrava as sílabas em voz alta para identificar os sons. Ao pedirmos que lesse o que escreveu, ela demonstrou consciência de que algo estava faltando quando nem todas as sílabas estavam representadas. Por exemplo, ao escrever a palavra MORANGO, registrou inicialmente “NMOAR”, mas ao passar o dedo sobre a palavra e fazer a leitura em voz alta, percebeu a ausência do som final e acrescentou a letra "O", concluindo a palavra de forma mais completa.

Figura 8 - Escrita pré-silábica com avanço para a escrita silábico-alfabética (caso 2).

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
<p>BVAM - Banana FENC - laranja MELAF - manga ABRE - Ameixa OALOA - morango UOLA - uva.</p>	<p>BANANA - Banana LANAGA - laranja MOGA - manga ANCICA - Ameixa MONOGO - morango UVA - uva</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Mulher-Maravilha, 2025.

O caso 2 representa uma evolução significativa e bastante positiva. A estudante identificada como "Mulher-Maravilha", na primeira etapa do teste de escrita, encontrava-se na hipótese pré-silábica, apresentando indícios iniciais de tentativa de atribuir valor sonoro às letras utilizadas. Embora demonstrasse esforço para representar as sílabas das palavras com base sonora, essa correspondência ainda era instável e pouco consistente.

No entanto, na segunda etapa do teste, sua evolução foi surpreendente. A estudante mostrou maior segurança e domínio na escrita, pois pronunciava a palavra, identificava os sons e selecionava as letras correspondentes com valor sonoro adequado. Após a escrita, realizava a leitura da própria produção para conferir se havia registrado corretamente, demonstrando bom desenvolvimento da consciência fonológica, produzindo uma escrita silábico-alfabética.

Em conversa com a professora Carinho, fomos informadas de que, recentemente, a estudante foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e passou a receber acompanhamento individualizado. Esse suporte especializado pode ter sido um fator importante para o avanço observado.

Figura 9 - Escrita pré-silábica com avanço para a escrita silábica com valor sonoro (caso 3)

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
<p>MA Banana</p>	<p>BANABA - BANAMA Banana</p>
<p>FA laranja</p>	<p>-LANAJA laranja</p>
<p>TA manga</p>	<p>MAJA - MAGA manga</p>
<p>A Ameixa</p>	<p>A/MA ameixa</p>
<p>CA morango</p>	<p>MGO morango</p>
<p>UVA uva</p>	<p>VUA - UVA uva</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Chaves, 2025.

A Figura 3 apresenta o caso do estudante identificado como Chaves. Na primeira etapa do teste de escrita, ele utilizou sílabas aleatórias correspondentes às palavras ditadas, o que indica que se encontrava na hipótese pré-silábica. Já na segunda etapa, observamos avanços importantes. O estudante passou a representar as sílabas com base no som, demonstrando esforço para aproximar sua escrita da fala, ainda que de forma parcial. Um exemplo que podemos destacar ocorreu com a palavra BANANA composta por sílabas canônicas, do tipo consoante e vogal, a qual denominamos de sílabas simples. Inicialmente, ele registrou BANA, e ao realizar a leitura, percebeu que a palavra não estava completa. Em vez de acrescentar a sílaba final NA, escreveu BA, formando BANABA. Ao reler, notou que o som não correspondia ao final correto da palavra, e pediu para escrever novamente. Dessa vez, registrou BANAMA, trocando o N por M, o que mostra esforço e consciência fonológica, ainda que com dificuldades na segmentação dos sons.

Nas palavras com sílabas não canônicas, compostas por consoante, consoante e vogal, as quais denominamos de sílabas complexas, como LARANJA e MANGA, foi possível notar maior dificuldade. Na primeira, por exemplo, conseguiu registrar o N, mas não identificou a presença do R. O mesmo aconteceu com "manga", que foi escrita como MAGA, mas ao fazer a leitura, pronunciou corretamente como "manga", não identificando a ausência do N.

Chaves chamou nossa atenção, especialmente pela resistência inicial ao processo de leitura e escrita. Sempre que solicitado, dizia que não sabia ler e se recusava a escrever. Demonstrava-se defensivo e evitava interações, inclusive quando nos aproximávamos para ajudá-lo durante as atividades diárias. No entanto, com o tempo, conseguimos criar uma aproximação mais acolhedora, o que favoreceu sua participação. Em conversa com a professora Carinho, fomos informadas que essa resistência já foi ainda mais acentuada em momentos

anteriores, e que hoje ele está mais receptivo. A professora também nos relatou que o estudante enfrenta sérias dificuldades no ambiente familiar, o que pode estar impactando diretamente seu processo de aprendizagem. Apesar dos desafios, os avanços observados na segunda etapa do teste mostram que Chaves está em movimento dentro do processo de alfabetização e que, com apoio contínuo e acolhimento, pode continuar avançando.

Figura 10 - Escrita silábica com valor sonoro com avanço para a escrita silábico-alfabética (caso 4)

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
BUN - Banana	BAONA - Banana
LAU - laranja	LARIJA - laranja
UGA - manga	MALGA - manga
AMEA - ameixa	AMEIXA - ameixa
ORBO - morango	MORANGO - morango
UVO - uva	JAV - uva

Fonte: acervo da pesquisa.

Huck, 2025.

O caso 4 apresenta os avanços do estudante identificado como Huck. Durante a primeira etapa do teste de escrita, o aluno demonstrou hipótese silábica com valor sonoro, representando uma letra para cada sílaba da palavra. Observamos que ele buscava relacionar as letras ao som das palavras, mesmo que de forma ainda incompleta e instável. É possível identificar o uso de consoantes seguidas de vogais, o que demonstra o início de uma compreensão da estrutura silábica da escrita. Embora nem todas as sílabas estejam corretamente representadas, há esforço claro em atribuir valor sonoro às letras utilizadas.

Na segunda etapa do teste, o estudante apresenta avanços importantes, passando para a hipótese silábico-alfabética. É possível perceber que a consciência fonêmica está bem desenvolvida, pois consegue representar a maioria dos sons das palavras com coerência. Um aspecto relevante a ser destacado é que, durante a leitura de suas próprias produções, o estudante consegue identificar possíveis erros. Por exemplo, na palavra manga, ele havia escrito MLAGA, mas ao realizar a leitura percebeu que as letras L e A estavam invertidas, corrigindo-as espontaneamente. Na palavra ameixa, a escrita foi registrada corretamente, mas o estudante leu

como AMEXA. Acreditamos que ele conseguiu registrar a grafia convencional da palavra por conta da forma como foi ditada, o que mostra uma boa percepção auditiva.

No caso das palavras morango e uva, foi observado que o estudante recorreu ao alfabeto exposto na parede da sala, que apresentava como exemplo da letra M a palavra MORANGO e, da letra U, a palavra UVA. Ele utilizou esse recurso como apoio para copiar as palavras. No entanto, mesmo com esse suporte, acabou trocando a ordem das letras na palavra uva. Ao chamarmos sua atenção, o estudante afirmou que utilizou essa estratégia justamente para ter certeza de que a palavra estava escrita corretamente.

Figura 11- Escrita silábico-alfabética (Caso 5)

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
<p>BANANA - banana LARJANJA - laranja MACA - manga A MEIXA - ameixa MO RANCO - morango UVA - uva</p>	<p>BANANA - banana LAREJA - laranja MANGA - manga AMEIXA - ameixa MORANGO - morango UVA - uva</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Valentina, 2025.

No caso 5, observamos que Valentina na mesma hipótese, no entanto, durante a realização de ambos os testes, foi possível perceber que a estudante repetia em voz baixa a pronúncia das palavras ditadas, buscando identificar os sons para, em seguida, realizar o registro escrito. Essa estratégia demonstra bom desenvolvimento da consciência fonológica e o esforço em corresponder sons a letras.

Na primeira etapa, por exemplo, ao escrever a palavra LARANJA, Valentina substituiu o R pelo ã e o J pelo G, trocas fonológicas comuns nesta fase do processo de alfabetização. Já na segunda etapa, observamos uma escrita mais estruturada, com a presença de valor sonoro em todas as palavras, representadas parcial ou totalmente. Algumas palavras foram grafadas corretamente, como BANANA e UVA, enquanto outras ainda apresentaram trocas típicas da hipótese silábico-alfabética, como LAREJA no lugar de LARANJA e MORAGO para MORANGO. Essas produções indicam que Valentina já compreende a função sonora da escrita e está em processo de consolidação da correspondência entre fala e escrita. Apesar de ainda se

encontrar na hipótese silábico-alfabética, os avanços observados apontam para uma evolução significativa rumo à escrita alfabética, evidenciando seu progresso.

Figura 12 - Escrita silábico-alfabética (Caso 6)

1ª etapa teste de escrita 10/04	2ª etapa teste de escrita 09/06
<p><u>B</u><u>A</u><u>N</u><u>A</u><u>N</u><u>A</u> - banana</p> <p><u>L</u><u>A</u><u>R</u><u>A</u><u>O</u> - laranja</p> <p><u>M</u><u>Ã</u><u>O</u> - manga</p> <p><u>A</u><u>M</u><u>E</u><u>J</u><u>A</u> - ameixa</p> <p><u>M</u><u>O</u><u>R</u><u>C</u><u>O</u> - morango</p> <p><u>U</u><u>V</u><u>A</u> - uva</p>	<p><u>B</u><u>A</u><u>N</u><u>A</u><u>N</u><u>A</u> - banana</p> <p><u>L</u><u>A</u><u>R</u><u>E</u><u>J</u><u>A</u> - LARANJA - laranja</p> <p><u>M</u><u>A</u><u>Õ</u><u>G</u><u>A</u> - manga</p> <p><u>A</u><u>M</u><u>E</u><u>X</u><u>A</u> - ameixa</p> <p><u>M</u><u>O</u><u>R</u><u>A</u><u>G</u><u>O</u> - morango</p> <p><u>U</u><u>V</u><u>A</u> - uva</p>

Fonte: acervo da pesquisa.

Ketlen, 2025.

Na primeira etapa da produção escrita de Ketlen, observamos a presença de trocas fonológicas comuns para a fase em que ela se encontra. É possível perceber que a estudante utiliza letras com valor sonoro correspondente às sílabas que tenta representar, demonstrando esforço em registrar todas as sílabas das palavras, ainda que com algumas omissões e substituições.

Na segunda etapa do teste, identificamos avanços significativos em direção à hipótese alfabética, embora essa ainda não esteja completamente consolidada. Ketlen consegue representar quase todas as sílabas das palavras com valor sonoro adequado. Além disso, demonstra consciência fonológica e tentativa de autocorreção, pois ao perceber erros durante a leitura, consegue fazer a correção, como ocorreu no caso da palavra LARANJA. Ela escreve corretamente palavras mais simples e foneticamente regulares, como BANANA e UVA, o que indica domínio de estruturas silábicas mais estáveis. No entanto, nas palavras com sílabas mais complexas, ainda apresenta dificuldades em identificar e transcrever todos os sons, o que é considerável nessa fase de transição.

As trocas e correções feitas por Ketlen evidenciam que ela está caminhando em direção à hipótese alfabética, mas ainda não está completamente inserida nela. Seu percurso mostra um processo ativo de construção da escrita, com avanços importantes, embora ainda haja aspectos a serem desenvolvidos para a consolidação total do sistema alfabético.

De modo geral, os dados analisados demonstram que a produção escrita realizada pelos estudantes, desenvolvida na primeira fase do teste, revelou a heterogeneidade da turma,

evidenciando diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos. As hipóteses identificadas variavam entre a pré-silábica, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética. No entanto, os resultados da segunda fase do teste demonstraram uma evolução significativa evidenciando esse processo de transição. É importante destacar que a análise não se restringiu apenas ao resultado da escrita registrada no teste. Além disso, consideramos as observações feitas durante a pesquisa a qual acompanhamos de perto a maneira como suas escritas eram produzidas durante as aulas.

7.1 Níveis de fluência leitora da turma do 2º ano

Em continuidade à análise sobre a aprendizagem da língua escrita, voltamo-nos agora para a leitura, compreendida não apenas como decodificação de palavras, mas como um processo complexo que envolve compreensão, interpretação e construção de sentido. Durante o processo de alfabetização, é possível perceber que as crianças constroem, aos poucos, diferentes formas de lidar com a leitura, mesmo estando em estágios distintos de desenvolvimento.

Ao longo da observação e na realização do teste, foi possível observar como se relacionam com o texto, quais estratégias utilizam diante de palavras desconhecidas e como organizam suas leituras para atribuir sentido ao que está escrito. Essas percepções contribuem para compreender parte do percurso da construção da competência leitora. Mesmo tendo acompanhado apenas um dos testes realizados com a turma, foi possível identificar alguns elementos que evidenciam tanto os progressos quanto as dificuldades enfrentadas pelas crianças na construção da leitura.

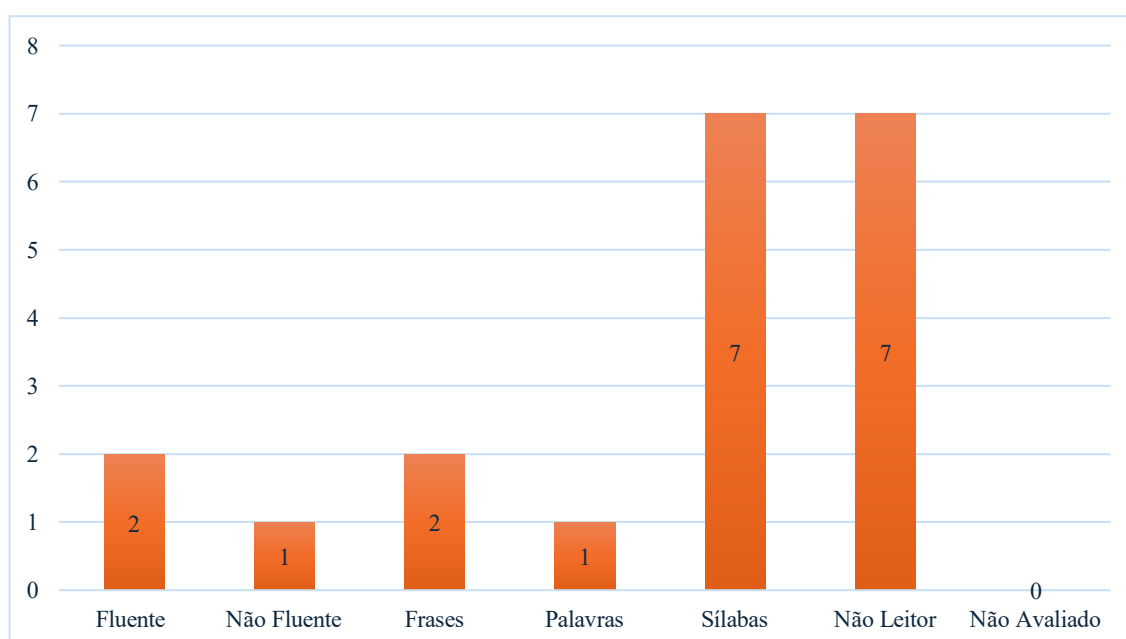
É importante destacar que a atividade em questão foi conduzida pela vice-diretora da escola, uma vez que a instituição adota o Programa ProsSeguir, o qual prevê a realização de avaliações individuais com os estudantes dos anos iniciais como parte de um acompanhamento sistemático da aprendizagem. De acordo com a política desse, o teste busca identificar avanços e dificuldades relacionados à fluência e à compreensão leitora, oferecendo, ao final, uma caracterização do nível de leitura da criança, conforme as categorias previamente definidas, a saber, não leitor, leitor de sílabas, leitor de palavras, leitor de frases, leitor não fluente e leitor fluente. A presença dessas categorias visa orientar o trabalho pedagógico a partir das necessidades observadas. Nesse contexto, acompanhamos a realização do teste como parte do processo investigativo da pesquisa, reconhecendo a relevância dos dados produzidos, ainda que não tenhamos conduzido diretamente a atividade.

O teste de leitura ocorreu no dia 10 de abril, de forma individualizada, em um ambiente externo à sala de aula — na sala destinada à coordenação pedagógica. No entanto, a escola encontrava-se, no período, sem coordenador pedagógico, o que levou a vice-diretora a assumir a condução do processo avaliativo. Durante toda a atividade, permanecemos presentes no local, com o intuito de observar, de maneira ética e respeitosa, as interações entre a avaliadora e os estudantes. Foram chamados, no máximo, três alunos por vez. À medida que finalizavam a leitura, cada criança era orientada a retornar para a sala de aula e solicitar que o colega seguinte se dirigisse ao espaço. Esse formato visou garantir um ambiente mais tranquilo, reduzindo interferências externas e permitindo que a atividade ocorresse com mais atenção e escuta individualizada.

Como mencionado, o teste busca uma caracterização do nível de leitura da criança de acordo as categorias pré-definida pelo programa. Dessa forma, quem o conduz recebe as orientações, bem como as palavras, frases e textos a serem utilizados. A princípio, é orientado que inicie a leitura de palavras, seguida de frases e depois o texto, porém, a vice-diretora havia realizado uma etapa anterior de teste com as mesmas crianças e possuía em mãos os resultados, de modo a otimizar o processo. Para as crianças que foram classificadas anteriormente como não leitoras eram apresentadas as palavras para observar se houve ou não avanços, em leitor de sílabas eram apresentadas frases e assim sucessivamente.

Com base nas categorias e orientações disponibilizadas pelo ProsSeguir, apresentamos no gráfico a seguir os respectivos níveis de leitura.

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por níveis de leitura.



Fonte: Desenvolvido pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Observa-se que um número expressivo de crianças se encontra nas categorias mais iniciais do processo de alfabetização. Do total de estudantes avaliados, sete foram identificados como leitores de sílabas e sete como não leitores, o que representa uma parcela significativa da turma que ainda apresentam dificuldades. Esses dados indicam que mais da metade da turma ainda não consolidou as habilidades básicas de leitura, o que exige atenção especial por parte da escola e dos professores.

Em contrapartida, um grupo menor apresentou avanços mais consolidados. Dois estudantes foram classificados como leitores fluentes, demonstrando domínio e, possivelmente, maior autonomia nas práticas de leitura. Outros dois alunos foram enquadrados na categoria de leitores de frases, sugerindo que já iniciaram o processo de construção de sentido a partir de unidades maiores de texto. Ainda foram identificados um leitor de palavras e um estudante não fluente, o que reforça a heterogeneidade presente na turma.

Diante desse panorama, torna-se necessário olhar com mais atenção para alguns casos específicos, a fim de compreender de maneira mais aprofundada como os níveis de leitura observados no teste dialogam com as hipóteses de escrita identificadas na outra atividade. Ao estabelecer essa relação entre os dois instrumentos utilizados, buscamos observar se há correspondência entre a forma como a criança lê e a maneira como escreve, considerando que ambos os processos se interconectam e são interdependente.

Nesse sentido, os casos de Cinderela e Chaves permitem refletir sobre essa possível correspondência. Ambos apresentam percursos semelhantes no processo de aprendizagem da escrita, localizando-se na transição entre a hipótese pré-silábica e a escrita silábica com valor sonoro. Esse avanço indica que já iniciam a construção de relações entre os sons da fala e sua representação gráfica, ainda que de forma instável. No entanto, apesar do progresso observado na escrita, os resultados do teste de leitura revelam maiores dificuldades. Chaves, por exemplo, frequentemente dizia não saber ler quando era convidado a realizar essa atividade em sala, o que demonstra certa insegurança diante da prática. Durante o teste, ainda que tenha conseguido formar algumas sílabas, sua leitura apresentou limitações, sem fluência nem compreensão do que era lido. Cinderela, por sua vez, ao tentar ler o texto, recorreu à nomeação das letras e trocou sons de sílabas, o que dificultou a articulação e a construção de sentido. Esses indícios revelam que, embora estejam avançando no reconhecimento e na representação da escrita, a leitura ainda se constitui como um desafio a ser enfrentado.

Situação semelhante é observada no caso da estudante Mulher-Maravilha que chama atenção pelo avanço expressivo observado no teste de escrita. A estudante partiu da hipótese

pré-silábica e alcançou a fase silábico-alfabética, demonstrando que tem desenvolvido consciência fonêmica e capacidade de representar graficamente, de forma mais estável, alguns sons da fala. Sua produção escrita revela um esforço em estabelecer correspondência entre fonema e grafema, mesmo que ainda apresente oscilações. No entanto, no teste de leitura, Mulher-Maravilha não conseguiu reconhecer palavras de forma autônoma, o que resultou em sua classificação como não leitora.

Durante a atividade, observamos que Mulher-Maravilha realizou trocas sonoras em algumas sílabas, o que prejudicou a leitura e impossibilitou a construção de sentido. Essa diferença entre o desempenho na escrita e na leitura evidencia que, embora a aluna tenha avançado na representação da linguagem, ainda enfrenta dificuldades na compreensão de textos. A análise do seu caso reforça a necessidade de considerar que os dois processos — ler e escrever — nem sempre se desenvolvem de maneira simultânea e que cada criança constrói seu caminho de aprendizagem a partir de ritmos próprios.

Huck, por sua vez, encontra-se em um momento mais avançado no desenvolvimento da escrita ao longo dos dois testes. No primeiro momento, o estudante já demonstrava esforço em relacionar as letras aos sons das palavras, o que indica um início de compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético. No segundo teste, esse avanço se tornou ainda mais evidente, com uma escrita mais coerente e próxima da hipótese silábico-alfabética, demonstrando maior domínio da consciência fonêmica e habilidade para representar a maioria dos sons das palavras. No entanto, ao ser submetido ao teste de leitura, seu desempenho ficou aquém do observado na escrita. Huck foi classificado como não leitor, o que revela uma discrepância entre sua capacidade de escrever e de ler. Essa diferença pode estar relacionada à dificuldade de integrar os sons das letras em sequência, uma habilidade essencial para a leitura fluente e compreensiva. O caso evidencia que, embora a escrita esteja mais consolidada, a leitura ainda representa um desafio, indicando a importância de intervenções que fortaleçam a articulação entre os dois processos.

Ketlen e Valentina apresentam desempenhos semelhantes nos testes de escrita, situando-se na hipótese silábico-alfabética com indícios de transição para a hipótese alfabética. Ambas demonstram compreensão crescente sobre a estrutura do sistema de escrita, evidenciada pela presença de todas as sílabas nas palavras e pela tentativa de representar os sons com maior precisão. No caso da leitura, observamos certa correspondência entre o que cada uma escreve e o que consegue ler. Ketlen foi classificada como leitora de sílabas, o que sugere que, apesar de

ainda apresentar algumas limitações na fluência e na compreensão global do texto, já consegue identificar unidades silábicas com relativo domínio.

Valentina, por sua vez, avançou um pouco mais, sendo identificada como leitora de palavras, o que indica maior autonomia no reconhecimento de estruturas linguísticas mais amplas. O desempenho de ambas aponta para um desenvolvimento mais equilibrado entre leitura e escrita, ainda que em diferentes estágios. Esses dados reforçam a ideia de que a progressão na escrita pode caminhar em paralelo com o avanço na leitura, sobretudo quando há um trabalho pedagógico que favorece práticas significativas de letramento.

Também foi possível observar que as crianças identificadas como leitoras fluentes e não fluentes se encontram na hipótese alfabética em suas produções escritas. Esse dado sugere uma correspondência entre os níveis de leitura e a forma como estruturam a escrita, indicando maior domínio das relações fonema-grafema. As produções dessas crianças revelam maior estabilidade na representação das palavras, com presença das letras necessárias para registrar os sons da fala. Apesar disso, ainda são recorrentes alguns erros ortográficos, principalmente em palavras que exigem o conhecimento de regras específicas da língua escrita. Essas ocorrências, no entanto, são compreensíveis nesse estágio, uma vez que, mesmo após alcançar a hipótese alfabética, o domínio ortográfico se consolida gradualmente, à medida que os alunos ampliam seu repertório e seu contato com diferentes práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

A análise dos testes de escrita e de leitura nos permitiu observar que, embora essas habilidades estejam interligadas, nem sempre evoluem de forma linear e simultânea. Em alguns casos, a escrita demonstrou estar mais avançada que a leitura; em outros, foi possível perceber um desenvolvimento mais equilibrado entre ambas. Todos os alunos analisados apresentaram avanços entre o primeiro e o segundo teste de escrita, o que indica progresso no processo de alfabetização.

No entanto, no que se refere à leitura, os dados analisados correspondem a apenas um momento de avaliação, realizado no mesmo dia do primeiro teste de escrita. Como não foi possível acompanhar um segundo momento de leitura, essa limitação pode, em parte, justificar a discrepância observada entre o desempenho leitor e a produção escrita de algumas crianças. Ainda assim, considerando os avanços já observados na escrita, é possível supor que, em avaliações futuras, especialmente no próximo teste de leitura, as crianças tendam a apresentar progressos também em relação a esta habilidade. Acreditamos que o fortalecimento das práticas

pedagógicas voltadas à leitura, aliadas ao acompanhamento contínuo e a mediação tanto nos processos de leitura, quanto de escrita, contribuirão para que esses avanços se consolidem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender como se desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita entre as crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Guanambi-BA, a partir da articulação entre a realidade escolar observada e os referenciais teóricos e normativos que orientam o processo de alfabetização.

A análise dos documentos oficiais e das políticas públicas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental revela que a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas sociais e vinculadas à realidade dos estudantes. Diretrizes como a BNCC, o PNE, a DCRB e a BMCG apresentam metas e estratégias que visam consolidar o processo de alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo considerada a etapa final do ciclo de alfabetização.

Ainda dentro da proposta de garantir a alfabetização na idade certa, observamos, a partir da análise de programas voltados à alfabetização em âmbito nacional e municipal, como o Programa Tempo de Aprender e o ProsSeguir, uma preocupação com o alcance dessa meta. Para monitorar os avanços promovidos por essas iniciativas, as avaliações de larga escala têm sido utilizadas como instrumentos de medição do desempenho e das aprendizagens dos estudantes. No entanto, surgem inquietações relevantes que merecem destaque: ao adotarmos essas ações de forma homogênea e padronizada, em uma turma tão diversificada e heterogênea como a analisada durante esta pesquisa, estamos, de fato, considerando as singularidades, os ritmos e os contextos diversos de cada estudante? Convidamos você a fazer essa reflexão.

Ao investigar os estudos acadêmicos que tratam da temática, nos últimos cinco anos, foi possível constatar que o desenvolvimento da leitura e da escrita está diretamente relacionado ao modo como a escola e o professor organizam situações de aprendizagem que favoreçam a consciência fonológica, o letramento e o uso funcional da língua escrita. A partir dos autores que referenciaram a pesquisa, sustentamos que a alfabetização exige muito mais do que o ensino mecânico das letras, sendo um processo complexo que envolve compreensão, produção e reflexão sobre a língua escrita, o que sugere uma concepção de alfabetização pautada na construção de sentidos.

A análise das interações das crianças durante as práticas de leitura e de escrita permitiu observar a importância de um ambiente alfabetizador acolhedor e do trabalho pedagógico intencional. As crianças demonstraram diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita, sendo possível identificar hipóteses como a pré-silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Esses dados reforçam a necessidade de intervenções planejadas, que partam do que a criança já sabe e a conduzam a novas descobertas.

Com base nos registros do teste de escrita e nos resultados do teste de leitura propostos a partir dos critérios do Programa ProsSeguir, foi possível identificar os níveis de leitura e de escrita apresentados pelos estudantes, bem como acompanhar seus avanços ao longo dos dois meses de pesquisa. A comparação entre os momentos avaliativos revelou progressos significativos, evidenciando que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói gradualmente e exige acompanhamento constante e práticas pedagógicas contextualizadas.

Dessa forma, concluímos que a aprendizagem da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental é um processo dinâmico, que exige sensibilidade por parte dos educadores, conhecimento teórico, atenção às políticas educacionais e, sobretudo, compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. O envolvimento do professor, aliado a um trabalho planejado e contextualizado, é essencial para garantir que cada estudante avance em seu próprio ritmo e se aproprie da língua escrita como ferramenta de expressão de suas ideias, de comunicação e de participação social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, B. H. P. de S.; FRANÇA, A. P. de; SOUSA, M. do S. C. de S. Leitura e Escrita: Desafios e Possibilidades no Ensino Fundamental - anos iniciais. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 57, p. 502–512, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3237>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ANDRADE, Vivian Alves Souza; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização no programa educar pra valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental?. In: **41ª Reunião Nacional da ANPEd 2023**, Manaus. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/alfabetizacao-no-programa-educar-para-valer-o-que-propoem-os-materiais-para-o-ens?lang=pt-br>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 17, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/620>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Bahia. Disponível em: <https://abemcomum.org/bahia/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BAHIA. Documento curricular referencial da Bahia - DCRB. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Salvador: FGV Editora, 2020. 484 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Ed. original. Porto editora, 1994.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, DF: FNDE. Publicado em 13 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Área de atuação: Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº 17/2017. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer. Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 21, p. 1–13, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/682>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2025.

CASTRO, Sumaya Pimenta de; MALAVASI, Abigail; SANTOS, Gerson Tenório dos. A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 104–119, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/50340>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CORRÊA, Anderson Borges; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A descoberta da escrita pela criança: um processo de apropriação de um instrumento cultural de trocas verbais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 14, p. 17–32, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/525>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CORREA, Clidenor da Silva. Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 15, 2022. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjsjumQw_6NAXVcqpUCHUDIGUwQFnoECBoQAQ&url=. Acesso em: 30 abr. 2025.

Projeto político-pedagógico 2021–2023. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

FEGADOLLI, Priscila Cristina do Nascimento. As ideias de inovações educacionais da Fundação Lemann: cartel educacional e ação privatista (2011 – 2021). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade** da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40844?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 jul. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino** – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

GUANAMBI. **Projeto de melhoria da Estrutura de Equipamentos Públicos e Programas de Saúde do Município de Guanambi**. Secretaria Municipal de Guanambi. 2013. Acesso em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16801-guanambi-ba&Itemid=30192. Disponível em: 24 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidade: Guanambi (BA) – Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>. Acesso em: 24 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota informativa IDEB 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota informativa IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 abr. 2025.

JESUS, Francisca Maria de; PORDEUS, Marcel Pereira. Alfabetização: como construir o processo de ensino e aprendizagem na leitura e escrita no 1º ano. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1507–1519, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3997>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 17 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

NASCIMENTO, Aline Carvalho; BORGES, Larissa Gomes Carneiro; SILVA, Raidalva da. Aprendizagem da leitura e escrita: o fenômeno da desordem com pertinência. In: **40ª Reunião nacional da ANPEd 2021**, Rio de Janeiro. Anais eletrônico..., 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_8_14. acesso em: 27 abr. 2025.

QEDU. **Censo Escolar**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29244838-/censo-escolar>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, Anne Emanuelle de Oliveira da; SANTOS, Adriano Christian Reis dos; MORAIS, Renata Alves do Nascimento. A construção da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 5, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5050>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2021. 352 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Sirlene Prates Costa. **O “aprendizado” de uma turma de 3º ano do ensino fundamental**: tensões, limites e possibilidades. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, P. 186. 2019.

TEIXEIRA, Sirlene Prates Costa; REIS, Sônia Maria Alves de oliveira. Programas de “melhoria” da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto (Org). **Reflexões sobre as políticas educacionais em tempos de neoconservadorismo**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 175-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Sobre Guanambi**. Polo Guanambi. Disponível em: <https://pologuanambi.ufba.br/sobre-guanambi>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.