Dificuldades na Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental: Um Olhar sobre a Prática Docente

Literacy Difficulties in the Early Years of Primary Education: A Look at Teaching Practices

Maria Luíza Alves Silva¹

Leila Teixeira Soares²

Resumo: Este artigo analisa as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas docentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, buscou compreender as percepções e estratégias de educadoras que atuam com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Participaram do estudo duas professoras e uma coordenadora pedagógica de uma escola pública. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo identificar os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. Os resultados revelam que as dificuldades estão relacionadas à defasagem na aprendizagem prévia, à heterogeneidade das turmas e à escassez de recursos pedagógicos. Observou-se, ainda, que as docentes adotam diferentes estratégias para enfrentar esses obstáculos, demonstrando forte comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa reforça a importância da escuta docente como instrumento essencial para compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Prática Docente.

Abstract: This article analyzes the difficulties faced in the literacy process during the early years of elementary education, with an emphasis on teaching practices. The research used a qualitative, descriptive approach to understand the perceptions and strategies of educators working with 1st and 2nd-grade classes in the early years of elementary school. Two teachers and one pedagogical coordinator from a public school participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews, allowing the identification of the main challenges faced in daily school life. The results reveal that the difficulties are related to prior learning gaps, class heterogeneity, and the lack of adequate teaching resources. It was also observed that the teachers employ different strategies to address these issues, demonstrating strong commitment to student learning. The study reinforces the importance of listening to

¹ Graduanda em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu. Estagiária de Pedagogia. E-mail: mluizaalvess19@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu. Estudante de Pedagogia. E-mail: leila.jsus@gmail.com.

teachers as a key tool for understanding the teaching and learning processes of reading and writing in the early years.

Keywords: Literacy; Early Years; Elementary Education; Teaching Practice.

Introdução

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I constitui-se como um processo basilar para o desenvolvimento integral dos discentes, abrangendo dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nessa perspectiva, a aquisição da escrita transcende o mero domínio do código linguístico, demandando a imersão em práticas sociais de letramento que possibilitem a participação crítica dos discentes em diversos contextos (Soares, 2009).

A efetivação do processo de alfabetização na rede pública de ensino enfrenta desafios complexos e multifacetados. A heterogeneidade do corpo discente, marcada por diferentes níveis de letramento e trajetórias educacionais, somada à escassez de recursos materiais e estruturais, impõe limites significativos ao trabalho pedagógico. Essas condições comprometem a equidade no acesso ao conhecimento e exigem dos profissionais da educação estratégias diversificadas e sensíveis às realidades locais (Tfouni, 1997).

No cenário educacional contemporâneo, as práticas docentes configuram-se como elementos centrais para a promoção de uma alfabetização significativa. Ainda que os avanços teórico-metodológicos tenham ampliado as possibilidades de intervenção pedagógica, persistem entraves relevantes relacionados à defasagem de aprendizagem acumulada ao longo da trajetória escolar dos alunos. Esse quadro é frequentemente agravado por fatores socioeconômicos adversos, que interferem diretamente na permanência, no rendimento e na motivação dos estudantes (Cagliari, 2011; Mortatti, 2016).

Diante desse contexto, o presente artigo de abordagem qualitativa e natureza descritiva propôs-se a investigar os principais desafios enfrentados no cotidiano da escola pública, com ênfase na experiência de docentes e coordenadoras pedagógicas. A escolha desse recorte justifica-se pela centralidade do trabalho desses sujeitos na condução e mediação dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais da alfabetização (Lüdke, 2012).

Para tanto, adotou-se a escuta qualificada como método principal de investigação, valorizando o saber docente como categoria analítica essencial para a compreensão das dinâmicas escolares. Ao reconhecer a experiência prática dos profissionais da educação como um saber legítimo, a pesquisa reafirma a importância da epistemologia da prática como instrumento para a análise crítica e transformadora das realidades educacionais (Gatti, 2016). Essa perspectiva contribui para deslocar o foco da investigação acadêmica para o chão da escola, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática.

Este estudo reafirma a premissa de que a construção de políticas educacionais eficazes necessita incorporar a voz dos professores como agentes centrais do processo. Ao documentar suas percepções e estratégias, a pesquisa contribui para a elaboração de propostas pedagogicamente fundamentadas e contextualmente relevantes (Libâneo, 1994; Nóvoa, 2017), embora os teóricos não tratem especificamente de questões relacionadas à leitura e à escrita nos anos iniciais da escolarização. A alfabetização, assim concebida, transcende sua dimensão técnica para configurar-se como prática social complexa (Vygotsky, 2000). O objetivo central consiste em fomentar o debate acadêmico sobre alfabetização, articulando desafios estruturais com possibilidades de ação docente.

As autoras demonstram interesse pela temática diante de altos percentuais de que estudantes, principalmente oriundos de escolas públicas, que têm dificuldades na aprendizagem da língua escrita.

Referencial Teórico sobre Avaliação da Aprendizagem

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um processo complexo que envolve a interação entre fatores cognitivos, sociais e pedagógicos. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola, passando por fases como garatuja, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas etapas evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita não é linear, mas sim um percurso singular, influenciado pelo contexto sociocultural e pelas experiências prévias do aluno.

As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização podem ser classificadas em dois grandes grupos: as dificuldades naturais ou transitórias, e os

transtornos específicos de aprendizagem. As primeiras geralmente decorrem do ritmo individual da criança, de fatores emocionais ou contextuais, sendo, portanto, superáveis com intervenções pedagógicas adequadas. Já os transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, a disgrafia e a disortografia, apresentam características neurológicas persistentes, exigindo estratégias específicas para sua superação (Moojen; Costa, 2006).

É fundamental distinguir entre essas duas naturezas de dificuldades, uma vez que cada uma demanda formas diferenciadas de acompanhamento pedagógico. Enquanto as dificuldades transitórias podem ser sanadas com o reforço escolar, mediações didáticas mais lúdicas ou mudanças na rotina de estudos, os transtornos específicos requerem práticas mais estruturadas, como o uso de metodologias multissensoriais, adaptações curriculares individualizadas e, em muitos casos, o apoio de equipes multiprofissionais, a exemplo de psicopedago/a, fonodiólogo/a, psicólogo/a.

Segundo Chabanne (2006), é necessário que tais dificuldades não sejam interpretadas como falhas definitivas no processo de aprendizagem, mas como obstáculos que podem ser transpostos a partir de um suporte pedagógico consciente, paciente e consistente. Esse olhar evita o estigma e permite reconhecer o potencial dos estudantes, respeitando suas singularidades e valorizando seu percurso formativo.

Entretanto, como alerta Gomes (2011), a escola recorre frequentemente a explicações externas para justificar os baixos desempenhos, como a desestruturação familiar, problemas socioeconômicos ou limitações cognitivas do aluno. Essa postura, ao desresponsabilizar a instituição educativa, impede uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas e metodológicas adotadas em sala de aula. Assim, torna-se urgente repensar os processos de ensino para que a escola assuma um papel mais ativo e comprometido com a superação das barreiras à aprendizagem.

A abordagem tradicional de alfabetização, centrada em métodos sintéticos (letra, sílaba, palavra, frase) ou analíticos (frase, palavra, sílaba, letra), frequentemente falha em engajar os alunos, pois desconsidera a construção ativa do conhecimento pela criança (Ferreiro; Teberosky, 1999). Micotti (2009), por sua vez, critica essa prática, destacando que a ênfase excessiva em cópias e ditados não promove a compreensão significativa da escrita. Em contrapartida, a pedagogia de

projetos, que contextualiza a leitura e a escrita em situações reais, tem se mostrado mais eficaz, pois estimula a participação ativa dos alunos e a atribuição de sentido às atividades.

A abordagem didática, conforme elucidada por Libâneo (1994), reforça a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização, destacando que o ato de ensinar e aprender é um fenômeno intencional e situado. Para o autor, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como parte integrante da prática didática, não apenas como um momento de verificação, mas como um espaço de reflexão e intervenção que orienta a continuidade do processo educativo. Isso implica que professores precisam articular instrumentos e métodos avaliativos que considerem a diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, assegurando um acompanhamento qualitativo e contextualizado do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

Micotti (2009), enfatiza a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações contextualizadas, significativas e socialmente relevantes para os alunos. Segundo a autora, esse encaminhamento didático – pedagógico privilegia a construção do conhecimento de forma integrada e colaborativa, envolvendo os estudantes em práticas que articulam o conteúdo escolar com sua realidade cotidiana. A alfabetização, assim, ultrapassa a mera decodificação de signos para se configurar como um processo ativo de construção de sentido, no qual o engajamento dos educandos é fundamental para o sucesso da aprendizagem.

Mortatti (2016) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a alfabetização não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve ser compreendida em seus múltiplos sentidos sociais e culturais. A autora destaca que o ato de alfabetizar está intrinsecamente ligado à formação da identidade e à inserção crítica cidadã, posicionando o sujeito como agente capaz de interpretar e intervir na realidade. Portanto, os processos avaliativos precisam ir além da verificação formal do domínio das habilidades básicas, integrando-se a práticas pedagógicas que promovam a reflexão, a interpretação e a significação dos textos em suas diversas manifestações.

Devemos reconhecer que a prática docente é um pilar central para enfrentar os desafios da alfabetização. Destaca-se que o ambiente escolar e a relação professor-aluno também desempenham papel crucial no processo de alfabetização. Zabala (1998) enfatiza a necessidade de um clima de confiança e respeito mútuo para

potencializar a aprendizagem. Além disso, a família é uma aliada essencial, mas sua participação deve ser orientada, evitando cobranças excessivas ou a transferência total da responsabilidade para os pais (Goulart, 2016). Convém lembrar que:

Existe, na nossa sociedade, a crença de que a ortografia das palavras deve ser seguida rigorosamente, o que é um preconceito, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita, no nível da palavra. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se, principalmente, ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecerem a ortografia e policiarem a sua fala. (Vitorino; Souza; Silva, 2021, p.28)

Devemos concordar, portanto, que a partir do momento em que a escola, lugar de produção e socialização do conhecimento, desconsidera o que o/a aluno/a fala e escreve e o/a reprova está passando o seu atestado de incompetência e obviamente não está cumprindo o seu papel de agente formador. Na verdade, o/a professor/a alfabetizador/a necessita de conhecimentos científicos daquilo com que trabalha. A linguística, ao longo do tempo, vem acumulando informações quanto às características da linguagem humana, assim como as suas funções, sua estrutura, que, compreendidas, podem funcionar como um instrumento eficiente para que o /a professor/a possa “distanciar-se” do fenômeno linguístico e discuti-lo, especular a respeito dele. (Vitorino; Souza; Silva, 2021)

Delimitação do Estudo, Perfil dos Participantes e Considerações Éticas

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Salvador, Bahia, que atende turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ano 2025. A escolha da instituição se deu por conveniência e relevância, considerando seu contexto de atuação em uma região com expressiva diversidade social e desafios estruturais significativos no campo educacional.

A escola, na cidade de Salvador - Bahia, inserida em uma comunidade de vulnerabilidade socioeconômica, enfrenta cotidianamente questões como escassez de recursos pedagógicos, turmas numerosas e baixa participação das famílias, elementos que impactam diretamente no processo de alfabetização.

Participaram do estudo duas professoras regentes – uma do 1º ano e outra do 2º ano – e a coordenadora pedagógica da instituição. As docentes possuem perfis distintos: uma com mais de dez anos de experiência na docência dos anos iniciais e outra com aproximadamente cinco anos de atuação. Já a coordenadora pedagógica atua na gestão educacional há duas décadas, com forte envolvimento no acompanhamento das práticas alfabetizadoras da escola. Todos os nomes das participantes e da instituição foram omitidos no trabalho para preservar a identidade e garantir o anonimato, conforme determina a legislação vigente.

Quanto aos procedimentos éticos, a pesquisa seguiu os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e pelas diretrizes da Lei nº 14.874/2024, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil. As entrevistas foram precedidas da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo às participantes a voluntariedade da participação, o direito à desistência a qualquer momento e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, realizadas individualmente, contendo um roteiro pré-estabelecido com dez questões abertas, que permitiram aprofundar as experiências, percepções e estratégias relacionadas ao processo de alfabetização. A abordagem qualitativa foi fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelas educadoras às suas práticas e desafios cotidianos.

Contexto da Educação Pública Municipal de Salvador

A educação pública municipal de Salvador enfrenta desafios significativos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme evidenciado pelos estudos de Barbosa (2021) e Eskereski *et al.* (2023). Barbosa (2021) destaca que, embora o município cumpra o limite mínimo constitucional de investimento em educação, aplicando 25% da receita resultante de impostos, os resultados em termos de qualidade ainda são insatisfatórios.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais, em 2019, foi de “5,6”, abaixo da média nacional de “5,7”, indicando que os recursos financeiros não se traduzem necessariamente em melhores resultados educacionais (Barbosa, 2021).

Eskereski *et al.* (2023) complementam essa análise ao investigar a eficiência das escolas municipais de Salvador, utilizando o método *Data Envelopment Analysis* (DEA). Os autores identificaram que apenas 29,2% das escolas foram consideradas eficientes, enquanto a maioria apresentou ineficiência na gestão de insumos como infraestrutura e corpo docente. Ademais, fatores como a taxa de abandono e a carga horária dos professores impactaram negativamente a eficiência escolar (Esquereski *et al.*, 2023). A estranheza, embora não seja evidenciada nessa pesquisa, é que profissionais que atuam nesse nível de escolarização têm, na grande maioria, licenciatura em Pedagogia e especialização (*lato sensu*). Uma menor quantidade apresenta qualificação profissional ao nível de Mestrado e / ou Doutorado (quase sempre em Educação).

A infraestrutura das escolas municipais de Salvador também é um ponto de atenção. Segundo Eskereski *et al.* (2023), apenas 60% das escolas possuem biblioteca ou sala de leitura, e apenas 32% dispõem de quadras de esportes. Essas carências podem limitar o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, essenciais para a alfabetização. Barbosa (2021) também ressalta a importância de investimentos em infraestrutura, mas os dados mostram que, mesmo com o cumprimento do limite constitucional, as condições materiais das escolas ainda são precárias em muitos casos.

Outro aspecto relevante é o perfil socioeconômico dos alunos, que, segundo Eskereski *et al.* (2023), não apresentou relação significativa com a eficiência das escolas, contrariando parte da literatura que associa baixo nível socioeconômico a piores desempenhos. No entanto, variáveis como a participação dos pais na vida escolar e a realização de tarefas de casa mostraram-se positivamente associadas à eficiência (Esquereski *et al.*, 2023).

Esse panorama abrangente dos desafios e oportunidades para a educação municipal da cidade de Salvador, que sublinha a urgência de políticas públicas integradas, envolvendo financiamento adequado, infraestrutura de qualidade e práticas pedagógicas eficazes, constitui o pano de fundo deste estudo.

A partir dessa realidade, a investigação volta-se para compreender, a partir da escuta sensível de educadoras da rede pública, como essas profissionais enfrentam as dificuldades no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de um esforço para articular as vivências concretas

das salas de aula com os debates mais amplos sobre formação docente, equidade educacional e o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade.

Análise e Discussão dos Resultados

A partir da escuta das docentes e da coordenadora pedagógica, a presente seção organiza os achados empíricos em três grandes eixos de análise: dificuldades no processo de alfabetização, estratégias pedagógicas em contextos adversos e o papel da gestão na mediação dos desafios cotidianos. A triangulação dos dados com os referenciais teóricos previamente apresentados possibilita uma análise crítica e fundamentada das práticas e dos obstáculos enfrentados pelas educadoras na rede pública municipal de Salvador.

Um dos aspectos mais evidentes nas falas das docentes foi a diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos. Ambas apontam que, mesmo em uma mesma turma, há estudantes em diferentes estágios do processo de alfabetização. Esse quadro confirma a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), já brevemente detalhado anteriormente, segundo a qual o processo de aquisição da escrita é construído em etapas que variam conforme a experiência sociocultural da criança.

Para visualizar comparativamente essas percepções, apresentamos a Tabela 1, que sintetiza as dimensões centrais das experiências docentes nas falas das docentes.

Tabela 1 – Dimensões centrais das experiências docentes na alfabetização

CATEGORIA	DOCENTE 1	DOCENTE 2
Heterogeneidade de aprendizagem	“Cada criança tem seu tempo e seu jeito.”	“Cada turma apresenta uma dinâmica diferente.”
Falta de estímulo familiar	“Pouco contato prévio com leitura e escrita em casa.”	“Falta de apoio familiar e ambiente tranquilo para estudar.”
Defasagem no período da pandemia COVID - 19	“A pandemia agravou muito as dificuldades.”	“Chegam com lacunas do 1º ano.”
Recursos pedagógicos limitados	“Improvizamos materiais; falta investimento.”	“Improvizamos bastante por falta de recursos.”
Formação continuada	“Falta de formação específica	“Queria mais formação

insuficiente	em alfabetização.”	prática e constante.”
Formação continuada insuficiente	“Uso músicas, rodas de leitura, grupos pequenos.”	“Leitura em voz alta e produção coletiva funcionam bem.”

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

As docentes, ao refletirem sobre os desafios da alfabetização, evidenciam que as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não se restringem à dimensão técnica ou metodológica da prática pedagógica. Pelo contrário, tais desafios são atravessados por determinantes estruturais mais amplos que incidem diretamente sobre a realidade escolar. Condições materiais precárias, carência de recursos didáticos, sobrecarga de trabalho e a heterogeneidade das turmas são aspectos recorrentes que dificultam a efetivação de práticas alfabetizadoras consistentes e equitativas. Na atualidade, embora não nos empenharemos nessa discussão no momento, as salas de aulas contam com crianças autistas (diferentes níveis) e TDAH. Os profissionais não recebem formação continuada para ter um melhor direcionamento com trabalhar pedagogicamente com essa clientela.

Nesse cenário, a desigualdade social emerge como um elemento central na conformação das experiências escolares. Como apontam Tfouni (1997) e Soares (2009), não se trata de um pano de fundo estático ou circunstancial, mas de um fator ativo e estruturante que condiciona as possibilidades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escola. A desigualdade social, nesse sentido, atua como um vetor que atravessa e complexifica os processos de alfabetização, ampliando as distâncias entre os sujeitos que aprendem.

Mesmo diante dessas adversidades, as professoras entrevistadas demonstram forte comprometimento com a aprendizagem dos alunos e revelam significativa inventividade pedagógica. Em suas práticas cotidianas, mobilizam estratégias que buscam superar os limites impostos pelo contexto, investindo em formas de ensino mais dinâmicas e envolventes. Essa postura denota não apenas resistência às condições adversas, mas também uma atitude ético-política voltada para a construção de experiências educativas mais humanizadas e significativas.

Dentre as práticas relatadas, destaca-se o uso da música como instrumento de sensibilização e memorização, a contação de histórias como forma de estímulo à

imaginação e à oralidade, a organização de atividades em pequenos grupos e a produção coletiva de textos. As iniciativas dialogam com os pressupostos da pedagogia de projetos, conforme delineado por Micotti (2009), ao valorizarem a contextualização da leitura e da escrita em situações reais e socialmente relevantes.

Essa abordagem favorece uma alfabetização que não apenas transmite conteúdos, mas que também mobiliza os sujeitos em torno de práticas de linguagem com sentido e função social. Muitos estudos atuais apontam que as crianças têm maior contato com a literatura de paradidáticos na educação infantil até o 3º ano dos anos iniciais, infelizmente nos anos posteriores de escolarização formal há um evidente decréscimo.

Conforme aponta Micotti (2009), a pedagogia de projetos propicia um ambiente que respeita o ritmo e a diversidade do aprendizado de cada criança, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa perspectiva torna-se fundamental para lidar com a heterogeneidade observada no processo de alfabetização, uma vez que integra as experiências dos alunos e estimula a construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, Mortatti (2016) contribui ao ampliar a compreensão dos sentidos da alfabetização, ressaltando que ela ultrapassa a mera decodificação da escrita, configurando-se como uma prática social envolvendo múltiplas dimensões cognitivas, afetivas e culturais. Essa visão amplia o papel do professor, que se torna um mediador atento às diferentes formas de expressão e compreensão linguística, fortalecendo a dimensão ética e política da ação docente na promoção de aprendizagens significativas.

A seguir, a Tabela 2 apresenta essas estratégias, contextualizando o uso e os impactos observados pelas docentes.

Tabela 2 – Estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	DESCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA	IMPACTO SEGUNDO AS DOCENTES
Roda de leitura e contação de histórias	Leitura de contos infantis, seguida de conversa e desenhos	Estimula o gosto pela leitura, melhora a oralidade e compreensão
Produção coletiva de textos	Textos criados em grupo, com mediação da professora	Desenvolve escrita, cooperação e criatividade

Uso de músicas e jogos fonológicos	Canções infantis e brincadeiras com sons e sílabas	Favorece a consciência fonológica e engajamento lúdico
Grupos de trabalho diversificados	Atividades em grupos menores, com níveis semelhantes ou mistos	Possibilita atenção mais individualizada e maior interação entre pares
Acompanhamento individualizado	Observação contínua de avanços e dificuldades por aluno	Permite intervenções personalizadas e identificação precoce de dificuldades
Improvisação de materiais didáticos	Confecção artesanal de jogos, cartazes, alfabetos móveis	Supre ausência de recursos da escola com criatividade e esforço docente

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

As práticas descritas nas entrevistas evidenciam o papel ativo da professora como mediadora cultural, conforme os pressupostos de Vygotsky (2000). No processo de alfabetização, a mediação docente não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação, o desenvolvimento da linguagem e a construção coletiva do conhecimento. A educadora torna-se ponte entre o saber sistematizado e a experiência singular de cada criança, promovendo significados por meio de atividades contextualizadas e afetivas.

A criatividade na elaboração de recursos, o uso estratégico de jogos e músicas, e a leitura como prática social revelam uma docência que resiste à lógica da escassez por meio de ações éticas e comprometidas. Essas práticas, longe de serem improvisações aleatórias, são escolhas pedagógicas conscientes que demonstram a potência transformadora do cotidiano escolar.

Gomes (2011) oferece uma crítica fundamental ao desafiar a justificativa frequente da escola para os baixos desempenhos na alfabetização, que muitas vezes recai sobre fatores externos como a desestruturação familiar ou limitações socioeconômicas dos alunos. Essa perspectiva ressalta que, para além das estratégias diretamente implementadas em sala de aula, é imprescindível que a instituição educativa assuma responsabilidade ativa na busca por soluções, evitando a naturalização dessas dificuldades e promovendo uma reflexão crítica das práticas pedagógicas. As ações narradas nas entrevistas, embora criativas e engajadas, estão

inseridas em um cenário que demanda maior compromisso institucional para suportar e potencializar essas estratégias.

Tfouni (1997) e Soares (2009) contribuem para ampliar o horizonte crítico sobre as condições educacionais, ao relacionarem os desafios da alfabetização às desigualdades sociais que permeiam o ambiente escolar. A falta de recursos, a precariedade das condições socioeconômicas dos estudantes e as desigualdades estruturais refletem diretamente nas práticas pedagógicas e na aprendizagem. Isso reforça a dimensão social que envolve as escolhas feitas pelas professoras na elaboração de materiais improvisados ou na busca por atividades lúdicas que motivem os alunos, evidenciando a necessidade de olhar a alfabetização não apenas como um desafio pedagógico isolado, mas como um fenômeno indissociável do contexto social.

A coordenação pedagógica como mediação essencial

A entrevista com a coordenadora pedagógica introduz um terceiro e fundamental eixo de análise: o papel da gestão escolar na mediação entre as diretrizes das políticas públicas, a formação docente contínua e a prática pedagógica cotidiana. A coordenadora destaca a importância de um acompanhamento próximo e constante do trabalho dos professores, reconhecendo que o sucesso da alfabetização está diretamente vinculado à capacidade da escola de articular ações coletivas e coerentes com as necessidades reais da comunidade escolar.

2. Quais são os principais desafios que você observa nas práticas de alfabetização na escola? Os desafios persistem, sobretudo a heterogeneidade das turmas, a escassez de recursos pedagógicos e o baixo engajamento das famílias. Além disso, a grande demanda de alunos por professor dificulta a atenção individualizada, o que impacta diretamente no processo de alfabetização [sic]³. (Coordenadora)

A coordenadora pedagógica reconhece de forma crítica os limites institucionais que marcam o cotidiano escolar, evidenciando uma percepção sensível às dificuldades enfrentadas por docentes e discentes. Esses limites incluem a escassez de recursos materiais, a sobrecarga de tarefas e conseqüentemente a fragilidade das políticas públicas de apoio à formação continuada. Apesar desse cenário, a

³ (sic é abreviação de sic erat scriptum, que significa "assim estava escrito")

coordenadora destaca a adoção de estratégias internas que visam mitigar tais desafios, promovendo um ambiente mais favorável ao desenvolvimento profissional docente. Na questão 7 da entrevista questionou-se e obteve as seguintes informações:

7. De que forma a coordenação pedagógica da escola apoia o trabalho dos professores na alfabetização?

A coordenação realiza reuniões periódicas e oferece momentos de formação, mas muitas vezes o apoio é limitado pela falta de recursos e tempo. Há boa vontade, mas falta uma estrutura mais robusta para acompanhar e apoiar o dia a dia da alfabetização. A coordenação ajuda muito no encaminhamento de demandas e na mediação com a direção da escola. *[sic] (Docente 1)*

Dentre as ações mencionadas pela Docente 1, além da transcrita na indagação acima, em outros momentos da entrevista destacou a realização a criação de grupos de estudo entre os professores e a organização de formações temáticas voltadas para questões emergentes da prática escolar. Tais iniciativas revelam um movimento intencional de fortalecimento dos espaços formativos no interior da própria escola, buscando articular a dimensão teórica à experiência concreta da sala de aula.

As formações promovidas pela escola estão em consonância com as referenciais indicados pela BNCC. Visto que segundo a normativa, é imprescindível que os professores estejam capacitados a criar situações de aprendizagem que integrem práticas de letramento e alfabetização, estimulando o reconhecimento do sistema de escrita de modo lúdico, crítico e contextualizado, facilitando a construção do conhecimento de forma ativa, participativa e dialogada. Conforme alude a BNCC:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (Brasil, 2018, p.141)

Assim, entende-se que as ações de formação estão alinhadas à compreensão de que a alfabetização é um processo complexo, que exige do professor uma

constante atualização e reflexão acerca de suas práticas, atuando como mediador de experiências que desenvolvam nas crianças o gosto pela leitura e escrita, fomentando ambientes de aprendizagem inclusivos, experimentais e significativos, capazes de potencializar o desenvolvimento integral de cada estudante.

Na perspectiva de Libâneo (1994), o enfrentamento de desafios como estes exige uma coordenação pedagógica que vá além da gestão técnica e atue como mediadora. A função do coordenador é justamente articular práticas que promovam a unidade pedagógica da escola, possibilitando a reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2017), autor português, contribui para essa discussão ao destacar que a formação docente não pode ser reduzida a eventos pontuais ou à mera reprodução de conteúdos, mas deve ser compreendida como um processo contínuo, construído a partir das vivências e trocas entre os professores. Diante do baixo engajamento das famílias e das limitações estruturais apontadas pela coordenadora.

A coordenação pedagógica, nesse cenário, assume o papel de dinamizadora de espaços de escuta, estudo e reflexão, fomentando o desenvolvimento profissional e a resignificação das práticas docentes. Essa abordagem fortalece a autonomia dos professores diante dos desafios cotidianos e reforça a importância da ação coletiva para enfrentar problemas complexos como os que afetam diretamente a alfabetização.

A Tabela 3, no nosso entendimento, sistematiza as principais dimensões da gestão pedagógica destacadas na entrevista, evidenciando as ações desenvolvidas, seus alcances e limitações.

Tabela 3 – Papel da gestão pedagógica no processo de alfabetização

DIMENSÃO	AÇÕES RELATADAS PELA COORDENADORA	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Acompanhamento das práticas docentes	Visitas frequentes às salas, apoio pontual e orientações diretas	Sobrecarga de demandas impede um acompanhamento sistemático
Formação continuada	Reuniões pedagógicas, grupos de estudo e formações temáticas	Baixa frequência e pouca articulação com demandas imediatas da sala de aula
Articulação com a gestão escolar	Mediação entre necessidades docentes e diretrizes	Falta de recursos e tempo para implementar mudanças

	institucionais	efetivas
Envolvimento das famílias	Reuniões, oficinas e atividades para engajar os responsáveis	Baixa adesão familiar, dificuldade de participação efetiva
Avaliação e planejamento pedagógico	Uso de diagnósticos, registros e observações como base para intervenções	Pouca integração entre avaliação diagnóstica e práticas de sala

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Os dados obtidos na entrevista com a coordenadora pedagógica revelam que a gestão escolar, mesmo diante de limitações estruturais, desempenha um papel estratégico na sustentação do processo de alfabetização. A realização de formações, grupos de estudo e o acompanhamento pedagógico em sala de aula apontam para uma tentativa de construir uma cultura de colaboração e escuta ativa entre os profissionais da escola.

Tal postura se aproxima da concepção de gestão pedagógica democrática proposta por Libâneo (1994), segundo a qual o coordenador atua não como um supervisor hierárquico, mas como um articulador do trabalho coletivo, capaz de fomentar práticas pedagógicas integradas e contextualizadas. Nesse sentido, a prática da coordenadora entrevistada também remete à defesa de Nóvoa (2017) sobre a valorização do professor como sujeito intelectual de sua prática. A gestão que reconhece a complexidade da docência e investe em momentos de reflexão coletiva e trocas de experiências contribui para a autonomia profissional e o fortalecimento do vínculo entre os docentes e a escola.

Ao criar espaços de formação dentro da própria unidade escolar, a coordenadora coloca em prática o que Gatti (2016) chama de epistemologia da prática, promovendo um tipo de formação continuada que parte da realidade vivida pelos professores, e não de modelos genéricos e descontextualizados. Entretanto, como destaca Lüdke (2012), a efetividade da gestão pedagógica também depende de condições objetivas que nem sempre estão ao alcance da escola. A coordenadora reconhece que a ausência de recursos materiais, o excesso de alunos por turma e a baixa adesão das famílias impõem barreiras significativas ao processo alfabetizador.

Miranda e Paula (2023), reforçam que a atuação da coordenação pedagógica vai além das limitações estruturais enfrentadas pela escola, ao investir na construção

coletiva do processo de alfabetização. As ações desenvolvidas, como formações continuadas, grupos de estudo e acompanhamento pedagógico em sala de aula, evidenciam uma gestão que busca estabelecer uma cultura de colaboração e diálogo entre os profissionais. Tal abordagem reforça a importância da coordenação pedagógica como um espaço de aprendizagens mútuas, no qual tanto coordenadoras quanto professoras se reconhecem em constante construção profissional, compartilhando saberes e desafios do cotidiano escolar.

Ainda segundo Miranda e Paula (2023), a gestão pedagógica, para ser efetiva, necessita não apenas da vontade e preparo dos profissionais envolvidos, mas também de condições materiais e institucionais adequadas. Obstáculos como o excesso de alunos por turma, a falta de recursos e a pouca participação das famílias configuram desafios que limitam o alcance das ações pedagógicas. É importante ressaltar que a maneira, a articulação e a mediação dos processos educativos, dependem necessariamente do apoio e da articulação com políticas públicas mais amplas que garantam infraestrutura, formação permanente e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

Isso evidencia que, embora haja esforço institucional, ele precisa estar articulado a políticas públicas mais amplas, que assegurem investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura escolar e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. A atuação da gestão, portanto, é fundamental, mas deve ser compreendida como parte de uma rede interdependente de responsabilidades no interior do sistema educacional.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeado por uma multiplicidade de fatores interdependentes que desafiam as práticas pedagógicas tradicionais. Conforme destacado nas entrevistas com duas professoras e uma coordenadora pedagógica, tais desafios se refletem na heterogeneidade das turmas, escassez de recursos pedagógicos, insuficiente envolvimento familiar e limitações na formação continuada dos profissionais da educação. Esses obstáculos estão embutidos em uma estrutura

educacional que historicamente tem negligenciado as necessidades reais das escolas públicas, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis.

As políticas públicas para alfabetização de classes populares no Brasil têm como objetivo garantir o direito à educação e à alfabetização para todos. Com base nos modelos teóricos do construtivismo e do interacionismo linguístico, essas políticas buscam promover a aprendizagem eficaz da leitura e escrita. O conceito de letramento também é fundamental, pois destaca a importância do uso da linguagem escrita em contextos sociais e culturais. A BNCC, embora não tratada nessa reflexão, é mais específica e detalhada do que os PCNs, e estabelece claramente as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica. Ela também enfatiza a importância da alfabetização e do letramento, garantindo que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico.

A avaliação e o monitoramento contínuo desses programas são essenciais para garantir sua eficácia e melhorar a qualidade da educação. Ao priorizar a alfabetização, o governo busca reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social. Com isso, espera-se que os cidadãos tenham mais oportunidades de participação e desenvolvimento. Essa orientação se faz ainda mais relevante ao considerarmos a BNCC, que especifica as aprendizagens essenciais e subsidia a elaboração de ações pedagógicas alinhadas com os objetivos nacionais de ensino, promovendo uma construção curricular mais coerente e articulada às diretrizes nacionais.

A compreensão da alfabetização adotada neste artigo vai além da simples decodificação textual, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas e culturais, conforme a contribuição teórica de Mortatti (2016). Essa abordagem fundamenta a valorização da prática docente como espaço de mediação simbólica e social, na qual o professor assume o papel de agente transformador. Mortatti enfatiza que alfabetizar implica também formar identidades e sujeitos críticos, dotados da capacidade de interpretar e intervir socialmente, conceito que está em consonância com as ideias de Vygotsky (2000) sobre o professor como mediador cultural.

A escuta qualificada dos profissionais da educação é um instrumento epistemológico estratégico para a compreensão dos desafios e das estratégias adotadas no processo ensejado pela realidade escolar. Gatti (2016) contribui para essa perspectiva ao defender a epistemologia da prática como meio de aproximar a investigação acadêmica do chão da escola, fortalecendo um diálogo profícuo entre

teoria e prática. Dessa forma, o reconhecimento do saber docente, legitimado a partir da experiência cotidiana, é fundamental para a construção de políticas educacionais eficazes e contextualizadas.

A heterogeneidade das turmas, problematizada a partir da experiência das professoras, demanda do corpo docente uma multiplicidade de estratégias pedagógicas, capazes de integrar diferentes níveis de letramento e trajetórias educativas. A importância de se trabalhar coletivamente o conhecimento e estimular as interações sociocognitivas está respaldada nos estudos de Lüdke (2012) e Zabala (1998), que enfatizam, respectivamente, a escuta docente e a criação de um clima de confiança para potencializar a aprendizagem.

Os processos avaliativos, frequentemente restritos à mera verificação do domínio formal das habilidades básicas, carecem de uma ampliação que envolva a interpretação e a significação dos textos em suas múltiplas formas, conforme destacado por Mortatti (2016). Tal mudança implica na adoção de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, considerando que a alfabetização é uma prática social complexa que se articula com a formação cidadã.

A gestão pedagógica aparece como um eixo central no suporte ou na limitação das práticas alfabetizadoras. A atuação da coordenadora pedagógica, evidenciada nas entrevistas, destaca iniciativas como a promoção de formações continuadas, grupos de estudo e acompanhamento docente, alinhadas às proposições de Libâneo (1994) e Nóvoa (2017). Esses autores defendem uma gestão articulada que favoreça a construção coletiva de projetos pedagógicos e o fortalecimento do trabalho docente, ressaltando a dimensão política da liderança escolar.

Ao discutir as condições educacionais que circundam a alfabetização, Tfouni (1997) e Soares (2009) ampliam a análise ao conectá-la às desigualdades sociais que impactam diretamente o ambiente escolar. A precariedade socioeconômica, a falta de recursos e a diversidade cultural dos estudantes exigem práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas, impedindo que a alfabetização seja tratada como um problema pedagógico isolado, distante do contexto social no qual está inserida.

Outra importante contribuição teórica é a de Libâneo (1994), que afirma a necessidade de uma gestão escolar democrática e participativa, capaz de articular a formação docente com o desenvolvimento curricular e as condições materiais da escola. Essa visão reafirma a centralidade do trabalho coletivo e da cooperação entre

os profissionais da educação para superar os desafios da alfabetização no ensino público.

Também merece destaque a crítica de Gomes (2011), que rejeita a naturalização dos baixos desempenhos na alfabetização a partir de fatores externos, como a desestruturação familiar ou limitações socioeconômicas. Segundo a autora, é essencial que a escola assuma responsabilidade ativa na busca por soluções, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e evitando transferir para os alunos e suas famílias a culpa pelas dificuldades enfrentadas.

O estudo reforça a necessidade premente de articulação entre teoria e prática, gestão e docência, escola e família, em um contexto que exige democracia, compromisso institucional e valorização do professor. A alfabetização deve ser encarada como um direito social fundamental, cujo sucesso depende de políticas educativas integradas, formação contínua qualificada e reconhecimento do papel estratégico da gestão pedagógica no fortalecimento das práticas docentes e na mediação dos desafios cotidianos.

Por último, pontua-se que outras áreas correlatas merecem ser investigadas em estudos futuros. Seria relevante aprofundar pesquisas que envolvam a perspectiva dos próprios alunos sobre o processo de alfabetização, bem como estudar o impacto das políticas de gestão escolar na formação continuada das equipes pedagógicas. Também é promissor investigar como o uso das tecnologias educacionais pode contribuir, de forma crítica e equitativa, para o processo de alfabetização em contextos de baixa renda. Em todos esses caminhos, permanece o desafio ético e político de garantir, de forma efetiva, o direito à alfabetização como fundamento da cidadania e da justiça social.

Referências

BARBOSA, L. P. **A efetividade do investimento público na educação infantil e fundamental no município de Salvador/BA: análise do limite mínimo constitucional com relação ao desenvolvimento da educação municipal no período de 2016 a 2018.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2021.
<https://ri.ucsal.br/bitstreams/92be2661-b2ba-421b-b2db-bcdd9bff3bbf/download>.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. In: **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Cap. 6, p. 84-96. v. 10, 2011.

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf.

CHABANNE, J.-L. **Dificuldades de aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

ESKERESKI, S.; MALBOUISSON, C.; COSTA, L. C. C.; TIRYAKI, G. Eficiência e Qualidade da Educação no Ensino Fundamental em Salvador-BA. **Revista Econômica do Nordeste**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 180–195, 2023. <https://bnb.gov.br/revista/ren/article/view/1384>.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, maio 2016. <https://doaj.org/article/7c9fdbf4967f43eca1641ddf15833061>

GOMES, M. de F. C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

GOULART, C. M. A. **Como alfabetizar?** Na roda dos professores dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MICOTTI, M. C. de O. **Leitura e escrita como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, M. I.; PAULA, D. S.de. Coordenação pedagógica e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 30, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.14393/ER-v30a2023-10>.

MOOJEN, S.; COSTA, A. C. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORTATTI, M. R. L. “Os sentidos da alfabetização”. In: **Diálogos apócrifos**: sobre educação, ensino de língua e literatura [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 43-51. <https://books.scielo.org/id/x4tj4/pdf/mortatti-9788568334799-08.pdf>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VITORINO, C. C.; SOUZA, C. M. B. de; SILVA, C. B. S. da. **Reflexões de ordem sociolinguística**: relações entre a alfabetização e o sistema fonológico e o sistema ortográfico. *Variação e mudança*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 1–34, 2021
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodiaeto/article/view/8087>.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.