UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ANDRÉIA SIQUEIRA SOARES PACÍFICO

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: Mobilizações e estratégias de uma professora em uma escola municipal de Guanambi/BA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2026

ANDRÉIA SIQUEIRA SOARES PACÍFICO

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

Mobilizações e estratégias de professora em uma escola municipal de Guanambi/BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades.

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Regina Marques Jardim

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: mobilizações e estratégias de uma professora em uma escola municipal de Guanambi/BA"

Autora: Andréia Siqueira Soares Pacífico

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Silvia Regina Marques Jardim

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Andréia Siqueira Soares Pacífico** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 28/09/2026

COMISSÃO AVALIADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVIA REGINA MARQUES JARDIM
Data: 07/10/2026 10:34:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Silvia Regina Marques Jardim (UESB) Presidente da Banca Examinadora/Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
DENISE APARECIDA BRITO BARRETO
Data: 07/10/2026 01:04:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto (UESB)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARY WEINSTEIN
Data: 01/10/2026 19:44:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Mary Weinstein (UESB)

P125s

Pacífico, Andréia Siqueira Soares.
Saberes e práticas docentes no ciclo de alfabetização : mobilizações e estratégias de professora em uma escola municipal de Guanambi/BA / Andréia Siqueira Soares Pacífico, 2026.
135 f.
Orientador (a): Dr.ª Sílvia Regina Marques Jardim.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências f. 115 - 118
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Práticas pedagógicas. I. Jardim, Sílvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino. III. T.

CDD 372.414

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dedico este trabalho a Deus, por ser minha força nos momentos de dificuldade. À minha mãe, Josefa Antônia, pelo amor e apoio incondicional, e ao meu esposo, Isaías Pacífico, pelo incentivo e companheirismo. A todos que contribuíram para esta conquista, minha sincera gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda essa trajetória.

À minha mãe, Josefa Antônia Siqueira, que sempre esteve ao meu lado, pelo amor, apoio incondicional e por ser meu alicerce nos momentos mais desafiadores.

Aos meus irmãos, na pessoa do meu irmão primogênito, Sival Siqueira, que, desde muito cedo, trabalhou em prol de todos, assim como os demais, demonstrando cuidado e responsabilidade. Mesmo diante das circunstâncias da vida em que, por vezes, o silêncio se faz presente, reconheço a importância dos laços que nos unem.

Ao meu esposo, Isaías Pacífico, pelo companheirismo, incentivo e compreensão durante todo o percurso acadêmico.

Ao professor e coordenador do PPGEn, Benedito Eugênio, pela dedicação, disponibilidade e apoio constante, sempre solícito diante das necessidades apresentadas.

À minha orientadora, Profª. Drª. Sílvia Regina Marques Jardim, pela orientação segura, paciência, compreensão e incentivo, especialmente nos momentos de dificuldade, sendo uma profissional e pessoa admirável.

À professora Denise, pelas importantes contribuições durante a banca, pelo olhar atento e criterioso sobre a pesquisa, bem como pelas sugestões e reflexões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

À professora Mary, pelas valiosas contribuições durante a banca, pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos e pelas sugestões que possibilitaram novos olhares sobre a pesquisa, contribuindo significativamente para o seu aprofundamento e consolidação.

À professora participante da pesquisa, pela disponibilidade, amabilidade e acolhimento durante toda a pesquisa.

À diretora e à coordenadora da instituição, pelo acolhimento, pela participação respeitosa e pela colaboração solícita, fundamentais para a realização desta pesquisa.

A todos os professores do curso de mestrado que, com muito conhecimento, competência e dedicação, contribuíram significativamente para a formação de cada estudante, sempre com empatia e compromisso com a educação.

À turma 2024.1, por todos os momentos compartilhados, pelas aprendizagens construídas coletivamente e pelas experiências que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

De modo especial, ao grupo “Panelinha”, formado pelos colegas Lucinda Fernandes, Ana Paula Oliveira, Flávio Santos, Flávio Oliveira e Igor, pelas trocas de conhecimentos, pelo apoio mútuo e pelos momentos de descontração que também fizeram parte desse percurso.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Freire (2021, p.53)

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

BDTD _ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC _ Base Nacional Comum Curricular

CNCA _ Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

EJA _ Educação de Jovens e Adultos

IBGE _ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb _ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB _ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNA _ Política Nacional de Alfabetização

PNAIC _ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP _ Projeto Político-Pedagógico

QVL _ Quadro de Valor de Lugar

REDA _ Regime Especial de Direito Administrativo

RSL _ Revisão Sistemática de Literatura

SAEB _ Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEAP _ Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico

TEA _ Transtorno do Espectro Autista

TGD _ Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFBA _ Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo os saberes docentes e as práticas pedagógicas mobilizados por uma professora que atua no Ciclo de Alfabetização e Letramento em uma escola pública municipal de Guanambi/BA. O trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa: Como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA no Ciclo de Alfabetização? A partir dessa problemática, delineamos como objetivo geral analisar a mobilização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA no Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos: identificar e descrever os saberes docentes mobilizados pela professora em sua atuação no Ciclo de Alfabetização; descrever e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora no processo de alfabetização e letramento; compreender como a mediação pedagógica e as interações estabelecidas em sala de aula contribuem para o processo de alfabetização; descrever e compreender as experiências vivenciadas pela professora no processo de alfabetização, os obstáculos presentes nesse contexto e seus impactos na aprendizagem dos educandos; descrever e caracterizar as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pela professora, bem como suas relações com as políticas educacionais e suas implicações pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. O estudo fundamenta-se em concepções que compreendem as práticas pedagógicas para além da mera transmissão de conteúdos e do ensino da codificação e decodificação da linguagem escrita, valorizando ações educativas significativas e socialmente contextualizadas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Guanambi/BA, selecionada como campo empírico da investigação por apresentar o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas da rede municipal. Os instrumentos de produção de dados foram a observação de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, entrevistas semiestruturadas com a professora participante, a coordenadora pedagógica, a diretora escolar e uma formadora da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados indicam que a docente mobiliza saberes provenientes da formação inicial, da formação continuada e da experiência profissional, articulando-os em práticas voltadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e ao desenvolvimento dos usos sociais da leitura e da escrita. Evidenciamos, contudo, uma tensão entre a busca por uma perspectiva de letramento orientada para as práticas sociais da linguagem e as demandas institucionais que tendem a direcionar a prática pedagógica para um modelo mais técnico, voltado às exigências das avaliações externas e dos programas educacionais, como o ProsSeguir e o Bahia Alfabetizada. Apesar dessas condicionantes, a professora busca flexibilizar suas ações pedagógicas, inserindo a linguagem em contextos socialmente significativos para os estudantes. Tal postura evidencia a mobilização de saberes profissionais que possibilitam a articulação entre as prescrições institucionais e as necessidades concretas da sala de aula, favorecendo práticas de alfabetização e letramento que ultrapassam uma perspectiva estritamente técnica do ensino da leitura e da escrita, articulando os saberes docentes às demandas do contexto escolar e às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Palavras-Chave: Alfabetização; letramento; saberes docentes; práticas pedagógicas; resultados educacionais.

ABSTRACT

This study examines the teaching knowledge and pedagogical practices employed by a teacher working in the Literacy Cycle at a public municipal school in Guanambi, Bahia, Brazil. The research question is: How are teaching knowledge mobilized and articulated with the pedagogical practices of a teacher in the Literacy Cycle at a public municipal school in Guanambi, Bahia? Based on this problem, our general objective is to analyze the mobilization of teaching knowledge and its articulation with the pedagogical practices of a teacher in the Literacy Cycle at a public municipal school in Guanambi, Bahia. Our specific objectives are: to identify and describe the teaching knowledge mobilized by the teacher in her work within the Literacy Cycle; to describe and characterize the pedagogical practices developed by the teacher in the literacy process; and to understand how pedagogical mediation and classroom interactions contribute to the literacy process. This study aims to describe and understand the experiences of the teacher in the literacy process, the obstacles present in this context, and their impact on student learning; to describe and characterize the learning assessment practices developed by the teacher, as well as their relationships with educational policies and their pedagogical implications in the Literacy Cycle. The study is based on conceptions that understand pedagogical practices beyond the mere transmission of content and the teaching of encoding and decoding written language, valuing meaningful and socially contextualized educational actions. This is a qualitative, exploratory, and descriptive research study, developed in a school in the municipal education network of Guanambi/BA, selected as the empirical field of the investigation because it has the highest Basic Education Development Index (IDEB) among the schools in the municipal network. The data collection instruments were observation of a 2nd-grade class in Elementary School, semi-structured interviews with the participating teacher, the pedagogical coordinator, the school principal, and a trainer from the Municipal Department of Education. The results indicate that the teacher mobilizes knowledge from initial training, continuing education, and professional experience, articulating them in practices aimed at teaching the Alphabetic Writing System and developing the social uses of reading and writing. However, we highlight a tension between the search for a literacy perspective oriented towards the social practices of language and the institutional demands that tend to direct pedagogical practice towards a more technical model, geared towards the requirements of external evaluations and educational programs, such as ProsSeguir and Bahia Alfabetizada. Despite these constraints, the teacher seeks to make her pedagogical actions more flexible, inserting language into socially meaningful contexts for the students. This stance demonstrates the mobilization of professional knowledge that enables the articulation between institutional prescriptions and the concrete needs of the classroom, favoring literacy practices that go beyond a strictly technical perspective of teaching reading and writing, articulating teachers' knowledge with the demands of the school context and the learning needs of the students.

Keywords: Literacy; reading comprehension; teacher knowledge; pedagogical practices; educational outcomes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 SABERES DOCENTES, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BASES TEÓRICAS PARA A PRÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....19

1.1 Saberes e Formação Docente.....19

1.2 Alfabetização e Letramento: Fundamentos Teóricos e a Perspectiva da Indissociabilidade 21

1.3 O letramento como Prática Social e Ideológica.....22

1.4 Implicações da Mobilização dos Saberes Docentes na Prática Alfabetizadora 23

1.5 Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização: Análise e Intervenção.....24

2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: uma revisão sistemática da literatura no período de 2009-2024.....27

2.1 Passos realizados para a revisão de bibliografia.....30

2.2 Resultados e Discussão.....36

2.2.1 Práticas de Leitura e Escrita no Processo de Alfabetização e Letramento.....36

2.2.2 Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.....38

2.2.3 Formação de Professoras Alfabetizadoras.....39

2.2.4 Práticas e Eventos de Letramento na Alfabetização.....40

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA 41

3.1 A pesquisa: orientações metodológicas 41

3.2 O contexto da pesquisa 43

3.3 Procedimentos éticos para a pesquisa 46

3.4 Participantes da pesquisa 47

3.5 A produção e registro dos dados 50

3.6 Organização e análise dos dados 53

4 TRILHANDO A PESQUISA: INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....57

4.1 Categorias.....57

4.1.1 Saberes docentes mobilizados na prática alfabetizadora.....57

4.1.2 Práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização e Letramento.....61

4.1.3 Mediação pedagógica e interação no processo de alfabetização.....77

4.1.4 Experiências exitosas e obstáculos (indisciplina) no processo de alfabetização e seus impactos na aprendizagem.....89

4.1.5 Avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: práticas, políticas e implicações pedagógicas.....97

Conclusão 100

REFERÊNCIAS.....116

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é fruto de uma pesquisa que surge de um percurso profissional e de uma vivência profunda com os desafios do processo de alfabetização no município de Guanambi, interior da Bahia. Como pedagoga formada em 2003 e pós-graduada no ano de 2024 em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal do Estado da Bahia (UFBA), tive a oportunidade de atuar em diversas frentes da educação, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda durante a graduação e também no ano de 2024 com uma turma de EJA com um trabalho voltado para oficina de leitura e escrita e em instituições de ensino privadas. No entanto, foi a partir de 2011, atuando como professora contratada pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) na rede municipal de Guanambi, que a questão da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental se tornou o foco central da minha prática pedagógica e do meu interesse acadêmico.

Durante esses anos, especialmente com as turmas do Ciclo de Alfabetização, vivenciei não só os desafios que muitos educandos enfrentam no ciclo de alfabetização e letramento, mas também procurei direcionar o olhar mais criterioso com relação às práticas e saberes dos docentes da escola pública. A experiência se intensificou em 2013, com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do qual participei ativamente por meio de formações continuadas e, em 4 de setembro de 2025, tive a oportunidade de participar do primeiro círculo formativo do Programa Bahia Alfabetizada que configura como uma política pública educacional instituída pelo Governo do Estado da Bahia, a partir de 2025, com o objetivo de fortalecer as ações voltadas à alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos, por meio de uma articulação cooperativa entre o Estado e os 417 municípios baianos. Portanto, trata de uma estratégia de regime de colaboração que busca assegurar o direito à alfabetização na idade adequada e enfrentar os índices de analfabetismo ainda presentes no território estadual.

Esse período evidenciou a necessidade de estudar a mobilização e articulação das práticas pedagógicas e os saberes docentes que podem, de fato, contribuir para a superação da defasagem idade/série e que enfatizem não apenas a decodificação de código linguístico, mas processos e estratégias pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos que façam uso das mais diversas vivências sociais de leitura e escrita de forma crítica, transformadora e consciente.

Aprovada no concurso da Prefeitura de Guanambi em 2023, sigo em minha jornada na educação pública, com o compromisso de buscar e pesquisar, de forma contínua, práticas direcionadas para a alfabetização e letramento que possibilitem um processo de aprendizagem

transformador para enfrentar os desafios no processo de leitura e escrita em que os educandos possam olhar com criticidade o que lê. A partir dessa trajetória e da minha experiência, a proposta desta pesquisa é analisar a mobilização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA no Ciclo de Alfabetização.

Desse modo, os saberes e as práticas pedagógicas que circundam a alfabetização e o letramento no Brasil constituem uma temática recorrente, sobretudo diante dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelam a persistência de significativas barreiras enfrentadas por muitas crianças para concluir o ciclo de alfabetização como leitoras fluentes e, principalmente, compreendendo a função social da leitura e da escrita. Segundo dados do IBGE (2024), com base no Censo de 2022, a taxa de alfabetização da população brasileira é de 93%. Isso significa que, entre as 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, aproximadamente 151,5 milhões sabem ler e escrever um bilhete simples, enquanto cerca de 11,4 milhões ainda não dominam essas habilidades.

De acordo com o próprio IBGE (2024), considera-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever, ao menos, um bilhete simples ou uma lista de compras no idioma que conhece, independentemente de estar frequentando a escola ou de ter concluído etapas formais de escolarização. Contudo, essa definição evidencia uma concepção restrita de alfabetização, pois ser alfabetizado não implica, necessariamente, ser letrado. O letramento pressupõe o uso competente, crítico e socialmente situado da leitura e da escrita, indo além da mera decodificação de palavras.

O I Círculo Formativo do Programa Bahia Alfabetizada constituiu-se como ponto de partida para um compromisso formativo mais amplo, materializado na mesa de diálogo intitulada “Políticas de leitura, escrita e alfabetização: diálogo com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, realizada em 19 de setembro de 2025, com a participação da Profa. Dra. Telma Ferraz Leal (UFPE).

Durante o I Círculo Formativo, a palestrante apresentou um panorama da alfabetização nos contextos nacional, estadual e municipal, fundamentado em dados recentes. No cenário nacional, observou-se um avanço, com 59% das crianças brasileiras alfabetizadas na idade considerada certa estipulado pelo Plano Nacional da Educação (PNE) e planos dos municípios, reforçados pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, representando um crescimento de 3% em relação à avaliação anterior. Em contrapartida, a Bahia apresentou uma queda de 0,84%, alcançando apenas 35,96%, o que posiciona o estado entre os piores resultados do país.

Esse cenário evidencia profundas desigualdades, uma vez que apenas 11 municípios baianos figuram entre os melhores índices, enquanto 58 integram o grupo com os resultados mais baixos.

No contexto local, o município de Guanambi também enfrenta desafios relevantes. Embora tenha atingido um índice de "criança mobilizada" de 46,9%, superando a média estadual, o resultado permanece abaixo da meta estipulada de 56%. Além disso, houve uma redução de 1,67 pontos no indicador "Língua na mínima", que passou de 48,16 para 46,39, o que suscita reflexões sobre a necessidade de aprimoramento das estratégias pedagógicas adotadas. Diante desse cenário, iniciativas como o Programa Prosseguir, implementado em 2022 em parceria com a gestão municipal, emergem como respostas locais, visando ao enfrentamento das dificuldades por meio de ações formativas, acompanhamento pedagógico e avaliações periódicas.

Nesse contexto, destaca-se a adesão do município de Guanambi ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), vinculado ao Programa Bahia Alfabetizada. A palestrante ressaltou as ações prioritárias e o cronograma de formação continuada destinado aos cursistas vinculados ao programa, envolvendo articuladores do Núcleo Territorial de Educação do Sertão Produtivo Caetité-BA (NTE 13), a equipe de formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) em Guanambi e a Secretaria Municipal de Educação. Tal compromisso reafirma a responsabilidade coletiva de alfabetizar todas as crianças com qualidade e equidade. Conforme destaca Soares (2004, p. 43), "não basta ensinar a decodificar e a escrever; é preciso ensinar as crianças a usarem a leitura e a escrita de forma funcional, crítica e reflexiva, em práticas sociais que atribuam sentido ao que aprendem".

Considerando minhas inquietações com a temática e, após visualizar tais dados, considero imprescindível discutir a mobilização dos saberes e das práticas pedagógicas de uma docente do Ciclo de Alfabetização de uma escola municipal de Guanambi, reconhecida por seus pares por desenvolver vivências pedagógicas significativas em sua turma. Como fazer para contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças? Sem querer desvendar "segredos ou receitas" para alfabetizar letrando, vejo que a realização dessa pesquisa pode proporcionar um aprofundamento teórico-prático acerca da articulação e da distinção entre alfabetizar e letrar de forma significativa e reflexiva.

Segundo Luckesi (2002, p. 30), a apropriação dos conhecimentos teóricos precisa estar articulada à prática cotidiana, pois a aprendizagem envolve a capacidade de traduzir os conceitos em ações, experimentando, investigando e buscando novas possibilidades para a

prática educativa. Nessa perspectiva, compreende-se que uma prática educacional significativa pressupõe a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo aprendizagens reflexivas e contribuindo para a formação integral dos alunos. A mobilização consciente dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, nesse sentido, pode favorecer experiências educativas transformadoras, capazes de ressignificar o processo de alfabetização e o contexto educacional no qual os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, a análise da mobilização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas, como a que foi observada neste estudo, teve como propósito compreender como se efetiva a articulação entre alfabetização e letramento no cotidiano da sala de aula, bem como de que modo a docente mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças. Busca-se, assim, problematizar essas ações à luz das concepções teóricas que orientam o fazer pedagógico, considerando o contexto escolar em que a prática se desenvolve.

Com isso, a compreensão do tema dessa pesquisa foi orientada pelas contribuições de Emília Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2004), Freire (1996), bem como por outros teóricos, como Vygotsky (1997), Tardif (2014), Pimenta (2002), Kleiman (1995) e Street (2014). Esse referencial teórico possibilitou aprofundar a discussão acerca de como a professora mobiliza um saber plural, construído ao longo de sua formação e experiência profissional, para constituir um ambiente de aprendizagem significativo.

A realização da pesquisa se mostrou relevante não apenas para compreender como os saberes docentes foram mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da rede de ensino local, no intuito de promover vivências transformadoras no Ciclo de Alfabetização, mas também para evidenciar a complexidade dos fatores que contribuem para o avanço educacional. O estudo não se limitou à análise das práticas docentes, pois considerou também as condições materiais da escola, tais como infraestrutura, recursos didáticos, mobiliário, acesso às tecnologias e condições de trabalho, incluindo remuneração docente e carga horária. Esses fatores demonstraram interferir diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar, sendo analisados de forma articulada.

No campo empírico, a participante da pesquisa foi uma docente atuante em uma escola com maior índice do Ideb, com maior tempo de experiência profissional na área de alfabetização e reconhecida por seus pares por desenvolver práticas pedagógicas no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. A escolha da participante possibilitou a exploração aprofundada de seus saberes e práticas pedagógicas, permitindo compreender a complexidade de sua atuação

e os impactos de suas metodologias no desenvolvimento integral e crítico dos educandos. Desse modo, o estudo buscou oferecer um embasamento teórico-prático acerca da articulação entre alfabetizar e letrar, a partir da análise de experiências pedagógicas registradas no diário de campo e construídas no contexto empírico da sala de aula. Essas experiências foram sistematizadas e interpretadas à luz das categorias de análise da pesquisa, evidenciando como as práticas docentes observadas se materializam no cotidiano escolar e se relacionam com diferentes processos de aprendizagem.

Além disso, a análise foi realizada à luz do marco legal que assegura o direito à educação de qualidade, destacando-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esses dispositivos estabelecem a educação como um direito fundamental, essencial à dignidade humana e ao desenvolvimento social e econômico do país. Em especial, a Constituição Federal, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, consolidando a responsabilidade compartilhada na garantia desse direito.

Essa prerrogativa vai além do simples acesso, abrangendo também a qualidade do ensino oferecido e as condições para a permanência e conclusão dos estudos pelos alunos. A LDB detalha esse direito, assegurando a gratuidade e a obrigatoriedade da educação básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a legislação promove a diversidade e a inclusão, garantindo o atendimento a todos, sem discriminação, incluindo pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assegura o pleno desenvolvimento do cidadão, e estabelece a necessidade de um padrão de qualidade mínimo de ensino. Esse padrão se manifesta na qualificação dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e nos recursos pedagógicos disponíveis. Por fim, a liberdade de ensino e aprendizagem, com a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, protege a autonomia dos docentes e a diversidade de abordagens educacionais. Assim, o direito à educação, tal como concebido pela legislação, é abrangente e se configura como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Notamos o quanto é fundamental estar em contato ou pesquisando sobre os saberes e as práticas docentes para poder firmar o que está evidenciado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a intencionalidade de formar o educando de maneira integral, crítica e capaz de mudar o seu meio social. Para firmar o que está exposto,

vemos que as crianças desde o nascimento vivem cercadas e participando de diferentes práticas letradas em diferentes instâncias sociais, porém é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que elas se alfabetizem e a escola é a instituição legítima para que isso seja realizado.

Segundo Soares (2018), no processo de alfabetização, é preciso que os educandos conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura que são os processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica.

Reafirmamos o argumento acima, por meio da Base Nacional Comum Curricular BNCC, (p.59, 2017) que ressalta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a prática/ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os educandos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 "os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (Brasil, 2010). Isso nos leva a pensar em Freire (1987) ao defender que o educando não é um recipiente, mas um agente ativo do processo de construção do conhecimento. Portanto, a alfabetização deve ir além da decodificação de códigos linguísticos e abrir espaços para práticas em que os educandos possam interagir com textos reais, contextos sociais e culturais sendo trabalhado de maneira dialógica e crítica.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil, estabelecendo que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas devem priorizar o processo de alfabetização. Trata-se, contudo, de uma política curricular situada historicamente e amplamente debatida no campo educacional, envolvendo diferentes concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, o que impede sua compreensão como um referencial homogêneo ou consensual.

No âmbito municipal, a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG, 2020), enquanto documento orientador do sistema de ensino, organiza as diretrizes curriculares da rede municipal em consonância com os principais marcos legais e normativos da educação brasileira,

entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE/CP nº 2/2017, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Plano Municipal de Educação. No que se refere à alfabetização, o documento orienta o trabalho pedagógico a partir da articulação entre alfabetização e letramento, enfatizando o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística em práticas socialmente contextualizadas. Além disso, recomenda a realização de avaliações diagnósticas e formativas como instrumentos de acompanhamento das aprendizagens, de modo a subsidiar o planejamento docente e as intervenções pedagógicas em função das necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga com as orientações curriculares propostas pela BMCG, sem, contudo, assumir uma perspectiva prescritiva em relação ao trabalho docente. Essa compreensão aproxima-se das contribuições dos estudos do letramento, especialmente de Street e Kleiman, que concebem a linguagem escrita como uma prática social situada, constituída em diferentes contextos de uso. Sob essa perspectiva, a alfabetização não se restringe ao domínio do sistema de escrita alfabética, mas envolve também os usos sociais da leitura e da escrita, os sentidos atribuídos às práticas de linguagem e as condições socioculturais em que elas se desenvolvem. Desse modo, as proposições presentes no documento curricular podem ser tomadas como referência para o diálogo com as práticas observadas no campo empírico, possibilitando compreender aproximações, distanciamentos e possíveis tensões entre as orientações prescritas e o cotidiano da sala de aula.

A Base Municipal Curricular de Guanambi (2020) apresenta uma concepção de alfabetização articulada ao letramento, ampliando a compreensão do ensino da língua escrita para além da dimensão técnica relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao incorporar dimensões sociais, culturais e interativas da linguagem, o documento reconhece que o processo de alfabetização se desenvolve em situações concretas de uso da leitura e da escrita. Tal perspectiva constitui um importante ponto de diálogo com esta pesquisa, especialmente por possibilitar a análise das formas pelas quais essas orientações se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado.

A pesquisa fundamenta no seguinte questionamento: Como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA no Ciclo de Alfabetização? E a partir desse questionamento destacamos o objetivo geral: analisar a mobilização dos saberes docentes e sua articulação com

as práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA no Ciclo de Alfabetização. E assim, delineamos os objetivos específicos:

- Identificar e descrever os saberes docentes mobilizados pela professora em sua atuação no Ciclo de Alfabetização;
- Descrever e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora no processo de alfabetização e letramento;
- Compreender como a mediação pedagógica e as interações estabelecidas em sala de aula contribuem para o processo de alfabetização;
- Descrever e compreender as experiências vivenciadas pela professora no processo de alfabetização, os obstáculos presentes nesse contexto e seus impactos na aprendizagem dos educandos;
- Descrever e caracterizar as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pela professora, bem como suas relações com as políticas educacionais e suas implicações pedagógicas no Ciclo de Alfabetização.

Partimos do entendimento de que a atuação docente é marcada por múltiplos conhecimentos, construídos ao longo da formação acadêmica e da experiência profissional, os quais se configuram como elementos centrais para a compreensão do fazer pedagógico. Nesse sentido, a investigação fundamenta-se, especialmente, nas contribuições teóricas de Tardif e Pimenta, autores que oferecem importantes subsídios para a compreensão da formação e dos saberes docentes em sua dimensão histórica, social e prática.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, heterogêneos e socialmente construídos, destacando que esses conhecimentos se constituem no diálogo entre a formação inicial, a experiência profissional e as condições concretas do exercício da docência. Em consonância com essa perspectiva, Pimenta (1999) enfatiza que a formação docente não se restringe ao domínio técnico ou teórico, mas envolve processos reflexivos que articulam teoria e prática, valorizando os saberes produzidos no cotidiano escolar. Para a autora, os saberes da experiência assumem papel fundamental na constituição da identidade profissional da professora, uma vez que se consolidam no exercício da prática pedagógica e na reflexão crítica sobre a ação docente. Assim, os saberes docentes são compreendidos como um conjunto dinâmico de conhecimentos pedagógicos, experienciais, teóricos e culturais, constantemente ressignificados nas interações estabelecidas no contexto educacional.

A articulação entre os aportes de Tardif (2014) e Pimenta (1999) permite compreender a docência alfabetizadora como um campo complexo, no qual a prática pedagógica ultrapassa a mera aplicação de métodos e se configura como uma prática reflexiva e transformadora. Nessa perspectiva, a pesquisa busca evidenciar como a mobilização dos saberes docentes está diretamente relacionada à capacidade da professora interpretar a realidade escolar, refletir sobre suas ações e elaborar estratégias pedagógicas contextualizadas, capazes de favorecer o desenvolvimento dos educandos no processo de alfabetização e letramento.

No que se refere aos fundamentos do campo da alfabetização, o estudo aprofunda a discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, destacando suas especificidades e, ao mesmo tempo, sua indissociabilidade no processo de ensino e aprendizagem. As contribuições de Soares (2004) são centrais para essa reflexão, especialmente ao defender a perspectiva do alfabetizar letrando, que integra a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. O estudo dialoga ainda com as contribuições de Kleiman (1995) ao compreender o letramento como prática social, e com Street, cuja abordagem ideológica amplia a compreensão dos eventos de letramento como práticas situadas, marcadas por contextos culturais e sociais específicos. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como tais perspectivas teóricas contribuem para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização.

A pesquisa caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por possibilitar a aproximação com o objeto em estudo e a compreensão das práticas pedagógicas e dos saberes mobilizados pela docente participante no contexto escolar. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de conhecer e analisar o fenômeno educativo em sua realidade cotidiana, considerando as experiências vivenciadas pela professora, as interações estabelecidas no espaço escolar e as condições institucionais que permeiam o desenvolvimento de suas práticas no ciclo de alfabetização.

O caráter exploratório da pesquisa relaciona-se à possibilidade de ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo, favorecendo uma aproximação sistemática com o campo e com os sujeitos envolvidos. Para Gil (2019), as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando o aprimoramento das ideias e a descoberta de aspectos relevantes para sua compreensão. Nesse sentido, a dimensão exploratória contribuiu para identificar e compreender

os saberes e as práticas mobilizados pela docente em sua atuação pedagógica, considerando as situações e experiências que emergem do cotidiano escolar.

Por sua vez, a dimensão descritiva está relacionada ao propósito de registrar, organizar e analisar as características do fenômeno investigado, buscando apresentar como os saberes e as práticas docentes se manifestam no contexto da alfabetização e do letramento. Conforme Gil (2019), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre diferentes aspectos observados. Assim, a pesquisa buscou descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente, os saberes mobilizados em seu fazer cotidiano, as formas de mediação e interação estabelecidas com os estudantes e os desafios presentes no processo de alfabetização.

Desse modo, a articulação entre as dimensões exploratória e descritiva possibilitou uma compreensão mais ampla do fenômeno, sem pretender generalizá-lo, mas buscando apreendê-lo em sua realidade concreta e a partir das experiências e significados produzidos pelos sujeitos participantes. A abordagem qualitativa, nesse percurso, permitiu valorizar a dimensão contextual, interpretativa e dinâmica do trabalho docente, favorecendo a análise das relações entre os saberes, as práticas pedagógicas e as condições em que se desenvolvem.

A construção das reflexões teóricas da dissertação está organizada em quatro seções articuladas entre si:

A primeira seção, Saberes Docentes, Alfabetização e Letramento: Bases Teóricas para a Prática no Ciclo de Alfabetização, apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo, abordando os saberes e a formação docente a partir das contribuições de Tardif (2002), os fundamentos da alfabetização e do letramento na perspectiva de Soares (1998; 2004), bem como a compreensão do letramento como prática social e ideológica, dialogando com autores como Freire (1996), Street (2014) e Kleiman (1995) articulando teoria e prática no contexto do ciclo de alfabetização.

A segunda seção contempla a Revisão Sistemática de Literatura, na qual são descritas produções acadêmicas relacionadas à temática, permitindo situar a pesquisa no campo científico e evidenciar contribuições e possíveis lacunas neste campo de estudo.

A terceira seção, Os Caminhos da Pesquisa, descreve os procedimentos metodológicos adotados, o contexto estudado, os participantes, os aspectos éticos e os processos de produção, organização e análise dos dados.

A quarta seção, Trilhando a Pesquisa: Interlocução entre a Teoria e a Prática, apresenta a análise dos dados organizada nas categorias Saberes docentes mobilizados na prática alfabetizadora, Práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização e Letramento, Mediação pedagógica e interação no processo de alfabetização, Experiências exitosas e obstáculos (indisciplina) no processo de alfabetização e seus impactos na aprendizagem e Avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: práticas, políticas e implicações pedagógicas, estabelecendo diálogo com autores como Tardif (2002), Soares (2004), Freire (1996) e Perrenoud (2000), a fim de compreender como os saberes docentes se materializam nas práticas pedagógicas e influenciam o processo de alfabetização e letramento.

Com isso, a pesquisa busca iluminar a complexa teia que interliga teoria, prática e contexto social, destacando o papel da professora alfabetizadora na promoção de um letramento ideológico como é proposto por Street (2014). E assim, concluímos a dissertação com as nossas considerações finais.

1 SABERES DOCENTES, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: bases teóricas para a prática no ciclo de alfabetização

Nesta seção, apresentamos o referencial que fundamenta a dissertação de mestrado, abordando os saberes e a formação docente a partir de Maurice Tardif (2014) e Selma Garrido Pimenta (1999). No que se refere aos fundamentos da alfabetização e do letramento, adotamos a perspectiva de Soares (1998; 2004) e a concepção de letramento como prática social e ideológica, em diálogo com Street (1984) e Kleiman (1995). Recorremos ainda às contribuições de Freire (1996), cuja concepção de alfabetização, compreendida como prática social crítica e vinculada à leitura do mundo, aproxima-se das discussões sobre letramento, embora não utilize esse conceito de forma direta, articulando tais aportes à prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

1.1 Saberes e formação docente

Conforme Soares (2018), a alfabetização constitui um dos momentos mais significativos e complexos da trajetória escolar das crianças, por envolver não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas a inserção em práticas sociais de leitura e escrita que estruturam o pensamento simbólico e a participação cultural. Nessa perspectiva, docência no ciclo de alfabetização não se reduz à aplicação de métodos ou técnicas didáticas, mas implica compreender os processos cognitivos, linguísticos e socioculturais que atravessam o desenvolvimento infantil. A prática alfabetizadora demanda, assim, fundamentação teórica consistente, intencionalidade pedagógica e sensibilidade às condições concretas em que se produzem as aprendizagens.

Tardif (2002, 2014) compreende os saberes docentes como plurais, heterogêneos e socialmente construídos, resultantes da articulação entre saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, o saber docente não é mera aplicação de teorias produzidas externamente à escola, mas um conhecimento produzido e reconstruído na prática, em interação com os alunos e com o contexto institucional. No âmbito da alfabetização, essa concepção evidencia que os saberes experienciais assumem centralidade, pois a complexidade das situações didáticas exige decisões pedagógicas contextualizadas e permanentemente reguladas pela reflexão sobre a ação.

Para Tardif (2014), a mobilização dos saberes exige que o professor conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia, desenvolvendo também um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Tal compreensão reforça a ideia de que a docência alfabetizadora se configura como prática intelectual que articula conhecimento científico, julgamento profissional e experiência.

A discussão é aprofundada por Pimenta (1999), ao afirmar que os saberes docentes não se constituem apenas na formação inicial, mas são produzidos e reconstruídos na prática social do professor, na reflexão sobre essa prática e na interlocução com outros sujeitos. Ao compreender a docência como uma práxis, entendida como uma ação reflexiva e teoricamente fundamentada, a autora evidencia que a profissionalidade docente se constrói na unidade entre teoria e prática. Assim, no contexto da alfabetização, a prática pedagógica não é mera execução de orientações curriculares, mas espaço de produção de conhecimento, no qual o professor interpreta, problematiza e ressignifica sua ação diante das demandas concretas da sala de aula.

A noção de competência profissional discutida por Perrenoud (2000) amplia essa análise ao conceber o ensino como uma atividade complexa, que exige do professor a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências para enfrentar as situações concretas da prática educativa. Para o autor, competência não corresponde à simples acumulação de conhecimentos teóricos ou ao domínio de técnicas de ensino, mas à capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos de maneira pertinente para resolver problemas, tomar decisões e responder às demandas que emergem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) identifica um conjunto de competências essenciais ao exercício da docência, entre as quais se destacam: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver as famílias; utilizar as tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua. Essas competências evidenciam que o trabalho docente requer permanente capacidade de análise, reflexão e adaptação às necessidades dos estudantes e às condições concretas do contexto escolar.

No contexto do Ciclo de Alfabetização, tais competências tornam-se particularmente relevantes, uma vez que a professora precisa diagnosticar os diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita, planejar estratégias diversificadas, acompanhar o progresso dos estudantes, reorientar continuamente sua prática e promover situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento. Dessa forma, a

competência docente manifesta-se na articulação entre os saberes construídos ao longo da formação e da experiência profissional e a capacidade de mobilizá-los de forma crítica e contextualizada para responder aos desafios inerentes ao processo de alfabetização. No ciclo de alfabetização, essa mobilização torna-se ainda mais exigente, dada a diversidade de ritmos, hipóteses de escrita e contextos socioculturais presentes na sala de aula.

Essa dimensão também é ressaltada por Nóvoa (1992), ao defender que o professor se constitui como sujeito de saber ao longo de sua trajetória, em um processo contínuo de aprendizagem profissional. A identidade docente emerge da interação entre formação, experiência e contexto de trabalho, reafirmando a docência como profissão que se constrói na reflexão permanente sobre a prática.

Conforme destaca Gatti (2009), a constituição desses saberes não ocorre dissociada das condições objetivas de trabalho. Fatores estruturais, organizacionais e institucionais incidem diretamente sobre a prática docente. Em contextos marcados por limitações materiais ou fragilidades nas políticas formativas, as professoras alfabetizadoras são convocadas a mobilizar intensamente seus saberes experienciais e sua capacidade reflexiva, evidenciando que a qualidade da alfabetização está intrinsecamente relacionada às condições de exercício da docência.

Desse modo, a formação e os saberes docentes configuram-se como dimensões interdependentes, constituídas na interação dialética entre conhecimento científico, experiência profissional, reflexão crítica e contexto institucional. No ciclo de alfabetização, essa articulação assume centralidade, pois a complexidade do processo de apropriação da língua escrita exige da professora não apenas domínio conceitual, mas capacidade analítica, reflexiva, sensibilidade pedagógica e reconstrução permanente de sua prática.

1.2 Alfabetização e Letramento: fundamentos teóricos e a perspectiva da indissociabilidade

A alfabetização e o letramento constituem dimensões complementares do processo de apropriação da língua escrita, sendo essenciais para a formação leitora e escritora no contexto escolar. Conforme Soares (2003; 2004; 2018), a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, envolvendo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e o domínio das convenções da escrita; o letramento, por sua vez, diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Embora conceitualmente distintos, esses processos devem ocorrer de forma articulada, pois a

apropriação do código somente se torna significativa quando vinculada aos usos sociais da linguagem.

Soares (2004, p. 97) afirma que “não basta aprender a ler e escrever; é preciso aprender a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as requerem”. Tal compreensão reforça que a aprendizagem da língua escrita não se reduz a um conjunto de habilidades técnicas, mas envolve a participação ativa em situações comunicativas reais, nas quais a escrita assume função social, cultural e histórica.

Soares (2018) enfatiza que alfabetizar letrando significa ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, evidenciando que a escola deve integrar a sistematização do sistema alfabético à vivência de experiências significativas de leitura e produção textual. Assim, a aprendizagem da escrita configura-se como prática socialmente situada e culturalmente mediada, exigindo da instituição escolar intencionalidade pedagógica e organização de contextos que favoreçam a inserção dos estudantes na cultura letrada.

Em consonância, Freire (1996, p. 33) evidencia que “não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de formar sujeitos capazes de intervir na realidade, compreender os sentidos da escrita e ler o mundo”. Para ele, a leitura da palavra articula-se à leitura do mundo, atribuindo à alfabetização uma dimensão crítica e emancipatória.

Ao distinguir alfabetização e letramento, Soares (2003; 2004) não propõe sua separação na prática pedagógica. Ao contrário, defende sua simultaneidade no contexto escolar, compreendendo que o domínio do sistema de escrita deve ocorrer em articulação com práticas sociais que lhe atribuam sentido. Sendo assim, Soares critica a dicotomia entre abordagens centradas exclusivamente no código e aquelas voltadas apenas ao significado, propondo uma perspectiva integradora sintetizada na noção de “alfaletrar” que articula dimensões linguísticas, cognitivas e sociais da aprendizagem.

Desse modo, compreender alfabetização e letramento como processos indissociáveis implica reconhecer que o domínio do sistema de escrita e sua utilização social constituem dimensões integradas da formação humana. No contexto escolar, essa articulação fundamenta práticas pedagógicas que assegurem não apenas a aprendizagem do código escrito, mas a inserção crítica e significativa dos sujeitos na cultura letrada.

1.3 O Letramento como prática social e ideológica

As reflexões de Soares dialogam diretamente com os Novos Estudos do Letramento (NEL), desenvolvidos por Street e difundidos no Brasil por Kleiman (1995, 2005, 2007). Esses estudos deslocam a compreensão do letramento de uma dimensão puramente cognitiva para uma perspectiva sociocultural e ideológica, na qual a escrita é entendida como prática social situada em contextos históricos, culturais e institucionais específicos. Como afirma Soares (2004, p. 97), "letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

Street (1984) propõe a distinção entre dois modelos teóricos para compreender o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo concebe o letramento como um conjunto de habilidades técnicas e cognitivas universais, passíveis de serem adquiridas independentemente do contexto social e cultural. Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever seria suficiente para produzir, de forma automática, avanços no desenvolvimento cognitivo, na racionalidade, no progresso econômico e na participação social. Para Street (1984), essa concepção desconsidera que as práticas de leitura e escrita são produzidas em contextos históricos específicos e, ao apresentar determinado padrão de letramento como universal, acaba por naturalizar valores e práticas culturais pertencentes, sobretudo, aos grupos socialmente dominantes. Desse modo, o autor critica o modelo autônomo por mascarar sua dimensão ideológica sob a aparência de neutralidade e universalidade.

Em contraposição, Street (1984) desenvolve o modelo ideológico de letramento, fundamentado na compreensão de que a leitura e a escrita constituem práticas sociais inseparáveis dos contextos culturais, históricos e políticos em que ocorrem. Nesse modelo, o letramento não é entendido apenas como domínio de habilidades técnicas, mas como um conjunto de práticas sociais permeadas por valores, identidades, crenças, relações de poder e formas de organização da vida em sociedade. Assim, os significados atribuídos à leitura e à escrita variam conforme os diferentes grupos sociais, instituições e comunidades, não existindo um único letramento, mas múltiplos letramentos, legitimados de formas distintas em diferentes contextos sociais.

Ao defender o modelo ideológico, Street (1984) evidencia que as práticas de letramento não podem ser analisadas isoladamente das relações de poder que as constituem. Determinados letramentos tendem a ser socialmente legitimados e valorizados, enquanto outros são invisibilizados ou considerados inferiores, refletindo disputas culturais e políticas. Essa perspectiva amplia a compreensão do letramento ao reconhecer a diversidade das práticas de

leitura e escrita presentes na sociedade e ao questionar concepções que reduzem o ensino da língua escrita ao desenvolvimento de habilidades estritamente técnicas, desconsiderando seus usos sociais e culturais.

Essa concepção é aprofundada por Kleiman (1995, 2005), que introduz no contexto brasileiro a noção de práticas e eventos de letramento. Para a autora, "as práticas de letramento referem-se aos usos sociais da leitura e da escrita, enquanto os eventos de letramento são as situações em que esses usos se concretizam" (1995, p. 40). Assim, situações como escrever uma carta, ler um bilhete ou interpretar um texto informativo constituem eventos que materializam práticas sociais mais amplas.

Ao compreender o letramento nessa perspectiva, torna-se possível reconhecer que as práticas de leitura e escrita não são homogêneas, mas atravessadas por dimensões sociais, culturais e políticas. Como ressalta Kleiman (2005, p. 12), "o letramento não é uma habilidade única, mas um conjunto de práticas sociais que variam conforme o contexto". Isso implica considerar que diferentes grupos sociais possuem distintas formas de interação com a linguagem escrita, as quais são legitimadas ou marginalizadas em função de relações de poder.

Assim, o letramento, entendido como prática social e ideológica, exige uma abordagem pedagógica que ultrapassa a simples codificação e decodificação da língua escrita, incorporando os usos reais da linguagem e as experiências dos sujeitos. Nessa direção, a escola deve assumir o papel de espaço de construção de sentidos e de formação crítica e cumprir sua função de inserir os sujeitos nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.

1.4. Implicações do letramento na prática alfabetizadora

A partir dessa compreensão teórica do letramento como prática social e ideológica, torna-se fundamental refletir sobre suas implicações na prática alfabetizadora. A integração entre as perspectivas de Soares, Street e Kleiman sustenta uma concepção de alfabetização que se realiza na e pela cultura escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização ultrapassa a mera apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a participação dos educandos em práticas sociais de leitura e escrita que conferem significado às aprendizagens construídas no contexto escolar.

Nesse sentido, alfabetizar letrando implica reconhecer que o aluno chega à escola com experiências e saberes prévios sobre o mundo da escrita, adquiridos em sua convivência social e familiar. Essas experiências devem ser consideradas no processo de ensino, pois, como afirma

Kleiman (2005, p. 18), “toda criança já participa, de alguma forma, de práticas sociais de letramento antes mesmo de ingressar na escola”.

Nessa abordagem, compreendemos que o papel da professora alfabetizadora é o de mediadora de práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo a compreensão crítica e o engajamento dos educandos com diferentes gêneros textuais. Isso implica planejar atividades que façam sentido para os estudantes, promovendo o uso real da linguagem em diferentes contextos sociais. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de educação defendida por Freire, ao afirmar que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p. 25). Assim, a docente busca estimular nos educandos uma postura investigativa e crítica diante do conhecimento, desenvolvendo aquilo que Freire denomina de “curiosidade epistemológica”.

Além disso, essa perspectiva requer a mobilização de diferentes saberes docentes, que envolvem tanto o domínio dos conteúdos quanto a compreensão dos processos de aprendizagem e dos contextos socioculturais dos alunos. A professora, nesse contexto, atua de forma reflexiva e intencional, promovendo intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em situações significativas.

A alfabetização deixa de ser um processo meramente técnico para tornar-se um ato social e político. Como enfatiza Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 68). Essa concepção reforça o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e a função mediadora da professora.

Assim, a alfabetização na perspectiva do letramento articula o domínio do sistema de escrita às práticas sociais da linguagem, formando sujeitos capazes de interpretar, produzir e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Trata-se, portanto, de um processo que contribui para a inclusão, a participação social e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

1.5 Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização

As práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização constituem um campo de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois expressam os saberes docentes construídos ao longo da formação e da experiência profissional, sendo também

influenciadas pelas condições institucionais e políticas que estruturam o trabalho escolar, conforme discutido por Tardif (2002).

O ciclo de alfabetização, compreendido como os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, representa um momento decisivo para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças, exigindo dos docentes uma prática reflexiva, intencional e adaptada às múltiplas realidades dos educandos.

A prática alfabetizadora não pode ser reduzida à mera aplicação de métodos. Conforme defendem Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), as crianças chegam à escola com hipóteses sobre a escrita e desenvolvem sua aprendizagem a partir da interação com o meio e com os usos sociais da linguagem. Dessa forma, cabe à professora atuar como mediadora, organizando situações didáticas que favoreçam a reflexão dos alunos sobre a linguagem escrita, suas funções, estruturas e significados. Essa abordagem construtivista propõe que a alfabetização seja um processo ativo, no qual o estudante constrói conhecimento por meio de experiências concretas e significativas.

Soares (2003, 2004) amplia esse debate ao diferenciar alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar letrando é promover, simultaneamente, o domínio do sistema alfabético de escrita e o uso social da leitura e da escrita em contextos reais de comunicação. Essa concepção exige que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, ultrapassando o ensino mecânico de letras e sílabas. Assim, as professoras devem planejar atividades que envolvam gêneros textuais variados, propostas interativas, situações de leitura compartilhada e produção de textos com função social.

Nesse sentido, a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização deve integrar aspectos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais, compreendendo a alfabetização como um processo que ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, Mortatti (2006) destaca que a compreensão da história da alfabetização no Brasil é fundamental para analisar criticamente as concepções e práticas que ainda influenciam o ensino da leitura e da escrita. Ao examinar os diferentes momentos históricos da alfabetização brasileira, a autora evidencia que o debate educacional permaneceu, por longo período, centrado na busca pelo "melhor método", privilegiando a dimensão técnica do ensino em detrimento da compreensão das condições sociais, culturais e pedagógicas que permeiam o processo de aprendizagem. Para Mortatti (2006), essa centralidade atribuída aos métodos contribuiu para a consolidação de práticas baseadas na repetição, na memorização e na cópia, nas quais a aprendizagem da leitura

e da escrita era frequentemente reduzida ao domínio de habilidades mecânicas, desconsiderando os conhecimentos prévios, as experiências e a realidade sociocultural dos estudantes.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Soares (2004; 2018), que defende a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Embora abordem a temática por perspectivas distintas, as autoras convergem ao reconhecer que o ensino da língua escrita não deve restringir-se à aprendizagem do código alfabético. Enquanto Mortatti (2006) evidencia, sob uma perspectiva histórica, os limites de uma alfabetização centrada exclusivamente nos métodos de ensino, Soares (2004; 2018) enfatiza que a apropriação do sistema de escrita precisa ocorrer simultaneamente à inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, ambas defendem uma concepção de alfabetização que considera a complexidade do processo educativo e reconhece a influência dos contextos sociais, culturais e históricos na aprendizagem.

Nessa direção, uma prática pedagógica orientada pela perspectiva do letramento deve reconhecer e valorizar as diferentes formas de inserção das crianças na cultura escrita, promovendo situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas em contextos reais, significativos e socialmente compartilhados. Isso implica considerar o contexto sociocultural dos estudantes, seus conhecimentos, vivências e necessidades, favorecendo sua participação em práticas sociais de leitura e produção escrita que lhes permitam compreender as diferentes funções da linguagem na vida cotidiana. Assim, conforme propõe Soares (2004; 2018), alfabetizar letrando significa ensinar o sistema de escrita alfabética de forma articulada às práticas sociais da leitura e da escrita, possibilitando que as crianças desenvolvam não apenas competências relacionadas ao domínio do código, mas também capacidades para utilizar a linguagem escrita de maneira crítica, significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, os princípios defendidos por Soares (2004; 2018), ao conceber a alfabetização articulada ao letramento, encontram respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). O documento estabelece diretrizes para o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, enfatizando o desenvolvimento das competências relacionadas às práticas de linguagem, que envolvem escuta, oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Ao orientar que essas práticas sejam desenvolvidas em contextos significativos de uso da linguagem, a BNCC reforça a importância de promover experiências que favoreçam a participação dos estudantes na cultura escrita. No entanto, é necessário compreender que as orientações da BNCC somente se concretizam quando articuladas às condições reais de trabalho docente, à formação dos professores e às

especificidades da cultura escolar, aspectos que influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas e a efetivação do processo de alfabetização.

Portanto, as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização são construções dinâmicas, que se apoiam nos saberes das professoras, mas também nas políticas educacionais, nas condições institucionais e na relação com os educandos. Entender essas práticas implica reconhecer sua complexidade e valorizar o trabalho docente como produtor de saberes, responsável por tornar a alfabetização um processo significativo, crítico e reflexivo.

2.SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: uma revisão sistemática da literatura no período de 2009-2024

Nesta seção, apresentamos a Revisão Sistemática da Literatura como estratégia de compreensão do objeto investigado. Abordamos os saberes docentes, entendidos como construções plurais e situadas, conforme Tardif (2014) e Pimenta (2012), e as concepções de alfabetização e letramento na perspectiva de Soares (2016), Kleiman (2014) e Street (2012), que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais. Dessa forma, evidenciamos a articulação entre saberes docentes e usos sociais da linguagem no processo de alfabetização. Antes de começar aprofundar sobre as práticas e sabres docentes que envolvem o ciclo de alfabetização e letramento, vamos analisar algumas bases legais sobre o direito de aprender.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica são incluídas como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022).

No documento do município de Guanambi, a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), no que se refere às práticas de alfabetização:

> Orienta o trabalho pedagógico para essa etapa de ensino na perspectiva de integração entre as áreas do conhecimento, com foco no letramento e na ação alfabetizadora, considerando que alfabetizar e letrar nos anos iniciais é mais que ensinar a ler e escrever, mas proporcionar o uso desses processos no dia a dia da criança, partindo do pressuposto de que alfabetizar letrando é trazer para dentro da sala de aula a prática da leitura e da escrita, conforme a realidade de cada sujeito (BMCG, 2020, p. 154).

Assim, a BMCG (2020) compreende que alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis e interdependentes que, devem ser trabalhados de forma articulada para promover aprendizagens significativas, considerando que aprender a ler e a escrever envolve também a ampliação da compreensão sobre o mundo, o tempo, o espaço e a realidade social do sujeito. Nesse sentido, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve ir além do domínio do sistema de escrita alfabética, favorecendo também o desenvolvimento da oralidade, da percepção e da compreensão, bem como o contato com diferentes sistemas de representação, como os signos matemáticos, as linguagens artísticas, midiáticas e científicas, além das diversas formas de representação do tempo e do espaço.

A alfabetização constitui-se como um processo fundamental e um direito de todos os indivíduos, desempenhando papel relevante no desenvolvimento social e acadêmico.

Considerando que a alfabetização ocupa lugar central nesta pesquisa, torna-se necessário explicitar a concepção adotada neste estudo. Nesse sentido, recorre-se às contribuições de Soares (1985, p. 20), que a define, em seu sentido específico, como o "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita". Tal compreensão remete à apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a capacidade de estabelecer relações entre fonemas e grafemas por meio de um sistema de representação culturalmente construído.

Entretanto, como destaca a própria autora, a criança não necessita apenas das habilidades de decifrar códigos e escrever, mas também de aprender a utilizar a leitura e a escrita de forma funcional, crítica e reflexiva, em práticas sociais que atribuam sentido ao que se aprende (Soares, 2004, p. 43).

Diante desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve priorizar a alfabetização, garantindo aos estudantes oportunidades amplas de apropriação do sistema de escrita alfabética, de forma articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, bem como ao envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 reforça que os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, ao ampliarem o contato das crianças com novos modos de compreender o mundo, favorecem experiências mais significativas de leitura e escrita, contribuindo para a construção de aprendizagens mais contextualizadas (Brasil, 2010, p. 59).

As escolhas pedagógicas, os conhecimentos profissionais construídos na formação inicial e continuada, bem como a leitura crítica que a professora realiza do contexto sociocultural dos estudantes, constituem elementos centrais na mediação entre as prescrições curriculares e a realidade da sala de aula.

Nesse sentido, a atuação docente assume papel estratégico na ressignificação da BNCC, ao transformá-la em ações pedagógicas intencionalmente planejadas que promovem não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também a formação de sujeitos leitores e escritores críticos, capazes de compreender e intervir de forma consciente na realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, a concepção de alfabetização e letramento presente na BNCC aproxima-se das contribuições de Kleiman (1995; 2004), ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, construídas nas interações entre os sujeitos e os diferentes contextos de uso da linguagem. Ao orientar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio técnico do sistema de escrita, a BNCC enfatiza a

inserção dos educandos em práticas diversificadas de letramento, nas quais os textos circulam com propósitos reais e sentidos socialmente construídos. Assim, o papel da docente no ciclo de alfabetização consiste em mediar experiências significativas de uso da linguagem escrita, promovendo a participação ativa dos alunos em eventos de leitura e escrita que favoreçam a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e a formação de sujeitos críticos e socialmente envolvidos, em consonância com os pressupostos teóricos de Kleiman.

Com isso, Kleiman (1995) enfatiza que não basta apenas ensinar a ler e escrever mecanicamente, pois é essencial que os educandos compreendam o significado dos textos e saibam usá-los em diferentes contextos. Assim, a alfabetização deve ocorrer dentro de práticas de letramento, permitindo que os sujeitos desenvolvam uma relação significativa com a leitura e a escrita. Desse modo, ela critica abordagens que reduzem a alfabetização à simples aquisição do código, defendendo que a escola deve proporcionar experiências que envolvam diferentes gêneros textuais, práticas discursivas e usos reais da língua escrita.

A discussão em torno da alfabetização e do letramento até o momento é para embasar a pesquisa sobre a temática saberes e práticas docentes no ciclo de alfabetização no cotidiano de professoras alfabetizadoras consideradas por seus pares por terem experiências significativas no processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto e visando compreender melhor o tema da presente pesquisa, fizemos uma revisão sistemática de literatura a fim de verificar as produções científicas que se dedicaram a estudar esse tema. Para tanto, buscamos dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), uma vez que essa dissertação está vinculada a esse programa. Tendo isso em vista, adotamos como recorte temporal o ano 2009 a 2024. Dessa forma, o objetivo foi verificar como esses estudos abordaram os saberes docentes mobilizados e articulados às pedagógicas de professoras alfabetizadoras consideradas, por seus pares, pelas experiências significativas no ciclo de alfabetização.

Ademais a escolha da (BDTD) e do Banco de Dissertações/Teses do PPGen justifica-se por sua relevância acadêmica e rigor científico, uma vez que ambas reúnem produções stricto sensu avaliadas por bancas examinadoras e vinculadas a programas de pós-graduação reconhecidos. Além disso, a BDTD assegura abrangência nacional e diversidade teórico-metodológica, enquanto o banco do PPGen garante aderência ao campo do Ensino e ao contexto institucional da pesquisadora, contribuindo para uma revisão sistemática consistente e alinhada ao objeto de estudo.

2.1 Passos realizados para a revisão de bibliografia

Esta etapa da pesquisa também se caracteriza por sua natureza qualitativa e pode ser classificava como, do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Esse tipo de abordagem é importante por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema, o que possibilita as informações para orientar indagações e reflexões (Marconi; Lakatos, 2003), além de ser desenvolvida a partir de materiais já produzidos e tornados públicos (Gil, 2010). Conforme Marconi e Lakatos (2003), uma pesquisa qualitativa tem como características a descrição, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados que são fundamentais, portanto, não utiliza métodos estatísticos.

A Revisão Sistemática de Literatura é um método de pesquisa que segue protocolos para identificar, selecionar e analisar a produção científica sobre um determinado tema. De acordo com Galvão e Ricarte (2020), essa abordagem busca conferir lógica e organização a um vasto conjunto de documentos, permitindo a avaliação do que funciona ou não em um contexto específico. A RSL diferencia-se das revisões tradicionais por sua estrutura meticulosa, que inclui a definição das bases de dados consultadas, estratégias de busca bem delineadas, critérios e objetivos para a inclusão e exclusão de estudos. Esse rigor metodológico confere credibilidade e possibilita a reprodutibilidade dos achados por outros pesquisadores.

A seleção de dados para RSL exige um processo sistemático de análise dos dados coletados, garantindo que as interpretações sejam fundamentadas e coerentes com as evidências disponíveis. Conforme destacam Galvão e Ricarte (2020), é essencial que o pesquisador explicite as limitações tanto dos estudos analisados quanto da própria revisão, reconhecendo os desafios e possíveis vieses metodológicos. Dessa forma, a RSL contribui para o avanço do conhecimento em diversas áreas, fornecendo um panorama consolidado da literatura e indicando lacunas que podem orientar futuras investigações. Esse trabalho facilita futuras pesquisas tanto em relação a tempo e fundamentação teórica para outros pesquisadores na área.

Com base nos argumentos provenientes da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), traçamos o delineamento deste estudo. Assim, inicialmente, foi elaborado um protocolo que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro passo consistiu na construção do Protocolo da RSL, que contempla a definição da pergunta de pesquisa e dos objetivos, a seleção dos descritores, a identificação das bases de dados consultadas e a justificativa de sua escolha, o estabelecimento do recorte temporal, a delimitação dos critérios de inclusão e

exclusão, a descrição dos procedimentos de seleção dos estudos, a técnica de organização dos dados e o quantitativo de produções a serem analisadas.

De acordo com o exposto, destaca-se a seguinte pergunta de pesquisa, estabelecida no Protocolo da RSL: quais produções científicas, publicadas nos bancos de dissertações e teses da BDTD e do PPGen, têm como objeto de estudo os saberes docentes e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras no Ciclo de Alfabetização? O objetivo deste estudo é identificar e analisar as produções científicas que abordam os saberes docentes e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras no Ciclo de Alfabetização, visando compreender como esses saberes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Observamos que os trabalhos selecionados se situam no recorte temporal de 2009 a 2024, sendo os mais antigos localizados na BDTD e os mais recentes no Banco de Teses e Dissertações do PPGen.

E para a organização dos dados, tratamento e discussão dos resultados, recorremos a Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A Análise de Conteúdo é uma técnica sistemática para interpretar dados qualitativos, permitindo a categorização e a inferência de significados a partir dos documentos selecionados. Segundo a autora, essa técnica se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na organização inicial dos dados, incluindo a leitura flutuante e a definição de categorias. A exploração do material envolve a codificação e a categorização dos conteúdos, permitindo a identificação de padrões. Já o tratamento dos resultados busca interpretar os achados a partir de inferências teóricas e comparações com referenciais previamente estabelecidos (Bardin, 1977).

De acordo com Bardin (1977), esse método possibilita a construção de categorias que emergem do próprio material analisado ou são previamente definidas, garantindo rigor e coerência na investigação.

A partir do protocolo de pesquisa, constituiu-se o *corpus*, entendido como "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 1977, p. 96). Em seguida, procedeu-se à busca nas duas bases de dados selecionadas: a (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações do PPGen. Observamos que os trabalhos localizados na BDTD abrangem um recorte temporal mais amplo, com produções que ultrapassam uma década, em razão de seu caráter agregador nacional, que reúne pesquisas provenientes de diferentes instituições e períodos. Em contrapartida, os estudos identificados no banco do

PPGen apresentam maior atualidade, por se tratar de produções recentes vinculadas diretamente ao programa e nem sempre integralmente integradas à BDTD.

Dessa forma, a articulação entre ambas as bases se mostrou complementar e estratégica, pois possibilitou a construção de um panorama histórico e, ao mesmo tempo, atualizado sobre os saberes e as práticas de alfabetizadoras, ampliando a consistência analítica e o aprofundamento da discussão em torno da temática investigada.

Para a busca dos trabalhos, utilizamos como descritor a expressão "saberes e práticas de alfabetizadoras". Como resultado, na BDTD foram inicialmente localizados 12 trabalhos, dos quais dois eram duplicados e dois estavam indisponíveis para acesso, sendo, portanto, excluídos. No Banco de Teses e Dissertações do PPGen, foram identificados cinco trabalhos.

Os resultados da busca foram organizados em uma planilha no Word, sistematizada da seguinte forma: número, ano, autor(a), título, palavras-chave, objetivos, universidade e exclusão/inclusão (E/I), conforme disposto nas Figuras 2 e 3. A planilha teve o objetivo de permitir uma visão ampla e organizada do material encontrado nas bases de dados da BDTD e do PPGen. Essa organização foi fundamental para a realização da primeira etapa da análise de conteúdo, a pré-análise, por meio da leitura flutuante dos títulos, processo essencial para o refinamento do corpus final da pesquisa. Em seguida, foram coletadas informações nos resumos e, quando necessário, nos corpos dos textos, com a finalidade de levantar as categorias de análise de cada trabalho que serão descritas no tópico a seguir. Por ora, apresentamos um quadro que contém informações básicas desse levantamento:

Figura 1: Planilha do Banco de Dados da BDTD

ÓDIGO	TÍTULO UNIVERSIDADE	AUTOR ANO	METODOLOGIA PARTICIPANTES	OBJETIVO GERAL
01	SABERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO BR UMESP	ANTONELLI, MARIA MATILDE 2009	ABORDAGEM QUALITATIVA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E RELATO DE HISTÓRIA DE VIDA. SEIS PROFESSORAS ALFABETIZADORASQUE ATUAM HÁ 19 ANOS NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.	INVESTIGAR OS SABERES PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEIS PROFESSORAS QUE, AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, APRESENTARAM UMA PRÁTICA BEM-SUCEDIDA NA ALFABETIZAÇÃO, SEMPRE ATUANDO EM REGIÃO PERIFÉRICA DE UMA CIDADE DA GRANDE SÃO PAULO.
05	A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM SUCEDIDA: UMA LEITURA COMPORTAMENTAL UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	JANAINA DE FATIMA ZAMBONE CASTRO 2009	ABORDAGEM QUALITATIVA. OBSERVAÇÕES DIRETAS E ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA.	DESCREVER AS PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, CONSIDERADA BEM SUCEDIDA PELA COMUNIDADE ESCOLAR, A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA UM ENSINO EFICIENTE E TAMBÉM VERIFICAR SE ESSA MESMA PROFESSORA DESCREVE OS SEUS OBJETIVOS DE ENSINO EM TERMOS COMPORTAMENTAIS
03	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Aline Juliana Oja 2011	ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO. COMO INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS FEZ-SE USO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, ALÉM DA CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA.	DESCREVER E ANALISAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA CONSIDERADA BEM-SUCEDIDA E A CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS.
06	O PROFESSOR ALFABETIZADOR BEM-SUCEDIDO:UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO COM OS SABERES DA PRÁTICA DO "PROGRAMA LER E ESCREVER"-SEE-SP. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	CLAUDIA MORENO ZANITI 2012	ABORDAGEM QUALITATIVA E OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA, GRUPO FOCAL, ANÁLISE DAS NARRATIVAS. OS SUJEITOS DA PESQUISA SÃO 3 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE 3 ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO.	COMPREENDER AS RELAÇÕES QUE ESSES PROFESSORES ESTABELECEM COM OS SABERES INSTITUÍDOS POR ESSA POLÍTICA PÚBLICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO- SP.

02	SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA UNESP	LENITA CARMELLO DE ALMEIDA 2013	ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO. DUAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A PROFESSORA, OBSERVAÇÃO DE SUAS AULAS, ANÁLISE DE SEU MATERIAL DIDÁTICO BEM COMO DE SEU PLANEJAMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS SABERES E PRINCIPAIS ATIVIDADES/TAREFAS QUE INTEGRAVAM	INVESTIGAR A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS BEM SUCEDIDOS PODE FORNECER DIRETRIZES RELEVANTES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, FOCO DESTA PESQUISA.
01	FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: LIÇÕES DE PROFESSORAS QUE APRENDERAM UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	ARAUJO, RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS 2017	O TRABALHO DE CAMPO PAUTOU-SE —ENTREVISTA. DIALOGAMOS COM 18 ALFABETIZADORAS EFETIVAS E CINCO PESQUISADORAS EXPERIENTES NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	COMPREENDER COMO ALFABETIZADORES QUE APRESENTAM UM TRABALHO CONSIDERADO BEM-SUCEDIDO APRENDERAM A FAZER O QUE FAZEM TÃO BEM.
D040404	SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE	MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA 2018	ABORDAGEM QUALITATIVA. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	COMPREENDER OS SABERES-FAZERES MOBILIZADOS EM SALA DE AULA POR DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL CUJAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA SÃO CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Fonte: Elaboração da Autora (2025).

Figura 2: Planilha do Banco de Dados do PPGEn

CÓDIGO	TÍTULO UNIVERSIDADE	AUTOR ANO	METODOLOGIA PARTICIPANTES	OBJETIVO
D01	É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO? CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	MÁRCIA LIMA XAVIER 2021	PESQUISA QUALITATIVA COM BASE EM UMA REVISÃO INTEGRATIVA, COM OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ANÁLISE DOCUMENTAL. OS DADOS PARA ANÁLISE FORAM PRODUZIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS E DIÁRIO DE CAMPO. UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO 3ºANO	IDENTIFICAR E ANALISAR AS PRÁTICAS DE ENSINO QUE LEVARAM A PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA A DESENVOLVER UM TRABALHO DIFERENTE DOS SEUS PARES

D04	CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS MAIS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	SIMONE MARQUES FAGUNDES 2023		ANALISAR A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ELABORAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO PREDOMINANTE NESSE LIVRO, ENCAMINHADOS PARA ESCOLAS PÚBLICAS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO- PNLD EM 2023, A FIM DE OFERECER CONTRIBUIÇÕES NA DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A QUALIDADE DO MATERIAL UTILIZADO COMO SUPORTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR
D03	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	PATRÍCIA FIGUEIREDO GONÇALVES 2023	UMA PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA DO TIPO DE ANÁLISE DOCUMENTAL.	ANALISAR, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA, PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER
D05	EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	ISA MARIA DE NOVAIS AZEVEDO 2023	A METODOLOGIA UTILIZADA FOI A PESQUISA ETNOGRÁFICA. UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 4º ANO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA.	ANALISAR DE QUE FORMA OS EVENTOS DE LETRAMENTO ESTÃO PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO 4º ANO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA.
D02	ALFABETIZAR LETRANDO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DA BAHIA	GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA 2024	UMA PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA, DO TIPO ESTUDO DE CASO. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS FORAM: OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA, ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA. PROFESSORA ALFABETIZADORA DO 2ºANO.	DESCREVER E ANALISAR COMO OCORREM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS NESTA TURMA.

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Figura 3: Título e temática das dissertações

TÍTULO	TEMÁTICA
D02_PPGEN -ALFABETIZAR LETRANDO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DA BAHIA. **D01_PPGEN_É** POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO? CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA. **D04-PPGEN**_CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS MAIS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.	1.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
D04_BDTD SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS. **D02_ BDTD**_SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA. **D03-BDTD**_DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS. **D05-BDTD**_A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM-SUCEDIDA: UMA LEITURA COMPORTAMENTAL. **D01_BDTD**_SABERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS.	2. SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
T01-BDTD_FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: LIÇÕES DE PROFESSORAS QUE APRENDERAM. **D06_BDTD**_O PROFESSOR ALFABETIZADOR BEM-SUCEDIDO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO COM OS SABERES DA PRÁTICA DO "PROGRAMA LER E ESCREVER" -SEE-SP.	3. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
D05_PPGEN_EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA **D03-PPGEN**_PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.	4.PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão organiza-se a partir do tratamento analítico dos dados, fundamentado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o que possibilitou a sistematização das informações em unidades temáticas significativas. Esse processo, essencial à pesquisa qualitativa, permitiu a identificação de regularidades e sentidos presentes no material empírico, bem como sua organização em categorias que dialogam com o referencial teórico adotado. Assim, a partir da leitura flutuante e da codificação dos dados, foram definidas quatro categorias principais: (1) práticas pedagógicas de leitura e escrita, que envolvem as estratégias e metodologias utilizadas para alfabetizar e letrar os alunos; (2) saberes docentes e práticas

pedagógicas, que abarcam os conhecimentos construídos pelas professoras ao longo da formação e da experiência profissional; (3) formação de professoras alfabetizadoras, que evidencia a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino; e (4) práticas e eventos de letramento na alfabetização, relacionados às atividades escolares e sociais que promovem a inserção dos alunos na cultura escrita.

A partir dessas categorias, a análise dos resultados busca compreender as relações entre os saberes docentes mobilizados e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, evidenciando como esses elementos se articulam no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, os dados são apresentados e discutidos a seguir, à luz das categorias analíticas estabelecidas.

2.2.1 Práticas pedagógicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento

As dissertações analisadas nesta categoria evidenciam diferentes perspectivas acerca das práticas pedagógicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento. A dissertação de Xavier (2021), identificada como D01_PPGEN, investiga como se desenvolvem as práticas de leitura e escrita com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, evidenciando estratégias pedagógicas voltadas ao processo de alfabetizar letrando. Nesse contexto, a pesquisa analisa os desafios enfrentados pelas professoras e as estratégias mobilizadas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva que ultrapasse a mera decodificação do sistema alfabético.

A análise apresentada na D02_PPGEN demonstra que a articulação entre alfabetização e letramento constitui um princípio orientador das práticas pedagógicas, porém sua efetivação depende das condições concretas do trabalho docente e da capacidade de mediação da professora alfabetizadora. Essa constatação evidencia que o processo de alfabetização não está necessariamente associado à adoção de um método específico, mas à construção de práticas pedagógicas reflexivas, capazes de considerar as necessidades e experiências dos estudantes.

De modo semelhante, a dissertação de Xavier (2021), identificada como D01-PPGEN analisa as concepções e práticas de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida. A pesquisa evidencia que a docente mobiliza diferentes estratégias didáticas e metodológicas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando que o trabalho pedagógico se constitui como um processo complexo, que envolve planejamento, intervenção docente e acompanhamento contínuo das aprendizagens.

A D01_PPGEN evidencia que as práticas pedagógicas consideradas significativas estão fortemente relacionadas à capacidade da professora de articular conhecimentos teóricos e saberes construídos na experiência profissional, o que reforça a ideia de que a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e socialmente situado.

Por sua vez, a dissertação de Fagundes (2023), identificada como D04_PPGEN, evidencia que, embora o material didático apresente elementos alinhados à perspectiva do letramento, ainda se identificam práticas que reproduzem abordagens mais tradicionais e centradas na sistematização do sistema de escrita.

A análise da D04_PPGEN revela, portanto, uma tensão entre as concepções teóricas contemporâneas de alfabetização e as práticas pedagógicas efetivamente propostas nos materiais didáticos, evidenciando que esses recursos podem tanto potencializar quanto limitar a construção de práticas de letramento mais críticas e contextualizadas.

De modo geral, as dissertações desta categoria indicam que a alfabetização na perspectiva do letramento ultrapassa a dimensão técnica do ensino do sistema de escrita alfabética, configurando-se como um processo pedagógico complexo que envolve a mediação docente, a utilização de textos significativos e a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, as práticas pedagógicas analisadas reforçam a importância de compreender a alfabetização como um processo indissociável do letramento, no qual a leitura e a escrita assumem funções sociais e culturais na formação do sujeito leitor e escritor.

2.2.2. Saberes docentes e práticas pedagógicas

A dissertação de Souza (2018), identificada como D04_BDTD, investiga os conhecimentos construídos por professoras dos anos iniciais, buscando compreender como esses saberes se articulam às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização.

Os resultados apresentados na D04_BDTD indicam que as professoras compreendem a leitura como um processo que envolve a construção de sentidos, ultrapassando a dimensão da decodificação. Nesse contexto, os saberes mobilizados pelas docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Essa perspectiva também é evidenciada na dissertação de Almeida (2013), identificada como D02_BDTD, que investiga os saberes e práticas de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida no contexto da escola pública. A D02_BDTD destaca que o sucesso

no processo de alfabetização está relacionado à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento das atividades, às estratégias de interação com os alunos e à capacidade de adaptação às diferentes necessidades de aprendizagem.

A dissertação de Almeida (2013), identificada como D03_BDTD, analisa o processo de desenvolvimento profissional docente e evidencia que as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização são resultado de um percurso formativo contínuo, no qual a professora constrói e reconstrói seus saberes ao longo de sua trajetória profissional.

Já a dissertação de Castro (2009), identificada como D05_BDTD, apresenta uma abordagem distinta ao analisar as práticas de uma professora alfabetizadora sob a perspectiva da análise do comportamento. A D05_BDTD busca identificar procedimentos pedagógicos considerados eficazes no ensino da leitura e da escrita, enfatizando a organização de objetivos educacionais e estratégias de ensino.

Por fim, a dissertação de Souza (2018), identificada como D01_BDTD, investiga os saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, analisando suas trajetórias profissionais, práticas pedagógicas e estratégias de ensino da leitura e da escrita. A D01_BDTD evidencia que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre diferentes dimensões da prática pedagógica, incluindo conhecimentos teóricos, experiências profissionais e interações estabelecidas no contexto escolar.

De modo geral, os estudos desta categoria evidenciam que os saberes docentes mobilizados pelas professoras alfabetizadoras são plurais, situados e socialmente construídos. Esses saberes não se limitam aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas são continuamente ressignificados no exercício da docência, especialmente diante das demandas e desafios do cotidiano escolar.

2.2.3. Formação de professoras alfabetizadoras

As pesquisas que compõem esta categoria abordam a formação de professoras alfabetizadoras a partir da análise de trajetórias profissionais e processos formativos. A tese de Cruz (2012), identificada como T01_BDTD, investiga como professoras alfabetizadoras aprenderam a ensinar leitura e escrita ao longo de suas trajetórias profissionais.

A análise apresentada na T01_BDTD evidencia que a formação docente não se restringe à formação inicial, mas se constitui como um processo contínuo, marcado pela articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e reflexões sobre a prática pedagógica.

De modo semelhante, a dissertação de Zaniti (2012), identificada como D06_BDTD, analisa a relação das professoras alfabetizadoras com os saberes da prática no contexto do programa “Ler e Escrever”. A D06_BDTD evidencia que as professoras se apropriam dos conhecimentos institucionais e os reinterpretam à luz de suas experiências e das demandas concretas da sala de aula.

Esses estudos indicam que a formação de professoras alfabetizadoras envolve processos complexos de construção de saberes, nos quais teoria e prática se articulam de maneira dinâmica. No entanto, também revelam que as políticas de formação nem sempre conseguem responder às necessidades reais do trabalho docente, o que evidencia a necessidade de fortalecer propostas formativas que promovam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

2.2.4. Práticas e eventos de letramento na alfabetização

As dissertações analisadas nesta categoria evidenciam a importância de compreender o letramento como prática social, considerando os contextos culturais e sociais nos quais as práticas de leitura e escrita se desenvolvem.

A dissertação de Azevedo (2023), identificada como D05_PPGEN, investiga as práticas de letramento desenvolvidas em uma escola quilombola. A D05_PPGEN evidencia que as práticas de leitura e escrita assumem significados específicos nesse contexto, estando diretamente relacionadas à cultura, às experiências e às identidades da comunidade escolar.

Por sua vez, a dissertação de Gonçalves (2023), identificada como D03_PPGEN, analisa como o material didático organiza as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização.

A análise da D03_PPGEN revela que, embora o material apresente elementos alinhados à perspectiva dialógica da linguagem, ainda se identificam práticas pedagógicas que reproduzem modelos mais tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

De modo geral, os estudos desta categoria indicam que os eventos de letramento não podem ser compreendidos de forma isolada ou neutra, pois estão vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos. Nesse sentido, a promoção de práticas de letramento crítico na alfabetização depende não apenas de mudanças metodológicas, mas também de condições institucionais que favoreçam a valorização das experiências e identidades dos estudantes.

De modo geral, a Revisão Sistemática da Literatura evidencia que as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, os saberes docentes e os processos formativos das professoras alfabetizadoras constituem dimensões interdependentes, que se articulam na

construção de práticas educativas mais significativas e contextualizadas. Os estudos analisados apontam que o processo de alfabetização não se vincula à adoção de métodos únicos ou prescritos, mas à capacidade das docentes de mobilizar saberes plurais, construídos ao longo de suas trajetórias formativas e experiências profissionais, bem como de desenvolver práticas pedagógicas que considerem os aspectos sociais, culturais e históricos do letramento. Além disso, evidenciam-se tensões entre as concepções teóricas contemporâneas e as condições concretas do trabalho docente, especialmente no que se refere às políticas educacionais, aos materiais didáticos e às demandas institucionais.

Nesse sentido, os achados desta revisão oferecem importantes subsídios teórico-analíticos para a compreensão das práticas de alfabetização no contexto investigado, constituindo-se como referência fundamental para a análise dos dados empíricos desta pesquisa. Assim, as categorias construídas a partir da literatura orientam o diálogo com o campo, possibilitando aprofundar a compreensão acerca dos saberes e das práticas mobilizadas no ciclo de alfabetização.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Aqui são apresentados os procedimentos metodológicos com ênfase na descrição do tipo de pesquisa que foi utilizado, bem como a apresentação do contexto da pesquisa e participantes da entrevista, os procedimentos éticos e a produção dos dados e como ocorreu o registro e análise dos dados.

3.1 A Pesquisa: orientações metodológicas

Nesta dissertação, analisamos a mobilização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora da rede pública municipal de Guanambi/BA, no contexto do Ciclo de Alfabetização. Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, considerando os significados, as interpretações, as experiências e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às situações vivenciadas e às suas práticas (Minayo, 2001). Diferentemente das abordagens centradas na mensuração e na quantificação dos dados, a investigação qualitativa procura apreender a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, considerando as dimensões históricas, culturais e relacionais que os constituem. Nessa perspectiva, os dados são analisados de maneira interpretativa, valorizando as percepções dos participantes e as particularidades do contexto em que as práticas pedagógicas se desenvolvem.

Conforme Firestone (1987), a pesquisa qualitativa parte da realidade social e privilegia os significados e as interpretações construídos pelos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Essa abordagem possibilita uma aproximação mais aprofundada das experiências e das relações estabelecidas no cotidiano escolar, reconhecendo que os fenômenos educacionais são constituídos por múltiplos elementos e não podem ser compreendidos exclusivamente por meio de dados quantitativos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, favorecendo seu aprofundamento e a construção de uma compreensão mais ampla acerca do fenômeno. Nesta dissertação, o caráter exploratório possibilitou uma

aproximação com o cotidiano escolar e com as experiências da professora participante, buscando compreender os saberes mobilizados e as práticas desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento.

A dimensão descritiva, por sua vez, relaciona-se à necessidade de caracterizar e apresentar os elementos que compõem o fenômeno investigado. Conforme Gil (2019), as pesquisas descritivas têm como propósito a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre seus diferentes aspectos. No âmbito desta pesquisa, esse caráter manifesta-se na descrição das práticas pedagógicas, dos saberes mobilizados pela docente, das formas de mediação e interação estabelecidas com os educandos, das estratégias utilizadas no desenvolvimento das atividades e das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora que atua no Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública municipal de Guanambi/BA. A escolha do contexto escolar e da participante esteve relacionada à possibilidade de acompanhar o cotidiano pedagógico e compreender, a partir das experiências vivenciadas, os saberes mobilizados e as práticas desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de julho e novembro de 2025, abrangendo parte da segunda e da terceira unidades letivas, conforme o calendário escolar organizado em três unidades: I unidade (10/02/2025 a 23/05/2025), II unidade (26/05/2025 a 12/09/2025) e III unidade (15/09/2025 a 16/12/2025), conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da instituição (PPP, 2025).

Considerando o caráter exploratório e descritivo da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos para a produção dos dados: observação sistemática, registro em diário de campo, entrevista semiestruturada e análise documental.

A articulação desses procedimentos possibilitou uma aproximação com o cotidiano escolar e favoreceu a compreensão e a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente, dos saberes mobilizados em diferentes situações de ensino, das interações estabelecidas com os estudantes e das condições em que essas práticas foram produzidas.

A observação sistemática ocorreu no cotidiano da sala de aula, mediante acompanhamento regular das atividades desenvolvidas pela professora, sem intervenção no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Foram observadas as estratégias de ensino, as interações entre docente e estudantes, as formas de mediação pedagógica, a organização do tempo e do espaço, os recursos didáticos utilizados e as situações relacionadas aos processos de alfabetização e letramento. Esse procedimento possibilitou uma aproximação direta com o

contexto estudado, contribuindo tanto para a dimensão exploratória da pesquisa quanto para a descrição das práticas e situações vivenciadas no cotidiano escolar.

As situações acompanhadas durante as observações foram registradas em diário de campo, utilizado como instrumento de sistematização das experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa. Nele foram registrados acontecimentos relevantes, falas, práticas pedagógicas, interações, impressões e reflexões da pesquisadora produzidas a partir do contato com o cotidiano escolar. Esses registros possibilitaram organizar as informações produzidas durante o trabalho de campo e subsidiaram o processo posterior de análise e interpretação dos dados.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a docente participante com o propósito de ampliar e aprofundar informações relacionadas aos aspectos observados no cotidiano escolar, possibilitando compreender suas concepções, experiências, trajetória profissional e processos formativos. Durante a entrevista, a professora discorreu sobre sua formação inicial e continuada, sua trajetória profissional e os saberes que mobiliza no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. Articulada às observações e aos registros do diário de campo, a entrevista contribuiu para compreender os sentidos atribuídos pela docente às suas experiências e ações pedagógicas.

A análise documental também integrou os procedimentos de produção dos dados, considerando documentos que orientam e contextualizam as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da alfabetização, entre eles o Projeto Político-Pedagógico da instituição e documentos curriculares e orientadores da rede municipal de ensino. A análise desses documentos possibilitou identificar aspectos relacionados às orientações institucionais e pedagógicas que compõem o contexto em que as práticas docentes são desenvolvidas, contribuindo para a descrição e a interpretação do fenômeno investigado.

Além da docente, foram entrevistadas a gestora, a coordenadora pedagógica da escola e a formadora vinculada à Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), com a finalidade de ampliar as informações sobre a organização pedagógica da instituição, as ações de formação continuada e os aspectos relacionados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. As entrevistas com essas participantes contribuíram para contextualizar as informações produzidas durante o acompanhamento das atividades em sala de aula e possibilitaram considerar diferentes perspectivas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto investigado.

Em consonância com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, foram assegurados o anonimato da instituição e a confidencialidade das participantes. Assim, a

identificação da escola foi suprimida neste estudo. As participantes foram identificadas de acordo com as funções que exercem no contexto educacional, sendo denominadas professora, gestora, coordenadora pedagógica e formadora da SEAP.

A articulação entre as observações, as entrevistas, os registros do diário de campo e a análise documental possibilitou reunir diferentes fontes de informação sobre o campo empírico. Esse conjunto de procedimentos mostrou coerente com a abordagem qualitativa e com o caráter exploratório e descritivo da pesquisa, ao favorecer a aproximação com o contexto educacional, a compreensão dos saberes mobilizados pela docente e a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, os diferentes procedimentos de produção dos dados contribuíram para analisar como os saberes docentes se articulam às práticas pedagógicas no cotidiano escolar, considerando as experiências e as situações vivenciadas no contexto investigado.

3.2 O Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Guanambi, no estado da Bahia, mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Em respeito aos princípios éticos que orientam a pesquisa científica e com o objetivo de preservar a identidade da instituição e dos participantes, optamos por não divulgar o nome da escola.

Compreendemos que o contexto escolar extrapola a dimensão física da instituição, constituindo-se como um espaço de formação, produção de conhecimentos e construção de relações sociais. Nesse sentido, o campo empírico da pesquisa abrangeu não apenas a sala de aula, mas também os momentos de planejamento pedagógico, os documentos institucionais, os registros escolares, as orientações da gestão e as interações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Essa compreensão encontra respaldo em Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são produzidos e reconstruídos no exercício da profissão, sendo continuamente mobilizados nas experiências vivenciadas pelos professores. Assim, o contexto observado possibilitou compreender a prática docente em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Para a produção dos dados, foram utilizadas diferentes fontes de informação, incluindo observações das práticas pedagógicas registradas em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com a professora participante, a diretora, a coordenação pedagógica e a

formadora da Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), além da observação atenciosa de documentos institucionais e registros pedagógicos. A utilização desses diferentes instrumentos permitiu a triangulação dos dados, conferindo maior consistência às análises desenvolvidas.

O diário de campo constituiu importante instrumento metodológico, possibilitando o registro sistemático das observações, das interações estabelecidas entre os sujeitos e das reflexões produzidas durante o trabalho de campo. Conforme destaca Minayo (2016), esse instrumento favorece a descrição e a interpretação dos fenômenos observados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da realidade observada.

Nessa perspectiva, compreendemos a docência no ciclo da alfabetização como uma prática situada, historicamente construída e influenciada pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais, pelos processos formativos e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Dessa forma, a caracterização do contexto investigado constitui elemento fundamental para a compreensão dos saberes docentes e das práticas pedagógicas analisadas ao longo deste estudo.

A pesquisa foi realizada no município de Guanambi, localizado na região sudoeste do estado da Bahia. Sua origem remonta ao final do século XIX, quando se formou um pequeno arraial às margens do Rio Carnaíba de Dentro, na antiga Fazenda Carnaíba de Dentro. Inicialmente denominado Beija-Flor, o povoado passou, posteriormente, a receber o nome de Guanambi, palavra de origem tupi-guarani que significa "beija-flor".

Ao longo do século XX, a economia do município esteve fortemente vinculada à agropecuária e às atividades comerciais. A partir das décadas de 1970 e 1980, entretanto, Guanambi passou por um significativo processo de transformação socioeconômica, impulsionado inicialmente pelo desenvolvimento da cultura algodoeira e, posteriormente, pela expansão do comércio, da prestação de serviços e da geração de energia renovável. Esse processo consolidou o município como importante polo regional, exercendo influência sobre mais de cinquenta municípios das regiões da Serra Geral, Médio São Francisco, Oeste e Sudoeste da Bahia, além do extremo norte do estado de Minas Gerais.

Situado a aproximadamente 796 quilômetros da capital Salvador, Guanambi apresenta localização estratégica, sendo interligado por importantes rodovias estaduais e federais. Essa condição favorece a circulação de pessoas, mercadorias e serviços, fortalecendo sua posição como centro regional nas áreas de comércio, saúde, educação e prestação de serviços.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o município possui população estimada de 93.065 habitantes, representando crescimento de 5,97% em relação ao Censo Demográfico de 2022, que registrou 87.817 habitantes. Sua economia caracteriza-se pela diversidade de atividades produtivas, destacando-se os setores de comércio, serviços, agropecuária e geração de energia solar, segmento que tem contribuído significativamente para o desenvolvimento econômico regional.

No campo educacional, Guanambi possui uma rede pública de ensino composta por instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2024, o município contava com 37 estabelecimentos de ensino fundamental e oito estabelecimentos de ensino médio, totalizando 11.552 matrículas no ensino fundamental e 3.684 matrículas no ensino médio.

O município também se destaca pela oferta de educação superior, concentrando instituições públicas e privadas que atendem estudantes de toda a região. Entre elas destacam-se a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), o Centro Universitário FG (UniFG), as Faculdades Integradas Padrão (FIP Guanambi) e a Universidade Norte do Paraná (Unopar), fortalecendo Guanambi como referência regional na formação profissional.

No âmbito da educação básica, a rede municipal desenvolve políticas públicas voltadas ao fortalecimento da alfabetização e da melhoria da aprendizagem. Dentre essas iniciativas destacamos o Programa Prosseguir, a Base Municipal Comum de Guanambi (BMCG) e as ações desenvolvidas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programas que orientam e acompanham o trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais e constituem parte do contexto educacional no qual esta pesquisa está inserida.

A escola participante desta pesquisa foi criada na década de 1980, em um contexto de expansão da educação infantil no município de Guanambi. Inicialmente, funcionava em imóveis alugados destinados ao atendimento da educação pré-escolar. Ao longo de sua trajetória, passou por diferentes espaços físicos e reorganizações administrativas até conquistar sede própria, consolidando-se como uma importante unidade da rede municipal de ensino.

Atualmente, a instituição encontra-se em processo de ampliação de sua infraestrutura, com a construção de um novo prédio escolar, iniciativa que evidencia os investimentos do município na melhoria das condições de ensino, aprendizagem e trabalho dos profissionais da educação.

Durante a realização desta pesquisa, entretanto, a escola funcionava em um prédio com aproximadamente 38 anos de construção, cuja estrutura física apresentava limitações decorrentes do tempo de uso. A instituição dispunha de sete salas de aula, secretaria, sala da direção, coordenação pedagógica, laboratório de informática ainda sem equipamentos sendo usado como sala de recomposição de aprendizagem, sala de recurso multifuncional, quadra esportiva, cantina, almoxarifado destinado a diferentes finalidades, como reuniões pedagógicas, atendimento às famílias, encontros com professores e acompanhamento individual dos estudantes.

Embora as salas de aula fossem amplas, observamos limitações relacionadas à ventilação, à iluminação e à conservação do prédio. A sala da direção possuía dimensões reduzidas e inexistiam espaços específicos destinados ao planejamento docente, aos estudos coletivos ou aos atendimentos pedagógicos individualizados, situação que exigia constante reorganização dos ambientes disponíveis. Essas condições revelam desafios estruturais que ainda permeiam o cotidiano da instituição e influenciam a organização do trabalho pedagógico.

Apesar dessas limitações, a escola apresentava um ambiente organizado, limpo e acolhedor, caracterizado por relações de proximidade entre equipe gestora, professores, estudantes e famílias. Esse clima institucional favorecia o desenvolvimento das atividades pedagógicas e evidenciava o compromisso coletivo com o processo educativo.

Um aspecto que chamava atenção era a presença de uma área externa amplamente arborizada. Logo na entrada da escola, árvores de grande porte proporcionavam sombra e amenizavam as elevadas temperaturas características da região, constituindo um espaço frequentemente utilizado pelas famílias durante os horários de entrada e saída dos estudantes.

O pequeno pátio interno também era arborizado, favorecendo diferentes formas de utilização do espaço escolar. Durante o trabalho de campo, observamos que esses ambientes extrapolavam sua função de convivência e eram incorporados às práticas pedagógicas. Em diversas ocasiões, por exemplo, a coordenação pedagógica realizou avaliações individuais de fluência leitora sob a sombra das árvores, em razão da inexistência de uma sala específica para esse tipo de atendimento. Essa situação evidencia a capacidade da equipe escolar de ressignificar os espaços disponíveis para atender às demandas pedagógicas, ao mesmo tempo em que revela limitações estruturais ainda presentes na instituição.

A escola atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, oferta turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando o acesso à escolarização para diferentes públicos da comunidade. No

ano letivo de 2025, as atividades escolares tiveram início em 10 de fevereiro, conforme o calendário oficial da rede municipal de ensino.

A equipe gestora era composta por uma diretora, uma vice-diretora e dois coordenadores pedagógicos. A diretora e a vice-diretora são licenciadas em Pedagogia, ambas com especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Gestão Escolar e Gestão Educacional. Um dos coordenadores possui graduação em Pedagogia, especialização em Gestão e Organização da Escola, com ênfase em Coordenação e Orientação Escolar, além de cursar mestrado em Educação e Formação Docente. A outra coordenadora é licenciada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, sendo também mestre em Educação e professora do Departamento de Educação Campus XII _UNEB Guanambi.

A formação acadêmica da equipe gestora demonstra investimento permanente na qualificação profissional, aspecto que percebemos na organização do trabalho pedagógico, no acompanhamento das práticas docentes e nas ações voltadas ao fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

A escolha da escola ocorreu a partir de critérios previamente definidos para a pesquisa. Consideramos, inicialmente, sua representatividade no contexto da rede municipal de ensino, sendo umas das escolas que passou por vários períodos de mudanças no decorrer do tempo e a possibilidade de acompanhar, de forma sistemática, o cotidiano das práticas alfabetizadoras. Outro critério relevante foi o desempenho da instituição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por apresentar o maior índice entre as escolas municipais de Guanambi.

A permanência prolongada no cotidiano escolar permitiu-nos compreender as especificidades da instituição, as relações estabelecidas entre professores, gestores, estudantes e famílias, bem como os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse período de observação e participação no campo favoreceu a construção de uma compreensão contextualizada acerca da mobilização dos saberes docentes e da articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva do letramento.

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da professora participante da pesquisa. A sala de aula apresentava dimensões amplas, possibilitando a organização dos estudantes e a circulação da docente durante as atividades. Entretanto, observamos limitações relacionadas à ventilação e à iluminação, uma vez que as janelas não permitiam abertura total, comprometendo a circulação

de ar e a entrada de luz natural. As paredes apresentavam desgaste na pintura e em parte do reboco, evidenciando os efeitos do tempo sobre a estrutura física da escola.

Apesar dessas limitações, encontramos o ambiente organizado e revelava preocupação da professora com a criação de um espaço alfabetizador. Nas paredes estavam afixados materiais permanentes de apoio às aprendizagens, como calendário, silabário, cartazes produzidos em atividades anteriores e diferentes recursos voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao lado da lousa havia um cantinho da leitura, composto por obras de literatura infantil acessíveis aos estudantes, incentivando o contato cotidiano com diferentes gêneros textuais.

O mobiliário era constituído por carteiras e mesas de plástico com estrutura metálica, além de dois armários de ferro utilizados para guardar livros didáticos, materiais pedagógicos e recursos empregados nas atividades desenvolvidas pela professora.

Os materiais didáticos utilizados pertenciam tanto ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) quanto aos programas estaduais e municipais de alfabetização. Entre eles destacamos a coleção Pitanguá Mais Língua Portuguesa, organizada com base nas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o material Leitura e Escrita 2º Ano, do Programa Bahia Alfabetizada; os livros de leitura Leia Lá que Eu Leio Cá; e o Caderno de Fluência do Programa Prosseguir. A utilização articulada desses materiais evidenciava uma proposta pedagógica centrada em práticas de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas de forma contextualizada e em consonância com as orientações curriculares da rede municipal.

A turma era composta por 25 estudantes, com idades entre sete e oito anos, que já conviviam desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa continuidade favorecia a construção de vínculos entre os alunos e contribuía para a dinâmica das interações observadas durante o período de investigação.

Entre os estudantes havia dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ambos acompanhados por profissionais de apoio escolar. Durante as observações, verificamos que a professora acompanhava continuamente o desenvolvimento desses estudantes, realizando intervenções sempre que necessário e orientando tanto os alunos quanto as profissionais de apoio, buscando assegurar sua participação efetiva nas atividades propostas. Essa postura evidenciava o compromisso da docente com uma prática pedagógica inclusiva, pautada no acompanhamento individualizado e na garantia da participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

As observações ocorreram entre os meses de julho e novembro de 2025, sempre às terças-feiras, no período das 7h30 às 11h30, horário em que a professora ministrava as aulas de Língua Portuguesa. A permanência sistemática no campo possibilitou acompanhar o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras ao longo de aproximadamente cinco meses, permitindo compreender a organização do trabalho pedagógico em sua continuidade, e não apenas em situações pontuais.

Durante esse período, procedemos ao registro sistemático das observações em diário de campo, contemplando as atividades desenvolvidas, as interações estabelecidas entre professora e estudantes, as estratégias didáticas mobilizadas, as formas de acompanhamento da aprendizagem e os acontecimentos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa. Paralelamente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora participante, a diretora da escola, as coordenadoras pedagógicas e a formadora da Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), além da observação atenciosa de documentos institucionais e registros pedagógicos.

A produção dos dados fundamentou-se na triangulação entre observação participante, registros no diário de campo, entrevistas e análise documental, possibilitando a articulação de diferentes fontes de informação e contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. A utilização de distintos procedimentos de produção de dados permitiu confrontar e complementar as informações obtidas no campo, favorecendo uma análise mais consistente das práticas pedagógicas e dos saberes mobilizados pela docente no contexto do ciclo de alfabetização. Essa estratégia mostrou pertinente aos objetivos da pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, uma vez que possibilitou tanto a aproximação com o objeto investigado quanto a descrição e interpretação dos aspectos observados no cotidiano escolar.

A permanência prolongada no cotidiano escolar favoreceu a compreensão das múltiplas dimensões que permeiam o trabalho docente no ciclo de alfabetização, possibilitando identificar como os saberes profissionais são mobilizados nas situações concretas de ensino, nas relações estabelecidas com os estudantes, nas mediações pedagógicas e nas decisões construídas cotidianamente pela professora. Dessa forma, a caracterização do contexto investigado constitui elemento fundamental para a compreensão das análises apresentadas nos capítulos seguintes, uma vez que evidencia as condições institucionais, pedagógicas e relacionais nas quais as práticas alfabetizadoras se desenvolveram.

3.3 Procedimentos éticos para a pesquisa

Respeitando os procedimentos éticos no que tange à pesquisa realizada com seres humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), observando-se as determinações previstas na resolução da instituição. O parecer de aprovação da pesquisa foi: 7.579.818. É importante destacar que, no ato da realização deste estudo, foram esclarecidos para a escola e as participantes, os procedimentos éticos utilizados por meio da apresentação da pesquisa à escola e uso do termo: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

3.4 Participantes da pesquisa

Participaram deste estudo, por meio de entrevistas, a docente, a gestora, a coordenadora pedagógica e a formadora do SEAP, as quais forneceram informações acerca das formações docentes, da organização pedagógica da escola, dos saberes docentes e da trajetória profissional da professora participante, especialmente no que se refere a mobilização dos saberes docentes e articulação às práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

A formadora do SEAP exerce papel crucial na articulação e no desenvolvimento dos saberes docentes no ambiente escolar. Sua atuação, no contexto alfabetizador, ultrapassa a função técnica de ministrar conteúdos, configurando-se como prática estratégica, articuladora e formativa, que envolve a mediação entre políticas públicas, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Inicialmente, desempenha função intelectual e pedagógica ao assegurar embasamento teórico consistente às formações. Ao mobilizar referenciais como Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as discussões sobre alfabetização, letramento e princípio alfabético são ancoradas em fundamentos da psicogênese da língua escrita e dos estudos sobre letramento, qualificando o debate e fortalecendo a profissionalização docente.

Simultaneamente, a formadora atua como mediadora entre teoria e prática, ao traduzir conceitos acadêmicos em proposições didáticas concretas, a exemplo da dinâmica da “caixa de objetos”, apresentada durante as formações mensais da SEAP. Conforme relato da participante, trata-se de uma proposta que mobiliza objetos do cotidiano como recurso pedagógico, com o objetivo de socializar possibilidades de trabalho na sala de alfabetização que articulem alfabetização e letramento a práticas sociais reais de uso da escrita.

Essa atuação responde às demandas recorrentes das professoras por estratégias aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Destacamos, ainda, sua função de escuta e diagnóstico pedagógico, uma vez que as pautas formativas são elaboradas a partir das necessidades identificadas nas escolas, envolvendo aspectos como consciência fonológica, princípio alfabético, organização do ambiente alfabetizador e resultados de avaliações diagnósticas e formativas. Assim, a formadora realiza a leitura crítica da realidade escolar e a transforma em planejamento formativo, articulando as demandas do contexto escolar às ações de formação continuada.

Sua atuação contempla também uma dimensão estética e humanizadora, ao incluir momentos de acolhimento, música, poesia e arte, reconhecendo as professoras como sujeito histórico e sensível. Ademais, assume a mediação das políticas públicas no contexto da pactuação com o Estado e da implementação do Programa Prosseguir, atuando como elo entre Secretaria, escola e docentes. Por fim, promove a reflexão crítica sobre a prática, incentivando a análise dos resultados e o redirecionamento das intervenções pedagógicas, o que evidencia uma concepção de formação continuada como processo permanente, dialógico e contextualizado.

No mesmo contexto institucional, a diretora exerce papel central na garantia das condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Sua atuação envolve a organização de tempos e espaços de planejamento, ainda que limitados pela ausência de estrutura física adequada. Além da dimensão administrativa, assume função de liderança pedagógica ao viabilizar encontros formativos, apoiar a coordenação e reconhecer a importância do planejamento coletivo para a qualificação das práticas docentes. Mesmo quando realizados mensalmente, esses momentos de formação dependem diretamente da organização e do suporte da gestão escolar.

À luz da concepção de gestão democrática defendida por Paro (2016), a direção escolar deve articular as dimensões administrativa e pedagógica, assegurando que o planejamento se constitua como espaço de reflexão, colaboração e fortalecimento do processo alfabetizador. Ressaltamos, ainda, que, antes do término do ano letivo de 2025, as aulas foram concluídas em outro local, em razão da demolição do antigo prédio escolar para a construção de um novo prédio escolar.

No âmbito do Programa ProsSeguir, a coordenadora pedagógica desempenha função articuladora entre formação, acompanhamento e avaliação, ao fomentar práticas de incentivo à leitura integradas ao processo de recomposição da aprendizagem. Ao organizar o empréstimo

sistemático de livros de literatura, mesmo diante da inexistência de biblioteca escolar, assegura às crianças o acesso a obras de qualidade e amplia o ambiente alfabetizador para além da sala de aula, envolvendo as famílias no processo formativo. Nos encontros mensais com as professoras, orienta e problematiza as práticas de leitura, reafirmando a literatura como experiência estética e formativa. Ao acompanhar a circulação dos livros, ouvir os recontos das crianças e relacionar essas vivências aos avanços observados, integra as dimensões formativa e avaliativa, articulando política pública, prática pedagógica e desenvolvimento das aprendizagens.

Por sua vez, o papel da docente no ciclo de alfabetização configura-se como central na efetivação das ações formativas, avaliativas e de incentivo à leitura propostas pela escola e pelo Programa ProsSeguir. Compete-lhe traduzir as orientações discutidas nos encontros formativos em práticas pedagógicas contextualizadas, organizando o ambiente alfabetizador, planejando intervenções a partir dos diagnósticos e promovendo vivências significativas de leitura e escrita.

Com isso, ao incentivar o empréstimo de livros, escutar os recontos, dialogar com as famílias e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, a docente atua como mediadora do processo de apropriação da linguagem escrita, articulando recomposição da aprendizagem e formação leitora. Nessa perspectiva, mobiliza saberes profissionais construídos na experiência, na formação continuada e na reflexão sobre a prática, conforme discute Tardif (2014), assumindo uma função pedagógica que integra ensino, acompanhamento e avaliação no cotidiano da sala de aula.

Ademais, a participante central deste estudo foi a professora regente de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na escola lócus da pesquisa. Ela concluiu o curso de Magistério em sua cidade natal, Iuiú, município próximo a Guanambi. Anos mais tarde, já residindo em Guanambi, graduou-se em Pedagogia na UNEB_ Campos Guanambi e realizou cursos de especialização em Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental e em Gestão Escolar.

Durante o ano letivo, no Centro Pedagógico, participa das formações mensais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, direcionadas à sua área de atuação. Trabalha com carga horária de 40 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental e as outras 20 horas exercendo a função de vice-diretora no turno vespertino. Atua na área educacional há 30 anos, dos quais 27 como professora efetiva da rede municipal de ensino, sempre lecionando em turmas do ciclo de alfabetização. Em seu relato, reforçou que "é a sua paixão o ato de alfabetizar".

Além de sua trajetória profissional, identificamos, ao longo da entrevista e das observações realizadas durante a pesquisa, valores pessoais que permeiam sua atuação docente. Ao refletir sobre sua prática, a professora atribuiu parte de sua maneira de ensinar aos princípios recebidos em sua formação familiar, afirmando que procura colocá-los em prática no cotidiano escolar: "eu fui educada com os valores que eu recebi da minha família. Muitas coisas acabamos por colocar em prática. Eu acabo colocando em prática alguns valores, o respeito pelo outro, o carinho pelo outro, aquela coisa de ser humano mesmo, de ver a necessidade do outro, querer ajudar". Esses valores também foram percebidos por nós durante o acompanhamento da rotina escolar, especialmente nas interações estabelecidas com os estudantes, marcadas por atitudes de acolhimento, respeito, escuta sensível e disponibilidade para auxiliar aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Observamos que princípios como empatia, solidariedade, respeito e compromisso com o outro constituem elementos de sua identidade docente e se refletem na forma como estabelece relações pedagógicas e conduz o processo de alfabetização.

O primeiro contato com a professora participante, a diretora, a coordenadora pedagógica e a formadora do SEAP ocorreram de forma tranquila e acolhedora, considerando que eu já havia atuado anteriormente na instituição, no ano de 2018. Esse vínculo prévio favoreceu a abertura ao diálogo e contribuiu para a construção de um ambiente de confiança, aspecto fundamental em pesquisas de abordagem qualitativa, nas quais a interação entre pesquisador e participantes constitui elemento constitutivo do processo investigativo.

Sendo assim, as entrevistas foram previamente agendadas e realizadas em dias distintos, respeitando a disponibilidade de cada participante. Optamos por entrevistas individuais, conduzidas nos respectivos locais de trabalho, em momentos organizados especificamente para esse fim, garantindo privacidade, escuta qualificada e ausência de interferências externas. Não houve entrevistas coletivas, assegurando-se, assim, a singularidade das narrativas e a preservação da autonomia discursiva de cada participante.

No que se refere à professora participante, foram realizadas duas entrevistas em momentos distintos do percurso investigativo. A primeira ocorreu após dois meses de observações sistemáticas e registros no diário de campo, permitindo aprofundar questões emergentes da prática pedagógica observada. A segunda foi realizada ao final do período de acompanhamento, em novembro de 2025, possibilitando retomar aspectos da docência, refletir sobre os saberes mobilizados e compreender os significados atribuídos à experiência ao longo do processo.

Desse modo, a articulação entre observação, registros em diário de campo e entrevistas individuais fortaleceu e ampliou as possibilidades interpretativas conferindo maior consistência à análise no âmbito da investigação.

A observação e o registro dos acontecimentos do cotidiano escolar foram realizados no período de julho a novembro de 2025, buscando não interferir na dinâmica do ambiente. Essa postura permitiu acompanhar as práticas pedagógicas de forma ética e respeitosa, preservando a naturalidade das interações em sala de aula.

A colaboração voluntária da professora revelou fundamental para a realização do estudo, especialmente no que se refere à compreensão das práticas pedagógicas e dos saberes mobilizados no ciclo de alfabetização e letramento. A docente concedeu acesso à dinâmica da sala de aula, ao processo interativo estabelecido entre professora e alunos durante as aulas, bem como ao planejamento curricular e aos materiais utilizados, incluindo o livro didático e as atividades de leitura, escrita e oralidade.

Além disso, seu envolvimento durante a entrevista possibilitou a discussão de diversos aspectos observados nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à mobilização dos saberes docentes e às práticas pedagógicas que resultaram em vivências no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.

3.5 A produção e registro dos dados

A produção dos dados teve como principal técnica a observação em sala de aula, articulada a diferentes instrumentos de produção, tais como o diário de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Conforme Santos (2002, p. 29), os procedimentos de coleta correspondem aos métodos práticos utilizados para reunir informações necessárias à construção de interpretações acerca de um fato, fenômeno ou processo.

A inserção no campo empírico ocorreu no contexto escolar, por meio da observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa durante quatro meses do ano letivo de 2025. Nesse período, foram acompanhadas quatro horas aula semanais em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, conduzidas pela professora alfabetizadora participante do estudo. As observações, realizadas semanalmente às terças-feiras, tiveram como objetivo analisar a mobilização dos saberes docentes e sua articulação com práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização, em uma escola pública municipal de Guanambi/BA.

A delimitação temporal mostrou-se adequada à abordagem qualitativa de carácter exploratório e descritivo, pois possibilitou imersão consistente na realidade investigada, identificação de regularidades nas práticas e registro sistemático no diário de campo. Nesse intervalo, também foram realizadas as entrevistas, pesquisa ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e à Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), examinados de forma complementar, a fim de situar as práticas observadas no âmbito das diretrizes institucionais e curriculares.

A não ampliação da observação para todo o semestre ou ano letivo decorreu dos limites temporais da pesquisa, entendemos que os quatro meses foram suficientes para apreender a dinâmica pedagógica e produzir dados consistentes para análise a partir do que poderíamos dizer uma amostra do trabalho realizado pela professora. Optamos por acompanhar exclusivamente as aulas de Língua Portuguesa, considerando que objeto empírico incide sobre os saberes mobilizados no processo de alfabetização e letramento.

Embora a turma fosse atendida por duas docentes, a participante da pesquisa foi definida intencionalmente, em consonância com o caráter exploratório e descritivo da investigação, considerando sua atuação no ciclo de alfabetização e sua pertinência aos objetivos do estudo. A escolha intencional possibilitou acompanhar e descrever sistematicamente suas práticas pedagógicas e os saberes mobilizados no cotidiano escolar, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

A escolha recaiu sobre a docente que atuava com a disciplina de Língua Portuguesa e por maior tempo de atuação em turmas do ciclo de alfabetização na rede municipal, e assim tendo sua experiência consolidada nessa etapa de ensino. No período do estudo, era a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, o que reforça a centralidade de sua atuação no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita observadas. A segunda professora não constituiu sujeito da pesquisa, uma vez que o foco analítico se concentrou na trajetória e nas práticas da docente selecionada. Ainda assim, sua atuação foi considerada na medida em que contribui para a compreensão do contexto pedagógico no qual as práticas se desenvolvem. No decorrer do estudo, as observações evidenciaram que a docente mobiliza práticas centradas na leitura, na escrita e na oralidade, as quais indicam um movimento de aproximação a uma perspectiva de letramento de caráter ideológico, conforme proposto por Street (1984).

Assim, o recorte temporal, a seleção da participante e a delimitação das aulas observadas configuram escolhas metodológicas coerentes com os objetivos do estudo e com a perspectiva qualitativa adotada, assegurando foco analítico e consistência na construção dos dados.

Considerando a organização da escola, na qual atuam duas professoras por turma, os dados provenientes da observação foram registrados sistematicamente em um diário de campo.

Nesse instrumento, foram registrados os aspectos observados no cotidiano escolar, as experiências vivenciadas no contexto da pesquisa e as falas provenientes de interações e conversas informais estabelecidas com as participantes. Os registros foram realizados ao longo de todo o processo de observação, permitindo o acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 29), a observação caracteriza-se como uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador assume o papel de observador, sem realizar intervenções intencionais no fenômeno investigado, valendo-se dos sentidos para apreender e interpretar situações do cotidiano escolar.

Inicialmente, o diário de campo teve como finalidade o registro de aspectos gerais das aulas, tais como a interação entre professora e estudantes, a participação discente, os materiais utilizados e as estratégias pedagógicas mobilizadas. Dessa forma, a observação contribuiu para a compreensão dos modos pelos quais os saberes docentes se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas, em consonância com o objetivo central desta pesquisa, que consiste em analisar a mobilização entre saberes docentes e a articulação das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento.

A análise documental constituiu o segundo instrumento de produção dos dados. Foram analisados os recursos didáticos utilizados pela professora alfabetizadora, incluindo o livro didático, os planos de ensino, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) com o intuito de contextualizar e descrever o contexto educacional local e outros materiais pedagógicos complementares. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica relevante em pesquisas qualitativas, pois possibilita o exame reiterado dos documentos, favorecendo maior consistência e aprofundamento analítico.

A entrevista semiestruturada constituiu o terceiro instrumento de coleta de dados e teve como finalidade aprofundar a compreensão acerca dos saberes docentes e das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização, bem como esclarecer aspectos emergentes das observações e da análise documental. As entrevistas foram realizadas em momentos previamente agendados, após o período de observação em sala de aula, envolvendo a professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e a formadora do 2º ano vinculada à Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP).

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, que serviu como guia orientador das questões, assegurando a abordagem dos temas centrais da pesquisa, ao mesmo tempo em que permitiu flexibilidade na condução das entrevistas. Conforme Tozoni-Reis (2009, p. 30), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por possibilitar uma dinâmica mais aberta, semelhante a uma conversa orientada, favorecendo a expressão livre das participantes sobre os temas de interesse da pesquisa, sem prejuízo do rigor metodológico. Ressaltamos a necessidade de atenção para que nenhuma questão relevante fosse negligenciada (APÊNDICE).

Nesse processo, a organização do ambiente de interação buscou favorecer o diálogo, pautado na espontaneidade e no respeito às participantes, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos. A primeira entrevista com a professora alfabetizadora ocorreu no dia 27 de agosto de 2025, com duração aproximada de 1h30min, seguida de uma segunda entrevista realizada no dia 11 de novembro de 2025, com duração de 45 minutos. A entrevista com a diretora da escola foi realizada no dia 4 de setembro de 2025, com duração de 50 minutos. A entrevista com a coordenadora pedagógica ocorreu no dia 7 de outubro de 2025, também com duração de 50 minutos. Por fim, a entrevista com a formadora do SEAP, responsável pela formação das professoras do 2º ano, realizou-se no dia 10 de novembro de 2025, com duração aproximada de 1h20min. Os aspectos relacionados à sua atuação formativa, às orientações pedagógicas desenvolvidas junto às docentes e às contribuições para o processo de alfabetização serão detalhados na seção seguinte.

3.6. Processo de organização, categorização e análise dos dados da pesquisa

Os dados provenientes das três fontes foram organizados em categorias temáticas, a saber: saberes docentes mobilizados no Ciclo de Alfabetização; práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização e Letramento; mediação pedagógica e interação no processo de alfabetização; vivências e obstáculos no processo de alfabetização e seus impactos na aprendizagem; e avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: práticas, políticas e implicações pedagógicas. A triangulação dessas fontes possibilitou compreender, de modo aprofundado, como os saberes docentes foram mobilizados e articulados no contexto específico da prática alfabetizadora.

A análise dos dados foi realizada à luz da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), método amplamente utilizado na pesquisa qualitativa para a interpretação e categorização de

dados. Tal abordagem possibilita a identificação de padrões, regularidades e sentidos subjacentes aos discursos e às práticas investigadas, permitindo "descobrir o que está por trás das palavras, indo além do que é imediatamente perceptível" (Bardin, 2016, p. 45). Conforme a autora, a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante e organização do corpus; a exploração do material, com a codificação e categorização dos dados; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados são analisados à luz do referencial teórico adotado.

No que se refere ao referencial teórico que fundamenta a análise, destacamos, como pilares, as contribuições de Tardif (2002) e Pimenta (2002), no que concerne à compreensão dos saberes docentes e das práticas pedagógicas. Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e resultam da articulação entre diferentes fontes, incluindo os saberes da formação inicial, os saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes construídos na prática cotidiana. Esses saberes não se constituem de forma isolada, mas se integram dinamicamente no exercício da docência, orientando as decisões pedagógicas e a atuação da professora em contextos concretos.

Nessa mesma direção, Pimenta (2002) compreende a prática pedagógica como uma práxis, isto é, uma ação intencional, reflexiva e transformadora, que articula teoria e prática no contexto educativo. A prática docente, nessa perspectiva, não se reduz à aplicação de métodos ou técnicas, mas se configura como um processo crítico, no qual o professor interpreta a realidade, toma decisões e reelabora continuamente sua ação pedagógica. Assim, a distinção entre saberes docentes e práticas pedagógicas não implica separação, mas uma relação dialética, na qual os saberes fundamentam as práticas, ao mesmo tempo em que são (re)construídos a partir delas.

À luz dessas concepções, a análise dos dados evidenciou que as práticas pedagógicas observadas no Ciclo de Alfabetização revelam uma atuação docente marcada pela articulação entre alfabetização e letramento, compreendidos como processos indissociáveis. A professora mobiliza um conjunto diversificado de estratégias didáticas que contemplam tanto o ensino do Sistema de Escrita Alfabética quanto a inserção dos educandos em práticas sociais significativas de leitura e escrita, alinhando-se à perspectiva de Soares (2004), para quem alfabetizar implica ensinar o sistema de escrita em articulação com seus usos sociais.

As atividades analisadas como o ditado estourado, a leitura compartilhada, a produção coletiva de textos, o trabalho com gêneros textuais (bilhete, hino, lenda, adivinha), o uso do livro didático e as situações de observação do entorno escolar evidenciam intencionalidade

pedagógica e revelam uma prática que ultrapassa a mera decodificação. Observamos que a docente cria situações em que a leitura e a escrita assumem funções comunicativas reais, aproximando o ensino da linguagem do cotidiano dos alunos, o que caracteriza práticas de letramento conforme proposto por Kleiman (1995).

O letramento é compreendido como um fenômeno social, cultural e interativo. Ao inserir os estudantes em eventos de leitura e escrita contextualizados como atividades relacionadas ao cotidiano, à comunidade e a situações reais de comunicação, a professora evidencia uma abordagem alinhada ao modelo ideológico de letramento, conforme proposto por Street (2014), no qual a linguagem é entendida como prática social situada, permeada por relações culturais e de poder, em contraposição ao modelo autônomo, que a concebe como uma habilidade neutra e descontextualizada.

No que se refere à alfabetização, observamos que a docente mobiliza conhecimentos relacionados à consciência fonológica, silábica e grafo fonêmica, ao explorar regularidades e irregularidades do sistema de escrita, trabalhar os sons das letras, a formação de sílabas, a entonação, a pontuação e a fluência leitora. Tais práticas indicam um esforço sistemático de garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, aspecto fundamental no Ciclo de Alfabetização, conforme ressaltam Soares (2004) e Morais (2012). Ainda que algumas atividades apresentem traços de práticas tradicionais, como a repetição oral, estas se mostram ressignificadas pela intencionalidade pedagógica da docente, sobretudo quando articuladas à compreensão textual e à construção de sentidos.

Os saberes mobilizados pela professora ao longo das práticas analisadas evidenciam, de forma consistente, a perspectiva de Tardif (2002), ao revelar a integração entre saberes da formação, saberes curriculares e saberes experienciais. A capacidade de adaptar estratégias, reorganizar o espaço da sala de aula, lidar com desafios relacionados à indisciplina e às diferentes hipóteses de escrita dos alunos demonstra que a prática docente se constitui no cotidiano escolar, sendo constantemente reelaborada a partir das demandas concretas da turma.

As escolhas didáticas realizadas como a organização da rotina, a adaptação das atividades, o atendimento individualizado e a mediação constante reforçam a centralidade dos saberes experienciais, que, conforme Tardif (2002), são estruturantes da prática pedagógica. Esses saberes permitem ao professor interpretar o contexto, tomar decisões e construir respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos, evidenciando uma docência de caráter reflexivo, conforme também defendido por Pimenta (2002).

Paralelamente, a atuação da professora dialoga com a concepção freiriana de educação, ao valorizar o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos. Conforme Freire (1989; 1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. As práticas analisadas evidenciam esse princípio ao promoverem situações em que os alunos são convidados a ler, escrever, opinar, questionar e relacionar os conteúdos trabalhados com suas experiências.

A leitura do mundo, entendida por Freire (1989) como anterior à leitura da palavra, manifesta-se nas práticas que articulam os conteúdos escolares ao contexto sociocultural dos alunos. Ao partir dessas experiências, a docente contribui para uma alfabetização que ultrapassa o domínio do código, promovendo a construção de sentidos e a compreensão crítica da realidade.

Além disso, a postura da professora enquanto mediadora do conhecimento evidencia a dimensão ética e política da prática educativa. Ao respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, reconhecer as dificuldades dos alunos e investir em intervenções pedagógicas inclusivas, a docente reafirma o compromisso com uma educação humanizadora, voltada à formação de sujeitos críticos e participativos. Essa perspectiva articula-se com a concepção de letramento ideológico Street, (2014), ao reconhecer que as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos sociais e culturais específicos.

A análise de conteúdo mostrou-se um método eficaz para a interpretação dos dados desta pesquisa, permitindo apreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico possibilitou compreender a docência como uma prática complexa, situada e reflexiva, na qual os saberes docentes e as práticas pedagógicas se constituem de forma indissociável.

4 TRILHANDO A PESQUISA: interlocução entre a teoria e a prática

A seguir, apresentamos as discussões divididas em categorias, como foram definidas neste estudo através da análise de conteúdo de Bardin (1977). Essas categorias foram estabelecidas para organizar de forma sistemática os dados coletados, permitindo uma análise mais minuciosa dos resultados. Adicionalmente, cada categoria será examinada em profundidade, enfatizando as descobertas e conclusões principais derivadas da análise dos dados.

4.1 CATEGORIAS

Conforme mencionado, as análises e os resultados das categorias construídas neste estudo fundamentaram-se na Análise de Conteúdo, conforme explicitada por Bardin (1977). As categorias emergiram a partir do processo analítico dos dados produzidos, articulando as observações realizadas em sala de aula, os registros do diário de campo e as entrevistas com a professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e a formadora do 2º ano vinculada à Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP). Desse modo, as categorias não foram definidas previamente, mas construídas a partir do material empírico, em diálogo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

A partir desse movimento analítico, foram definidas quatro categorias centrais, que dialogam com os objetivos da pesquisa e com o material produzido nas observações da sala de aula, dos registros no diário de campo e das entrevistas para compreender como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora, contribuindo para a construção de vivências no Ciclo de Alfabetização.

4.1.1 Saberes docentes mobilizados no ciclo de alfabetização

A categoria saberes docentes mobilizados no ciclo de alfabetização emergiu da análise das entrevistas realizadas com a professora alfabetizadora, a formadora do SEAP, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola, bem como das observações registradas no diário de campo e do estudo de documentos institucionais, como a BNCC e a BMCG. A partir desses diferentes instrumentos de coleta de dados, foi possível identificar que a prática

pedagógica no ciclo de alfabetização é sustentada por um conjunto plural de conhecimentos construídos ao longo da trajetória formativa e profissional da docente e mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois se originam de diferentes fontes e se constituem ao longo da trajetória profissional do professor. Para o autor, esses saberes englobam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais são mobilizados no exercício da docência conforme as demandas concretas da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o professor não apenas aplica conhecimentos produzidos externamente à escola, mas os interpreta, adapta e ressignifica a partir das situações reais vivenciadas no contexto educativo.

As dissertações de Azevedo (2023) e Xavier (2024) reforçam essa perspectiva. Azevedo (2023) evidencia que a alfabetização se constrói em diálogo com práticas e eventos de letramento presentes no cotidiano escolar, destacando a mobilização de saberes situados e experienciais na mediação de situações concretas de uso da linguagem. Já Xavier (2024), ao analisar materiais didáticos e concepções de alfabetização, evidencia a importância da mobilização de saberes teóricos e curriculares na interpretação crítica dos recursos pedagógicos, contribuindo para a construção de um letramento crítico pelos estudantes.

Os dados das entrevistas indicam que a experiência profissional ocupa lugar central na construção desses saberes. Ao refletir sobre sua prática, a professora alfabetizadora afirmou:

“A gente vai aprendendo cada dia mais com a prática mesmo. Com a prática de muitos anos que eu adquiri no decorrer do tempo, de magistério, faculdade, especialização, tudo isso são saberes que ajudam.”

Esse relato evidencia a mobilização de saberes experienciais, constantemente reelaborados a partir da interação com os alunos, com os colegas e com a cultura escolar. Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais são construídos no cotidiano do trabalho docente e constituem uma dimensão essencial da profissão, pois resultam da prática vivida e da reflexão sobre essa prática.

Nessa mesma direção, Freire (1996) compreende a prática pedagógica como uma práxis, fundamentada no movimento de ação–reflexão–ação. Para o autor, é por meio da reflexão crítica sobre a prática que o professor atribui sentido aos conhecimentos mobilizados no processo de ensino, articulando saberes teóricos e experienciais às demandas concretas da realidade escolar.

As observações registradas no diário de campo também permitiram identificar como esses saberes se materializam no cotidiano da sala de aula. Durante a aula observada, a professora iniciou as atividades com a rotina diária da turma, envolvendo o calendário, a data e a leitura do nome do dia da semana. Nesse momento, convidava diferentes alunos para registrar a data no calendário, destacando o dia anterior e o posterior, além de solicitar que escrevessem e lessem o nome do dia.

Essa prática evidencia a mobilização de saberes curriculares e experienciais, pois a docente articula conteúdos relacionados à leitura e à escrita com atividades que organizam o cotidiano escolar, favorecendo a participação dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em situações significativas.

No momento destinado à leitura, os educandos que haviam levado as pastas de leitura para casa realizaram a leitura individual dos textos. Durante essa atividade, a professora realizou intervenções relacionadas, principalmente, à pontuação e à ortografia, auxiliando os estudantes na fluência leitora e na apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse contexto, observamos a mobilização de saberes didáticos, teóricos e curriculares voltados ao ensino da leitura e da escrita. Contudo, notamos a ausência de discussões mais aprofundadas sobre o conteúdo dos textos, o que limitava as possibilidades de interpretação e de construção de sentidos pelos educandos.

Conforme registrado no diário de campo:

> Após a realização da rotina inicial da aula, a docente solicitou a presença dos alunos que haviam levado as pastas de leitura para casa. Cada estudante realizou a leitura do texto, enquanto a professora, em alguns momentos, fazia intervenções relacionadas à pontuação e à ortografia. Entretanto, não foi observada a realização de discussões acerca do conteúdo lido, nem oportunidades para que os alunos expressassem opiniões ou interpretações sobre o texto. Ao término das leituras, a professora redistribuiu as pastas para outros estudantes (Diário de Campo, 02 set. 2025).

Na atividade observada, a leitura foi conduzida com maior ênfase nos aspectos formais da língua, sem a promoção de momentos de diálogo que possibilitassem explorar os sentidos do texto, as experiências dos estudantes e suas interpretações pessoais. Dessa forma, a prática aproximou-se de uma perspectiva mais técnica da leitura, centrada na decodificação, distanciando-se da concepção de letramento defendida por Kleiman (1995) e Street (1984). Para esses autores, ler e escrever constituem práticas sociais e culturais que envolvem produção de sentidos, interação e uso da linguagem em diferentes contextos. Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve possibilitar que os estudantes dialoguem com o texto, relacionem-no às suas

vivências e construam interpretações próprias, favorecendo uma participação mais crítica e significativa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Em outro momento da mesma aula, foi possível identificar uma prática que dialoga mais diretamente com a perspectiva do letramento. Ao abordar o tema Independência do Brasil, a professora iniciou um diálogo com os alunos a partir da pergunta “O que é independência?”. Para isso, utilizou um recurso pedagógico composto por uma lata decorada com o mapa do Brasil, da qual retirava imagens representando as riquezas naturais do país. Durante a atividade, os educandos foram incentivados a expressar suas opiniões e a refletir sobre o significado de pátria e identidade nacional.

Essa estratégia pedagógica demonstra a mobilização de saberes didáticos, experienciais e situados, pois a professora criou situações que possibilitaram a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento, ampliando o sentido social da leitura e da escrita.

Na continuidade da aula, a docente trabalhou o texto “Um tal de D. Pedro”, realizando inicialmente a leitura em voz alta e, em seguida, propondo uma leitura coletiva, na qual lia uma frase e os alunos repetiam. Durante essa atividade, utilizava uma régua para orientar o acompanhamento visual da leitura, estratégia que auxilia os alunos na correspondência entre palavra escrita e leitura oral. Posteriormente, os estudantes realizaram a leitura de forma autônoma, e a professora explicou elementos estruturais do poema, como versos, estrofes e autoria. Nesse momento, foi evidenciado a mobilização de saberes teóricos e curriculares, relacionados ao ensino da leitura e à compreensão da estrutura dos gêneros textuais.

Observamos, ainda, que a professora propôs atividades relacionadas ao sistema de escrita alfabética, como textos lacunados e exercícios envolvendo a identificação de letras iniciais e finais, contagem de letras e sílabas. Essas atividades evidenciam a mobilização de diferentes saberes: saberes curriculares, relacionados aos conteúdos oficiais do ensino da escrita; saberes teóricos, que fundamentam a escolha das estratégias pedagógicas utilizadas; e saberes docentes, que se manifestam na forma de organizar e adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos. A integração desses saberes é fundamental para o desenvolvimento do ensino do sistema de escrita alfabética.

Conforme argumenta Soares (2004; 2022), alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois aprender o sistema de escrita precisa ocorrer em situações significativas de uso da linguagem. Nesse sentido, as práticas observadas indicam uma tentativa de articular atividades voltadas ao domínio do código escrito com discussões que ampliam o significado

social da leitura e da escrita. Nessa mesma direção, a BMCG orienta o trabalho pedagógico para essa etapa de ensino na perspectiva da integração entre as áreas do conhecimento, com foco no letramento e na ação alfabetizadora, considerando que alfabetizar e letrar nos anos iniciais vai além de ensinar a ler e escrever, pois implica proporcionar o uso desses processos no cotidiano da criança. Partindo, assim, do pressuposto de que alfabetizar letrando significa trazer para dentro da sala de aula práticas de leitura e escrita relacionadas à realidade de cada sujeito (Guanambi, 2020, p. 154). Dessa forma, evidenciamos a compreensão de que o processo de alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada e significativa, possibilitando que os estudantes atribuam sentidos às práticas de leitura e escrita em suas experiências sociais e culturais.

As entrevistas com a formadora do SEAP e com a coordenação pedagógica reforçam essa compreensão ao apontarem que a alfabetização exige planejamento diversificado, intencionalidade pedagógica e sensibilidade para compreender os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Esses aspectos evidenciam a mobilização integrada de saberes teóricos, curriculares, experienciais e situados, construídos tanto nos processos de formação quanto na experiência cotidiana do trabalho pedagógico.

Segundo a formadora, o planejamento dos encontros formativos acontece a partir de um diálogo entre as orientações estabelecidas pelo Estado e as necessidades identificadas na rede municipal. Ela explica que, embora exista uma pactuação que delimite os temas a serem trabalhados, como o ambiente alfabetizador e os gêneros textuais, há também uma preocupação em adequar essas propostas ao contexto vivido pelos professores naquele momento do ano letivo. Nesse sentido, o planejamento inclui a análise dos resultados das avaliações somativas, a escuta das percepções dos docentes sobre os encontros realizados e o levantamento de expectativas para o ano seguinte.

A formadora destaca ainda a importância da acolhida como estratégia pedagógica, descrevendo uma atividade em que os participantes retiram objetos de uma caixa e refletem sobre como esses elementos podem compor um ambiente alfabetizador, favorecendo a participação e a construção coletiva de sentidos. Desse modo, em cada encontro formativo, os docentes são recepcionados com dinâmicas e em um ambiente que proporciona reflexões sobre alfabetização, letramento e as propostas dos programas adotados pela rede, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Prosseguir. Esse trabalho formativo é realizado no SEAP, mas, nas unidades escolares, os docentes também têm momentos de

formação com a coordenadora pedagógica da escola. Nesse sentido, a coordenadora ressaltou os seguintes pontos sobre suas atribuições:

> A coordenação tem entre as suas principais atribuições fomentar os processos de formação continuada dos professores e acompanhar, implementar e orientar os docentes no desenvolvimento de suas práticas, especialmente no que se refere à implementação das políticas públicas e ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, buscamos sempre garantir as condições necessárias para que as crianças possam se alfabetizar plenamente, considerando que esse também é um dos objetivos da escola pública na formação cidadã. Para isso, planejamos junto com os professores, acompanhamos os processos planejados e monitoramos continuamente o ensino e a aprendizagem (Coordenadora Pedagógica, 2026).

Diante do exposto, os dados evidenciam que os saberes docentes mobilizados no ciclo de alfabetização se constituem a partir da articulação entre formação acadêmica, formação continuada, experiência profissional, documentos curriculares, práticas pedagógicas e processos coletivos de reflexão. Conforme destaca Tardif (2014), os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, construídos no interior das práticas sociais e institucionais da profissão docente. De modo complementar, Pimenta (1999) ressalta que a prática pedagógica constitui um espaço de produção de saberes profissionais, no qual teoria e prática se articulam continuamente.

Nessa perspectiva, a fala da coordenadora pedagógica permite compreender como os processos formativos e o acompanhamento docente acontecem no cotidiano da unidade escolar, articulando planejamento, avaliação e reflexão sobre as práticas de alfabetização:

> O acompanhamento pedagógico das docentes do ciclo de alfabetização acontece dentro da própria organização da jornada de trabalho dos professores, que contam com momentos de atividade complementar destinados ao planejamento, à organização de materiais e às reuniões pedagógicas. Nesse processo, realizamos encontros de planejamento e acompanhamento, nos quais discutimos o desenvolvimento das turmas, analisamos os indicadores das avaliações e pensamos coletivamente em estratégias para garantir a aprendizagem das crianças. Esses momentos possibilitam avaliar as necessidades de cada turma e planejar ações voltadas ao avanço das habilidades de leitura, escrita e das demais linguagens, considerando a alfabetização em uma perspectiva ampla e integrada (Coordenadora Pedagógica, entrevista 2025).

Assim, a alfabetização não se efetiva apenas por meio de métodos ou materiais didáticos, mas sobretudo pela mediação pedagógica da professora, que mobiliza diferentes saberes para responder às necessidades concretas de aprendizagem das crianças. Dessa forma, a prática alfabetizadora configura-se como um espaço de produção e mobilização de saberes profissionais, contribuindo para a construção de uma ação pedagógica reflexiva, intencional e comprometida com o direito das crianças à aprendizagem.

Diante dessas análises, compreendemos que os saberes docentes mobilizados no ciclo de alfabetização não se constituem de forma isolada, mas resultam da articulação dinâmica entre formação acadêmica, experiência profissional, orientações curriculares e práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos e reconstruídos na prática, sendo continuamente ressignificados pelos professores à medida que enfrentam os desafios concretos do ensino. De modo complementar, Pimenta (1999) ressalta que a docência constitui um campo de produção de conhecimentos profissionais, no qual os professores refletem sobre suas ações e constroem novos saberes a partir da relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, os dados desta pesquisa, aliados às contribuições das dissertações de Azevedo (2023) e Xavier (2021), evidenciam que a prática alfabetizadora exige da professora a mobilização integrada de diferentes saberes, permitindo a construção de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades de aprendizagem das crianças. Assim, a alfabetização configura-se como um processo complexo e intencional, no qual a professora atua como mediadora da aprendizagem, articulando conhecimentos teóricos, curriculares e experienciais para promover práticas de leitura e escrita socialmente significativas.

A partir dessas reflexões sobre os saberes docentes mobilizados na prática alfabetizadora, a próxima categoria analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização e letramento.

4.1.2 Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e letramento

Esta categoria contempla as estratégias de alfabetização, as práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como o uso de materiais didáticos, com destaque para o livro didático adotado pela Secretaria de Educação e outros recursos pedagógicos utilizados pela professora. Consideram-se, ainda, as metodologias e os encaminhamentos didáticos empregados no ensino da leitura e da escrita. Essa categoria possibilitou analisar como o livro didático é apropriado no cotidiano escolar, de que forma se articula às demais práticas pedagógicas e como tais ações dialogam com as necessidades de aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao escolher essa categoria sobre práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, evidenciamos a necessidade de compreender qual é a concepção da professora acerca de alfabetização e letramento. Nesse sentido, ela ressaltou o seguinte:

> Alfabetizar e letrar são duas coisas que precisam andar juntas. A pessoa tem que alfabetizar a criança para o mundo. Quando você alfabetiza para o mundo, você tem que ter essa relação entre ler, escrever, interpretar, entender e fazer do seu conhecimento uma relação com o mundo em que vive. Sem essa relação fica muito difícil alfabetizar e letrar (Professora, 2025).

A fala da professora evidencia uma compreensão de alfabetização que transcende a simples apropriação do sistema de escrita, ao enfatizar a necessidade de articular a aprendizagem da leitura e da escrita às experiências e ao contexto de vida dos estudantes. Ao defender que a criança deve ser "alfabetizada para o mundo", a docente demonstra compreender a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis, nos quais a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre a linguagem escrita e a realidade social. Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de Freire (1982, p. 9), para quem "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Assim, a concepção expressa pela professora valoriza não apenas o domínio do código escrito, mas também a capacidade de atribuir significado à leitura e à escrita a partir das vivências dos educandos. Essa articulação evidencia que a alfabetização, na perspectiva apresentada, ultrapassa o domínio do código escrito, envolvendo a construção de sentidos e a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, alfabetizar e letrar são compreendidos como processos indissociáveis, nos quais o ensino da língua escrita se vincula à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

Nessa mesma direção, as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas nos usos sociais da leitura e da escrita. Como destaca Soares (2004, p. 47), “alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis, pois a apropriação do sistema de escrita deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem”, reforçando a necessidade de que o ensino da leitura e da escrita esteja sempre vinculado a situações significativas e socialmente contextualizadas.

Nessa direção, articulando a concepção apresentada pela professora às práticas observadas, por meio dos registros no diário de campo, foi possível identificar diversas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O planejamento da docente evidenciava estratégias intencionalmente alinhadas à sua concepção de ensino, priorizando experiências significativas e mediadas, que favoreciam tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto o desenvolvimento do letramento. Para ilustrar como essa concepção se concretizava na prática, destacamos que a professora implementava diferentes atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, sempre articulando os conteúdos às experiências das crianças, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Diante das observações, a atividade denominada “Ditado Estourado” pode ser compreendida como uma prática pedagógica lúdica e intencional, que articula aspectos do alfabetizar e do letrar, ao envolver leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. A dinâmica de estourar os balões desperta o interesse e a participação dos estudantes, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais motivador, ao mesmo tempo em que exige atenção, escuta e interação entre os pares.

O “Ditado Estourado” consiste em uma atividade na qual palavras são previamente inseridas em balões; ao estourá-los, a criança retira o papel contido no interior e realiza a leitura da palavra encontrada. Em seguida, a docente conduz a leitura coletiva e realiza o registro das palavras no quadro, possibilitando a reflexão sobre a escrita, a comparação entre as palavras e o envolvimento de toda a turma no processo de aprendizagem.

Ao propor essa atividade, a professora evidencia, em sua fala e em suas intervenções, a preocupação com a relação entre som e grafia, chamando a atenção dos alunos para aspectos como a segmentação silábica, o valor sonoro das letras, o uso da letra inicial maiúscula e a escrita convencional das palavras. Além disso, ao explorar oralmente o significado de algumas palavras, amplia o repertório lexical dos estudantes e reforça a compreensão semântica, indo além da mera cópia ou memorização.

A intencionalidade pedagógica da atividade está centrada na consolidação da aprendizagem, especialmente no reconhecimento e na escrita correta de palavras que apresentam certa complexidade ortográfica, muitas delas iniciadas pela letra R em diferentes posições, como Rosália, replicar, renegado, realizar, ridículo, razoável, retórica, radiante, roque, religião, rei, revogado, relação, resolver, rebuliço, racional e registro. A escolha dessas palavras, oriundas de um texto previamente trabalhado no livro didático, demonstra a preocupação da docente em retomar conteúdos já explorados, promovendo a fixação e o aprofundamento do conhecimento.

A atividade não se configurava como um exercício isolado, mas como uma estratégia didática planejada para reforçar aprendizagens anteriores, possibilitando à professora observar as hipóteses de escrita dos educandos e realizar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades do grupo. Assim, o “Ditado Estourado” revela-se uma prática significativa, que alia ludicidade, mediação docente e intencionalidade pedagógica no processo de alfabetização.

O uso do ditado estourado constitui-se como uma estratégia pedagógica relevante, uma vez que promove a participação ativa dos educandos no processo de escrita e favorece a reflexão coletiva sobre a língua. Durante essa atividade, as crianças discutem a grafia das palavras,

justificam suas hipóteses e negociam significados, configurando um espaço de aprendizagem colaborativa. Essa prática dialoga com Ferreiro (2001), ao compreender o erro como parte do processo de construção do conhecimento, e com Vygotsky (2007), ao evidenciar o papel da interação e da mediação pedagógica na zona de desenvolvimento proximal.

A articulação entre consciência fonológica, práticas sociais de leitura e escrita e estratégias interativas, como o ditado estourado, manifesta-se por meio de atividades planejadas que exploram sons, sílabas e palavras, leituras compartilhadas de textos variados e produções escritas contextualizadas, evidenciando uma prática pedagógica coerente com os princípios do alfabetizar letrando.

A professora promovia momentos em que os alunos participavam ativamente, refletindo sobre a relação entre fala e escrita, construindo significados coletivamente e aplicando o conhecimento do sistema de escrita alfabética em situações reais de comunicação. Dessa forma, tais práticas evidenciam uma concepção de alfabetização que integra o domínio do código escrito ao uso social da língua, favorecendo o desenvolvimento contextualizado da leitura e da escrita. Essa perspectiva pode ser observada de maneira mais concreta nos registros do diário de campo, que ilustram como essas ações se materializam no cotidiano da sala de aula.

Conforme observado no dia 09/09/25, a docente propôs uma atividade sobre gêneros textuais, iniciando com a explicação o que é uma lista e destacando o que a diferencia de outros gêneros, como cartaz, rótulo, receita, trava-língua e cartão-postal. Nesse momento, apresentou aos alunos o rótulo de um wafer como exemplo concreto. Para cada gênero textual, a professora explicava suas principais características e finalidades. À medida que apresentava os gêneros, também realizava questionamentos, promovendo a participação dos alunos e mediando as respostas de forma dialogada, o que favoreceu a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das diferentes formas de uso da linguagem escrita.

A docente propôs uma atividade de escrita: a elaboração de uma mensagem para uma colega que havia faltado à aula por estar doente. Posteriormente, solicitou que os alunos comentassem como enviariam essa mensagem pelo WhatsApp, mediando a escrita no quadro e registrando as sugestões apresentadas. Na sequência, realizou as atividades do livro didático e, por meio de perguntas e respostas, articulou as falas e contribuições dos alunos, registrando-as no quadro e promovendo a construção coletiva da escrita.

Já no dia 16/09/25, a professora iniciou a aula com a rotina (calendário, data, hora e oração), envolvendo os alunos na organização do tempo escolar. Em seguida, promoveu uma conversa sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas em situação de rua, momento em que

os alunos participaram ativamente, demonstrando sensibilidade à temática. A docente também problematizou questões relacionadas ao comprometimento com os estudos e ao papel da família no acompanhamento das atividades escolares.

No momento da leitura, a professora organizou a atividade com a "pasta de leitura", na qual os alunos realizavam leituras em voz alta para a turma, favorecendo a oralidade e a confiança leitora. Posteriormente, distribuiu os livros Leia lá que leio cá, permitindo que cada aluno escolhesse um texto para leitura individual. Durante esse momento, a docente realizou acompanhamento individual com alunos que apresentavam dificuldades, evidenciando uma prática atenta às necessidades de aprendizagem.

Ainda nesse dia, a professora desenvolveu uma atividade lúdica com balões coloridos, na qual, ao ouvirem palavras que rimavam com a cor do balão, os alunos deveriam levantá-lo. Durante a dinâmica, a docente enfatizava as rimas, orientando os estudantes a perceberem as semelhanças sonoras entre as palavras, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na sequência, após a leitura do texto "Lá vai o Cássio", realizada pela professora, os alunos foram convidados a acompanhar a leitura e a escrita no quadro. Nesse momento, a docente explorou aspectos relacionados à acentuação e à pontuação, questionando os estudantes sobre o uso adequado desses elementos. Em seguida, promoveu a leitura coletiva e a interpretação oral, favorecendo a compreensão textual e a troca de ideias entre os alunos.

Dando continuidade, a professora propôs atividades com palavras retiradas do texto, explorando o uso do "s" e "ss", a separação silábica, o número de sílabas e a leitura. Posteriormente, orientou a elaboração de uma lista de palavras com "s" ou "ss", explicando as regras de uso e acompanhando o trabalho de forma individual, com posterior correção coletiva no quadro.

Essas práticas evidenciam a articulação entre alfabetização e letramento, conforme propõe Soares (2003, 2004). De acordo com a autora, a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, envolvendo o reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, das sílabas e das convenções ortográficas da língua, processo que, articulado a práticas sociais de leitura e escrita, favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Assim, o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, à capacidade de compreender e produzir textos em contextos comunicativos significativos. Dessa forma, ao desenvolver o estudo ortográfico a partir de um texto real, a professora alfabetiza

letrando, pois ensina o funcionamento do sistema de escrita em um contexto de sentido, no qual as crianças refletem sobre o texto, compreendem sua estrutura e atribuem significado ao que leem e escrevem. Essa abordagem, segundo Soares (2004), contribui para uma aprendizagem mais significativa, em que o domínio do código escrito ocorre de forma articulada ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita.

Ao inserir atividades que envolvem rimas, segmentação silábica e identificação de sons em situações reais de leitura e produção textual, a professora favorece a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que atribui sentido social ao processo de aprender a ler e a escrever. Nesse contexto, as estratégias interativas, como a leitura dialogada, a escrita compartilhada e o trabalho colaborativo, potencializam a aprendizagem por meio da mediação docente e das interações entre as crianças, fortalecendo uma perspectiva sociocultural do processo de alfabetização e letramento.

Nessa organização pedagógica, a docente utilizava, com frequência, atividades em dupla e em pequenos grupos, com o objetivo de fortalecer o trabalho colaborativo e o diálogo entre as crianças. Durante a entrevista, destacou que, nesses momentos, os alunos aprendem a ouvir opiniões diferentes, a negociar e a construir conhecimentos de forma conjunta. Relatou, ainda, que realiza rodas de conversa nas quais são discutidas situações do cotidiano, comportamentos e valores, compreendendo que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Essa prática encontra respaldo nos estudos de Vygotsky (1998), ao defender que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem, pelo diálogo e pela colaboração, de modo que a criança aprende por meio da interação com o outro, especialmente com pares e adultos mais experientes. Nessa perspectiva, as atividades colaborativas e as rodas de conversa favorecem a construção coletiva do conhecimento e ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme afirma Vygotsky (1998, p. 112), “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”, evidenciando que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizar-se no plano individual.

A partir da análise das observações e da entrevista, compreendemos que essas práticas se configuram como espaços relevantes de diálogo e reflexão no contexto escolar. Durante as rodas de conversa, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas ideias, compartilhar experiências e refletir sobre situações que fazem parte de sua realidade. Tais momentos

favorecem a construção de relações pautadas no respeito, na escuta e na participação, elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

As rodas de conversa podem ser compreendidas como práticas pedagógicas que dialogam com a concepção de educação defendida por Paulo Freire (1996), para quem o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo e na problematização da realidade. Para o autor, ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar condições para que os educandos reflitam criticamente sobre o mundo em que vivem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências. Assim, o diálogo constitui-se como elemento central na formação de sujeitos críticos e participativos.

Além disso, essas práticas também se relacionam às contribuições de Vygotsky (1998), que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento das funções cognitivas e emocionais das crianças. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo mediada pela linguagem e pelas trocas sociais. Nesse sentido, as rodas de conversa favorecem a construção coletiva do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras, ampliem seus repertórios e desenvolvam habilidades de comunicação e convivência.

Entendemos que esses momentos de diálogo e reflexão assumem um papel essencial no contexto escolar, pois possibilitam que os alunos discutam questões relacionadas à vida cotidiana, aos valores e às normas que organizam a convivência em sociedade. Ao promover espaços de escuta e participação, a docente contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, além de favorecer a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar de maneira crítica e responsável no meio social em que estão inseridos.

Articulada a essa perspectiva, a docente também destaca a ludicidade como elemento essencial em suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Segundo a professora, as crianças tendem a aprender de forma mais significativa quando estão envolvidas em atividades prazerosas e desafiadoras. Nesse sentido, utiliza jogos pedagógicos, músicas, dramatizações e brincadeiras com palavras como estratégias de ensino, compreendendo que tais recursos favorecem o envolvimento e a participação dos estudantes. Além disso, considerando a inserção cada vez mais precoce das crianças no 1.º ano do Ensino Fundamental, os jogos, as canções e as atividades lúdicas tornam-se importantes recursos pedagógicos nessa etapa de ensino.

Jogos como bingo de letras e sílabas, memória de palavras e dominó de rimas são frequentemente utilizados, pois, além de trabalharem conteúdos linguísticos, promovem a interação, a concentração e o engajamento dos alunos. Nesse contexto, a docente enfatiza:

> Acredito que brincar e aprender caminham juntos na alfabetização, pois quando a criança se diverte, ela se envolve mais e retém melhor o conhecimento. Sempre busco relacionar os jogos aos conteúdos em estudo, garantindo que o aprendizado seja contextualizado e significativo para os alunos (Professora, entrevista, 2025).

Em continuidade às práticas anteriormente descritas, durante a realização da entrevista com a docente e a análise dos registros das observações, foi possível identificar o uso diversificado de recursos e materiais didáticos em suas aulas, com destaque para jogos pedagógicos voltados ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da resolução de problemas. Conforme o relato da professora, muitos desses jogos são confeccionados por ela própria, considerando as diferentes etapas do processo de aprendizagem em que as crianças se encontram. Essa prática evidencia um planejamento intencional, no qual os recursos são pensados a partir das necessidades reais da turma, aproximando-se de uma concepção de alfabetização que articula o domínio do sistema de escrita às práticas sociais de uso da língua, conforme defendem Soares (2018) e Kleiman (1995).

De acordo com a docente, os jogos são adaptados conforme o nível de desenvolvimento dos alunos: para aqueles que se encontram em fases iniciais da alfabetização, são propostas atividades voltadas ao reconhecimento dos sons das letras e das sílabas, favorecendo a construção da consciência fonológica; já para os alunos que apresentam avanços no processo, são utilizados jogos que envolvem a formação de palavras, a construção de frases e a produção de pequenos textos. Essa diferenciação pedagógica possibilita que cada criança avance em suas hipóteses de escrita, respeitando seu ritmo de aprendizagem, em consonância com a perspectiva de Soares (2018), que compreende a alfabetização como um processo progressivo, mediado por práticas significativas de leitura e escrita.

Essa prática também dialoga com as contribuições de Perrenoud (2000), ao defender a necessidade de uma pedagogia diferenciada, capaz de considerar as singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Para o autor, ensinar todos os alunos da mesma forma tende a ampliar as desigualdades escolares, tornando necessário desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Conforme afirma Perrenoud (2000, p. 9), “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Nessa perspectiva, a diferenciação pedagógica não significa discriminar negativamente os alunos, mas promover uma “discriminação positiva”, oferecendo maiores possibilidades de

apoio e mediação àqueles que mais necessitam, de modo a favorecer condições mais equitativas de aprendizagem.

Assim, ao adaptar os jogos e as atividades conforme os níveis de desenvolvimento das crianças, a docente busca criar situações de aprendizagem que possibilitem a participação de todos os estudantes no processo de alfabetização. Essa postura evidencia uma prática pedagógica comprometida com a valorização das diferenças e com a promoção de aprendizagens significativas, respeitando os percursos individuais e favorecendo avanços nas competências de leitura e escrita.

Articulada a essa proposta pedagógica de valorização das diferentes formas de aprendizagem e de respeito aos ritmos dos estudantes, a docente destacou, ainda, que organiza os materiais de forma separada e conta com o apoio de duas monitoras que acompanham os alunos público da Educação Especial em sala de aula. Esses estudantes possuem laudo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e recebem, assim, um acompanhamento mais próximo e individualizado. Esse apoio possibilita a realização de intervenções pedagógicas mais direcionadas, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico evidencia uma preocupação em promover condições mais equitativas de participação e aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante. Tal prática reforça a importância da mediação docente e da observação contínua das necessidades das crianças, elementos centrais na construção do conhecimento e no desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento mais inclusivas.

Entretanto, os dados evidenciam que as monitoras são profissionais que não possuem formação específica para o apoio pedagógico a alunos com deficiência. De acordo com a gestão escolar, essas profissionais participam de formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação; contudo, tais formações não contemplam plenamente as demandas e especificidades exigidas pelo trabalho com crianças público da educação especial, o que evidencia a necessidade de uma formação mais aprofundada para o atendimento educacional inclusivo.

Nesse contexto, no que se refere às estratégias pedagógicas adotadas em sala, a professora utiliza, além dos jogos pedagógicos, outros recursos, como vídeos, brincadeiras e músicas, por compreender que essas estratégias despertam o interesse das crianças e favorecem sua participação ativa. Para a docente, a diversificação de materiais e metodologias torna as aulas mais dinâmicas e significativas, promovendo situações reais de uso da linguagem escrita. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de letramento defendida por Kleiman, que enfatiza a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos socialmente significativos.

Corroborando essa prática, a professora afirmou que confecciona seus próprios materiais didáticos, destacando que esses recursos se tornaram mais acessíveis devido à disponibilidade de materiais adequados, como o uso de papéis mais resistentes para a produção de jogos pedagógicos. A elaboração desses materiais ocorre sempre a partir das necessidades identificadas na turma. Quando os alunos apresentam dificuldades relacionadas ao sistema de numeração decimal, por exemplo, a docente ressalta que confecciona recursos específicos, como o Quadro de Valor de Lugar (QVL), com o objetivo de trabalhar conceitos de unidades, dezenas e centenas, facilitando a compreensão dos conteúdos. Essa prática evidencia uma postura reflexiva e investigativa da professora sobre sua própria ação pedagógica, alinhando-se à perspectiva de um ensino intencional e contextualizado, conforme os pressupostos teóricos de Soares (2018) e Kleiman (1995).

Segundo relato da docente durante a entrevista, a atividade de leitura do livro apresenta boa aceitação por parte da maioria dos alunos e de suas famílias. Contudo, a professora ressaltou que nem todos os responsáveis acompanham as propostas enviadas para casa, o que, segundo ela, dificulta o envolvimento de algumas crianças e impacta o andamento do processo de alfabetização. Conforme observado em sala, muitos alunos demonstravam interesse e envolvimento durante os momentos de leitura, participando ativamente das discussões e socializações das experiências realizadas em casa; entretanto, em alguns casos, percebemos menor participação, especialmente quando não houve o apoio familiar na realização da atividade. A docente destacou, ainda, que a proposta busca aproximar escola e família, incentivar a prática da leitura em diferentes contextos e fortalecer o sentido social da leitura, embora reconheça que a ausência de acompanhamento por parte de alguns responsáveis constitui um desafio para a consolidação desse trabalho.

No campo da alfabetização, como destaca Soares (2018), o trabalho com práticas de leitura e escrita, mediadas pelo professor e gradualmente compartilhadas com os alunos, está em consonância com a compreensão de que a aprendizagem do sistema de escrita ocorre por meio do contato significativo com textos reais. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir das interações que estabelece com a linguagem escrita em contextos sociais diversos, sendo fundamental respeitar seus níveis de desenvolvimento.

Em continuidade às práticas observadas, outra atividade pedagógica registrada no diário de campo foi a produção textual, com ênfase no gênero textual bilhete. Para isso, a docente instigou a participação da turma a partir de uma pergunta inicial: “O bilhete é um texto curto

ou longo?". Os estudantes expuseram suas opiniões e, a partir dessas contribuições, a professora destacou as principais características desse gênero, como a brevidade, a objetividade e sua função comunicativa. A docente enfatizou, ainda, que, ao longo do ano letivo, trabalha com diversos gêneros textuais, como poemas, histórias em quadrinhos, cartazes, convites, listas, receitas, bilhetes e rótulos, além de critérios de revisão para cada um deles, fundamentando seu planejamento na BNCC e no BMCG, documentos orientadores de sua prática pedagógica.

Em articulação com as práticas anteriormente descritas, a docente assumiu o papel de escriba, registrando no quadro as falas dos alunos, que ditaram o conteúdo do texto de forma coletiva. A situação simulada foi a ausência momentânea da professora, que se dirigia à diretoria. O bilhete elaborado foi o seguinte:

> "Queridos alunos,
> Fui à diretoria e volto logo.
> Beijos,
> Professora Margarida
> 12/08/2025".

A escrita do bilhete na lousa ocorreu com o uso tanto da letra bastão quanto da cursiva, com o objetivo de favorecer os alunos que ainda não se apropriaram da letra cursiva, possibilitando-lhes estabelecer relações entre as duas formas de escrita. Considerando o nível de desenvolvimento da turma do 2º ano, observamos que os estudantes já se encontravam, em sua maioria, no nível de escrita alfabética. Além disso, quatro alunos demonstravam estar em processo de transição na compreensão entre a letra bastão e a cursiva, iniciando a identificação e o reconhecimento dessa segunda forma de registro gráfico.

Na sequência, após a produção coletiva do texto, a professora encaminhou os estudantes para a leitura de um bilhete presente no livro didático, permitindo a comparação entre o texto construído pela turma e o modelo apresentado no material pedagógico. Durante a atividade, os alunos participaram ativamente, sugerindo o que deveria ser escrito, o que favoreceu uma aprendizagem significativa, uma vez que compreenderam a função social do gênero bilhete, bem como suas características estruturais e linguísticas.

Essa prática evidencia uma articulação entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004), a alfabetização deve ser compreendida não apenas como a aquisição do sistema de escrita, mas em diálogo com o letramento, isto é, com as práticas sociais que dão sentido à

leitura e à escrita. Ao propor a elaboração coletiva de um bilhete, a professora possibilitou que os alunos compreendessem não apenas como se escreve, mas também porque e para que se escreve.

Nessa perspectiva, a atividade aproxima-se do que Ferreiro e Teberosky (1999) defendem ao considerar a escrita como objeto de reflexão das crianças, que constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético em contextos significativos. A mediação da docente, ao assumir o papel de escriba, favoreceu a participação de todos, independentemente do nível de domínio da escrita, garantindo que os estudantes refletissem sobre o gênero e sua função comunicativa.

Além disso, o trabalho com o bilhete também se relaciona ao que Kleiman (1995) denomina práticas de letramento, uma vez que insere os alunos em situações autênticas de uso da escrita, possibilitando que compreendam a função social desse gênero no cotidiano escolar. Para Leal (2010), atividades dessa natureza contribuem para a construção da autoria e para a formação do sujeito como leitor e produtor de textos, ao vivenciar a escrita em situações reais de comunicação.

Dando continuidade às práticas de linguagem, a docente desenvolveu uma atividade do livro de Língua Portuguesa relacionada à análise da capa de um livro, questionando os alunos sobre as informações presentes nesse elemento textual, como título, autoria e ilustração. Em seguida, escreveu no quadro o título da capa do livro e destacou algumas sílabas, com o objetivo de explorar aspectos fonológicos e ortográficos.

Durante a atividade, a professora chamou a atenção para os sons das sílabas e sua escrita, solicitando que os alunos apresentassem exemplos de palavras com as sílabas destacadas. A finalidade dessa proposta foi explorar a consciência fonológica e ortográfica dos alunos, levando-os a identificar e relacionar sons e grafias presentes nas palavras. Ao destacar sílabas como “GE/GI”, “GA/GO/GU” e “EN/AN/IN/ON/UN”, a docente trabalhou regularidades e irregularidades do sistema de escrita, contribuindo para a compreensão de como os sons se organizam e são representados graficamente.

Essa atividade também se articula ao letramento, pois, ao compreender o funcionamento do sistema de escrita, os alunos desenvolvem competências para utilizar a língua escrita de forma significativa. Assim, a proposta não se limita à decodificação, mas contribui para que os estudantes compreendam como a escrita representa a fala, fortalecendo a base necessária para a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

As atividades de leitura desenvolvidas pela docente, como a identificação de personagens, do espaço narrativo, da sequência dos fatos e a reescrita coletiva, dialogam com uma perspectiva de alfabetização articulada ao letramento. Segundo Soares (2004), alfabetizar letrando implica ensinar o sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que se promovem práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que os alunos compreendam a função social dos textos.

Em continuidade a essa proposta, a docente iniciou a leitura do gênero textual lenda, com o título "Alamoa", enquanto os alunos acompanhavam em silêncio. Após a leitura inicial, a professora realizou uma releitura do texto e solicitou que os alunos repetissem as frases, promovendo, em seguida, uma leitura coletiva. Posteriormente, desenvolveu a leitura por parágrafos, selecionando um aluno por vez, momento em que destacou o uso dos sinais de pontuação, como vírgula, ponto, dois-pontos e ponto de interrogação.

Ao término da leitura, a docente conduziu a interpretação oral e escrita do texto, valorizando a participação dos alunos e registrando suas respostas no quadro. Essa atividade evidencia não apenas o processo de alfabetização, mas também o letramento, uma vez que promove práticas sociais de leitura e escrita, desenvolve a compreensão textual e favorece o uso da linguagem em contextos reais de comunicação.

No que se refere à estratégia de repetição da leitura, observamos que essa prática pode ser considerada positiva quando realizada com intencionalidade pedagógica, especialmente para o desenvolvimento da fluência e da entonação. Nesse caso, possibilita que os alunos se familiarizem com a estrutura linguística e o vocabulário do texto. Por outro lado, quando ocorre de forma mecânica e descontextualizada, sem reflexão sobre o significado, restringe-se à decodificação, afastando-se da perspectiva do letramento.

No contexto observado, a docente utilizou essa estratégia de forma intencional, chamando a atenção dos alunos para a entonação da voz, as pausas e o uso da pontuação, ressaltando sua importância para a compreensão do texto. Autores como Soares (2020) e Morais (2012) destacam que a leitura repetida contribui para o desenvolvimento da fluência, da entonação e da compreensão, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização.

Assim, a prática pedagógica da docente evidencia uma abordagem orientada para o letramento, pois, conforme Soares (2004), este envolve a inserção do sujeito em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Ao promover situações em que os alunos interpretam textos, expressam opiniões e refletem sobre o que leem, a professora possibilita a atribuição de sentido à leitura. Nessa mesma direção, Kleiman (1995) destaca o letramento como um processo social

e interativo, no qual o educando se apropria da linguagem escrita como forma de agir no mundo. Ao valorizar a participação dos alunos, escutar suas hipóteses e registrar suas contribuições, a docente favorece a construção coletiva de sentidos, elemento essencial para a compreensão da leitura como prática social significativa.

Além disso, ao trabalhar os sinais de pontuação, a docente amplia a consciência linguística e textual dos alunos, aspecto fundamental para o desenvolvimento da fluência leitora. Essa abordagem dialoga com as reflexões de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a importância de compreender o funcionamento do sistema de escrita em contextos significativos.

No que se refere à organização das práticas pedagógicas, a docente iniciou a aula apresentando aos alunos os tipos de textos que seriam trabalhados ao longo da semana, todos pertencentes ao folclore brasileiro. Essa antecipação contribuiu para situar os estudantes em relação às propostas de leitura e escrita, além de despertar o interesse pelos gêneros que seriam explorados.

A partir dessa organização, a atividade selecionada foi a "caixinha com adivinhas". De forma individual, a professora chamou um aluno por vez para realizar a leitura e responder à adivinha, garantindo a participação de todos na dinâmica. Durante a atividade, a docente acompanhou e mediou a leitura sempre que necessário, oferecendo apoio aos alunos. Quando surgiam dúvidas, incentivava-os a refletir sobre as possíveis respostas, auxiliando na compreensão e interpretação do texto.

Essa prática contribui para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento de forma articulada. Ao ler e interpretar adivinhas, os estudantes exercitam habilidades de decodificação e reconhecimento do sistema de escrita alfabética, essenciais à alfabetização. Simultaneamente, o uso de adivinhas, textos pertencentes à tradição oral e cultural, promove o letramento, pois insere os alunos em uma prática social significativa de leitura, na qual a linguagem é utilizada para compreender, interpretar e produzir sentidos. A mediação da professora, ao incentivar a reflexão sobre as respostas e apoiar a compreensão do texto, potencializa o desenvolvimento da competência leitora e o uso funcional da língua em contextos reais de interação.

Essa prática pode ser analisada à luz das discussões sobre alfabetização e letramento desenvolvidas por pesquisadoras da área, especialmente sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. A atividade com adivinhas evidencia a articulação entre alfabetização e letramento, pois, enquanto os alunos exercitam habilidades relacionadas à decodificação e ao reconhecimento do sistema de escrita, também entram em contato com um gênero textual pertencente à tradição oral e cultural. Nesse sentido, a leitura e a interpretação das adivinhas

envolvem a participação dos estudantes em uma prática social de linguagem, na qual é necessário compreender sentidos, levantar hipóteses e dialogar coletivamente sobre as possíveis respostas. Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Soares (2008) e Kleiman (1995), que compreendem alfabetização e letramento como processos complementares.

Ao considerar as reflexões de Street (2014), observamos que a prática docente dialoga predominantemente com o modelo ideológico de letramento. Para esse autor, o letramento não se reduz a uma habilidade técnica neutra, mas constitui uma prática social situada, marcada por valores culturais e contextos específicos. Ao promover discussões coletivas, incentivar reflexões sobre as respostas das adivinhas e valorizar a participação oral dos alunos, a professora amplia o espaço de construção de sentidos e reconhece a linguagem como prática social.

A atuação como mediadora torna-se central, pois orienta a interação entre estudantes e textos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a compreensão das diferentes funções da linguagem no cotidiano escolar.

Em continuidade, essa perspectiva também se evidencia na retomada do gênero textual bilhete. Ao questionar os alunos sobre suas características, como saudação, despedida, assunto e identificação do remetente e do destinatário, a docente não apenas apresenta a estrutura do texto, mas também mobiliza o conhecimento prévio da turma. O registro das respostas no quadro evidencia a valorização da participação dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Posteriormente, ao propor a produção coletiva de um bilhete, ditado pelos estudantes e registrado pela professora, cria-se uma situação de escrita mediada, na qual os alunos participam ativamente da elaboração do texto. A mediação docente se mostra fundamental nesse processo, pois a professora realiza intervenções, solicita opiniões e promove correções, envolvendo a turma na construção coletiva do bilhete.

Embora a atividade contemple aspectos do modelo autônomo de letramento ao abordar elementos estruturais do gênero textual e do sistema de escrita, predomina o modelo ideológico, pois a docente insere os alunos em práticas contextualizadas, valoriza o diálogo e promove a construção coletiva de sentidos.

Ao final da atividade das adivinhas, a docente retomou o gênero bilhete, proposta do livro de Português, e levantou questionamentos sobre as informações que devem constar nesse gênero, registrando as respostas dos alunos no quadro, como despedida, saudação, assunto,

nome de quem escreve e nome de quem recebe. A partir dessas contribuições, conduziu a produção coletiva de um novo bilhete, promovendo mediações e correções constantes.

Na sequência, iniciou a atividade do livro didático, realizando a leitura do texto, seguida de leitura compartilhada pelos educandos. Posteriormente, conduziu a interpretação oral, promovendo questionamentos sobre a finalidade comunicativa do bilhete e o uso dos sinais de pontuação. Durante a realização das atividades, os estudantes participaram ativamente, com acompanhamento e orientação da professora, que também realizou a correção coletiva e registrou as respostas no quadro.

Nesse processo, evidenciamos a presença de práticas que mobilizam a oralidade, especialmente nos momentos de leitura compartilhada, nas perguntas da professora e nas respostas dos estudantes durante a interpretação do texto. A oralidade constitui um eixo fundamental no ensino de Língua Portuguesa, sendo reconhecida como prática social que possibilita expressar ideias, argumentar, interpretar e participar de diferentes situações comunicativas.

De acordo com a BNCC (2018), o trabalho com a linguagem oral deve ser sistemático, promovendo interações em que os estudantes possam expressar opiniões, escutar os colegas e construir sentidos coletivamente. Nesse sentido, observa-se que a docente se preocupa em proporcionar momentos de interação oral, sobretudo durante a interpretação do texto e a correção coletiva.

Entretanto, a indisciplina da turma limita, em parte, essas oportunidades, exigindo que a professora reduza o tempo destinado às falas dos educandos para manter a organização da sala. Dessa forma, embora a docente promova atividades que estimulem a oralidade, há necessidade de ampliar essas oportunidades por meio de estratégias que favoreçam uma participação mais organizada e significativa.

Assim, práticas como rodas de conversa, debates orientados, contação de histórias, dramatizações e apresentações orais podem fortalecer a oralidade, em consonância com os estudos sobre letramento, que consideram a linguagem como prática social envolvendo fala, escuta, leitura e escrita.

No que se refere às práticas de alfabetização, a atividade com a palavra “soldado” evidencia o trabalho com a consciência fonológica e silábica. Ao registrar a palavra e explorar suas sílabas, a docente promove a relação entre som e grafia, aspecto essencial para o domínio do sistema de escrita alfabética.

A leitura compartilhada, seguida de discussão das perguntas, contribui para o desenvolvimento da fluência e da compreensão textual, permitindo que os estudantes relacionem o conteúdo do texto aos seus conhecimentos prévios. Essa articulação entre decodificação e compreensão reforça a integração entre alfabetização e letramento.

Em relação à produção textual, as observações confirmam que esse trabalho ocorre de forma contínua, iniciando-se com produções mais simples e avançando gradativamente para textos mais elaborados. As produções coletivas assumem papel central, com a professora atuando como escriba e promovendo discussões sobre a escrita das palavras.

Contudo, foi evidenciado a necessidade de ampliar as oportunidades de escrita individual, favorecendo o desenvolvimento da autoria, da criatividade e da autonomia dos estudantes. Conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1999), as produções iniciais das crianças constituem importantes indicadores de suas hipóteses sobre a escrita, sendo fundamentais para o avanço no processo de alfabetização.

No que se refere ao incentivo à leitura, a professora destaca que essa é uma prioridade em sua prática pedagógica, sendo desenvolvida por meio de diferentes estratégias, como leitura em voz alta, leitura individual e em duplas, além da organização do "cantinho da leitura" e de projetos que envolvem a participação da família.

Entretanto, as observações indicam que, embora haja diversidade de práticas, muitas atividades se concentram no desenvolvimento da fluência e da decodificação, havendo menor ênfase em discussões mais aprofundadas que favoreçam a interpretação crítica dos textos. Essa limitação está relacionada, em parte, às condições da dinâmica da turma, especialmente no que se refere à indisciplina, que interfere na continuidade das atividades.

Do ponto de vista teórico, essa situação evidencia um desafio recorrente no processo de alfabetização. Conforme Soares (2016), o ensino da leitura deve articular o domínio do sistema de escrita com práticas de compreensão e interpretação textual. De modo semelhante, Kleiman (1995) ressalta que o letramento envolve a participação ativa dos sujeitos em práticas sociais de leitura que possibilitem a construção de sentidos.

No que se refere aos materiais didáticos, observamos que a docente utiliza diferentes recursos, com destaque para o Livro de Alfabetização da Bahia e o material do Programa ProSeguir. Embora esses materiais apresentem propostas estruturadas e contribuam para a organização do ensino, sua efetividade depende da mediação docente.

As observações indicam que, em muitos momentos, a professora segue as orientações do material de forma linear, com pouca adaptação às necessidades da turma. Essa prática pode limitar a autonomia docente e reduzir as possibilidades de contextualização das atividades.

Por outro lado, a professora reconhece que o material do ProSeguir favorece maior autonomia dos alunos, por apresentar orientações mais objetivas, ainda que algumas atividades sejam consideradas repetitivas.

Nesse contexto, a coordenadora pedagógica destaca que o material didático deve ser compreendido como um recurso de apoio, e não como o currículo em si, cabendo a professora utilizá-lo de forma crítica, flexível e contextualizada.

As formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação constituem espaços importantes de reflexão sobre as práticas pedagógicas. No entanto, conforme relatado, ainda há necessidade de aprofundar discussões específicas relacionadas ao atendimento de alunos público da educação especial.

Por fim, a análise das práticas pedagógicas sinaliza que a docente mobiliza diferentes saberes, conforme Tardif (2002), articulando conhecimentos teóricos, experienciais e curriculares. Sua prática revela uma intencionalidade pedagógica voltada à articulação entre alfabetização e letramento, ainda que enfrente desafios relacionados à gestão da sala, à participação da família, à formação continuada e ao uso crítico dos materiais didáticos.

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente evidencia um movimento tensionado entre a intencionalidade de promover uma alfabetização orientada pelo modelo ideológico de letramento e as limitações impostas pelo uso do material didático. Notamos que há um esforço consistente da professora em desenvolver práticas contextualizadas, que valorizam a participação dos alunos, a construção coletiva de sentidos e o uso social da linguagem, aspectos que se aproximam da perspectiva defendida por Street (2014) e Kleiman (1995). No entanto, esse movimento convive com a predominância de uma organização didática fortemente ancorada no livro didático, cujas atividades, em grande medida, são seguidas conforme propostas, com pouca flexibilização ou adaptação às especificidades da turma. Essa dependência tende a aproximar determinadas práticas de um modelo mais autônomo de letramento, centrado na sistematização de habilidades e na execução de tarefas previamente estruturadas.

Nesse sentido, embora o material didático constitua um importante recurso de apoio, sua utilização de forma pouco crítica pode limitar a autonomia docente e restringir a construção de práticas mais significativas e contextualizadas. Assim, evidenciamos a necessidade de um

uso mais reflexivo e intencional desses materiais, de modo que o planejamento pedagógico não se restrinja às prescrições do livro, mas seja orientado, sobretudo, pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes e pelos princípios de uma alfabetização que articule, de forma efetiva, ensino do sistema de escrita e práticas sociais de linguagem.

4.1.3 Mediação pedagógica e interação no processo de alfabetização

Essa categoria possibilita compreender o papel da professora como mediadora da aprendizagem, considerando as interações estabelecidas entre docente e educandos, bem como entre os próprios alunos. Permite analisar de que forma as intervenções pedagógicas favorecem a construção do conhecimento e os avanços no processo de alfabetização.

De acordo com os registros da professora e os dados das fichas de acompanhamento dos educandos, compostas por sondagens de escrita e avaliações individuais de leitura e fluência foram identificados avanços significativos no processo de alfabetização ao longo do ano letivo de 2025 e durante o período de observação registrado no diário de campo. No início das observações, parte dos estudantes encontrava-se em níveis iniciais da escrita, apresentando dificuldades no reconhecimento das letras e na relação entre sons e grafias. Contudo, ao longo dos meses, foi possível perceber progressos nas hipóteses de escrita e nas práticas de leitura.

Conforme os registros analisados, estudantes que inicialmente se encontravam no nível pré-silábico avançaram para os níveis silábico e silábico-alfabético, enquanto outros alcançaram o nível alfabético ao final do período observado. Também foi possível identificar maior autonomia das crianças durante as atividades de leitura e escrita, evidenciada pela participação nas leituras coletivas, na escrita de palavras e na produção de pequenos textos.

A docente relatou:

> Com as fichas de acompanhamento consigo perceber como cada aluno evolui, principalmente na leitura e na escrita. Alguns estavam no nível silábico e, ao longo dos meses, passaram para o silábico-alfabético ou até alfabético, dependendo do acompanhamento individual que conseguimos dar (Professora, entrevista, 2025).

No quadro abaixo, podemos observar a evolução da turma em relação aos níveis de escrita, considerando a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo e os três trimestres subsequentes:

Nível de Escrita	Avaliação Inicial	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Pré-silábico (PS)	8	3	2	0
Silábico (S)	8	4	2	1
Silábico-alfabético (SA)	6	8	5	3
Alfabético (A)	3	10	16	21
Total de alunos	**25**	**25**	**25**	**25**

De acordo com os dados apresentados no quadro de sondagem de escrita, é possível perceber avanços significativos no percurso de aprendizagem dos educandos ao longo dos trimestres. Os resultados evidenciam que tais progressos não se constituem apenas como percepções subjetivas da professora, mas como dados registrados e acompanhados sistematicamente por meio do programa ProsSeguir, adotado pela rede municipal. A análise comparativa demonstra a redução gradual do número de estudantes nos níveis pré-silábico e silábico e, consequentemente, o aumento expressivo daqueles classificados no nível alfabético ao final do período avaliado, revelando avanços na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Embora a pesquisa de campo tenha se desenvolvido ao longo de quatro meses, os dados fornecidos pela docente, os registros do diário de campo e as entrevistas permitem inferir progressos no processo de alfabetização, demonstrando a centralidade da mediação pedagógica e das intervenções realizadas pela professora, que ajusta atividades, retoma conteúdos e propõe atendimentos diferenciados conforme o nível de aprendizagem de cada aluno. Essa mediação constitui a categoria analítica central deste estudo e mostra-se fundamental para compreender as práticas docentes observadas.

No início do ano letivo, a professora realizou uma avaliação diagnóstica composta por atividades de escrita espontânea e leitura de palavras e pequenas frases, com o objetivo de identificar os níveis de escrita dos estudantes. A maior parte da turma situava-se no nível silábico, apresentando hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita, conforme descrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que compreendem a alfabetização como um processo progressivo de construção do conhecimento sobre a escrita, favorecido pelas interações sociais e pelas mediações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. A partir dessa avaliação, a docente ajustou suas práticas, planejando atividades adequadas aos diferentes níveis de aprendizagem e estruturando intervenções individuais e coletivas.

Entretanto, os registros do diário de campo indicam que a realidade da sala de aula apresentava desafios significativos. A turma mostrava-se agitada, com conversas paralelas e episódios de indisciplina que exigiam constante reorganização e mediação pedagógica, muitas

vezes ocasionando perda de tempo pedagógico. Apesar dessas dificuldades, a persistência da docente em estabelecer momentos de diálogo e escuta ativa, articulados à proposta de alfabetização e ao uso intencional do material didático, possibilitou avanços gradativos, especialmente entre os alunos que permaneceram por mais tempo nos níveis pré-silábico e silábico.

Essa prática aproximou da concepção freiriana de educação, para a qual a escuta e o diálogo constituem elementos centrais da mediação pedagógica. Freire (1996) enfatiza que ensinar implica também aprender com o outro, reconhecendo-o como sujeito do processo educativo e valorizando suas experiências. Nesse sentido, o trabalho da docente evidencia que a construção de aprendizagens significativas depende de uma mediação intencional, sensível às hipóteses das crianças e capaz de ajustar atividades, promover interações e negociar regras de convivência.

Ao confrontar o discurso formativo da formadora da SEAP, que enfatiza a importância da escuta, da valorização das experiências das crianças e da mediação diferenciada, com a realidade observada em sala de aula, percebemos uma tensão entre teoria e prática. Conforme destacou a formadora, “ela precisa dinamizar esse planejamento, para atingir todo mundo”, evidenciando os desafios de atender à heterogeneidade presente no processo de alfabetização. Essa tensão revela que alfabetizar é um processo complexo, que exige persistência, ajustes constantes e atenção aos aspectos cognitivos e socioemocionais, reafirmando que o papel da professora ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo também a construção de relações dialógicas e mediadoras, conforme apontam Freire (1996) e Ferreiro e Teberosky (1985).

Além disso, as interações entre os próprios alunos, mediadas pela professora, mostraram fundamentais para o processo de aprendizagem. Nos momentos coletivos de leitura, escrita compartilhada e socialização das produções, a docente atuava problematizando hipóteses, valorizando as tentativas dos estudantes e promovendo a construção coletiva do conhecimento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Os dados também indicam que fatores como o nível inicial de leitura e escrita e as condições socioeconômicas influenciam o ritmo de avanço dos estudantes, exigindo da professora uma mediação sensível e contextualizada. Nesse sentido, a prática pedagógica observada demonstra a compreensão de que alfabetizar vai além do domínio do código escrito, envolvendo acolhimento das diferenças, escuta atenta e criação de estratégias que garantam a participação efetiva de todos no processo de aprendizagem.

A avaliação da fluência em leitura constitui um importante instrumento de acompanhamento do processo de alfabetização, pois possibilita identificar como os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à precisão, automaticidade e prosódia durante a leitura. Diferentemente das avaliações tradicionais de múltipla escolha, a avaliação de fluência permite observar, de forma mais específica, o domínio das relações entre fonemas e grafemas, aspecto fundamental para a consolidação do sistema de escrita alfabética. Assim, esse tipo de avaliação contribui para um diagnóstico mais detalhado das dificuldades e avanços apresentados pelos educandos, favorecendo intervenções pedagógicas mais direcionadas.

No contexto da rede municipal observada, a avaliação de fluência em leitura integra as etapas de monitoramento do programa ProsSeguir, funcionando como mecanismo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes no Ciclo de Alfabetização. Por meio dessas avaliações, a escola e as professoras conseguem analisar a evolução dos educandos ao longo do ano letivo, identificando aqueles que necessitam de maior apoio pedagógico. Além disso, os resultados subsidiam o planejamento docente e as ações formativas propostas pela rede, fortalecendo práticas voltadas à alfabetização e ao letramento, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular e do programa ProsSeguir.

Essa compreensão tornou ainda mais evidente ao analisar os resultados das avaliações de fluência leitora. A avaliação é realizada por meio de registros sistemáticos de leitura, observando critérios como fluência, precisão e compreensão. Com base nos dados apresentados e no contexto das observações em sala, foi possível estabelecer um paralelo entre a segunda e a terceira avaliação, evidenciando avanços importantes no desempenho dos alunos ao longo do mês de julho, especialmente em função da mediação pedagógica da docente.

Nesse sentido, o acompanhamento sistemático das aprendizagens articula-se ao planejamento pedagógico, como destaca a coordenadora:

> As estratégias são muito pensadas e planejadas a partir do acompanhamento dos processos e da realização das atividades e avaliações de cada criança. A gente vai acompanhando o desenvolvimento de cada uma delas no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem e, a partir daí, temos um retrato da turma, identificando as necessidades específicas. Também realizamos o acompanhamento da frequência, dialogamos com as famílias, verificamos a necessidade de atendimento educacional especializado e, com isso, repensamos e planejamos as estratégias pedagógicas para diversificar o ensino da leitura e da escrita, considerando as crianças em processo de transição e a importância de experiências mais lúdicas, concretas e significativas para a construção dos conceitos (Coordenadora Pedagógica, 2026).

No início das observações, durante a aplicação da Avaliação de Fluência n.º 2, a coordenadora pedagógica, ao analisar os resultados obtidos pelos estudantes, constatou que a

maioria se concentrava nos níveis não fluente e leitura de palavras, com poucos alunos alcançando a leitura fluente. Esse cenário apontava para a necessidade de intervenções mais direcionadas, especialmente no desenvolvimento da decodificação, na ampliação do vocabulário e na construção de sentidos durante a leitura.

Ao longo desse período, a docente passou a adotar estratégias diversificadas, como leitura compartilhada com modelagem da leitura fluente, antecipação de sentidos a partir de imagens e títulos, atividades de consciência fonológica e acompanhamento individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando.

Antes da finalização dos registros no diário de campo, a coordenadora pedagógica aplicou a Avaliação de Fluência n.º 3. Os resultados foram observados pela docente da turma e pela Secretaria Municipal de Educação, sendo possível identificar um avanço progressivo na leitura dos estudantes. Houve aumento do número de alunos classificados como leitores fluentes e leitores de frases, bem como redução daqueles que se encontravam nos níveis iniciais. Esse progresso evidencia que as intervenções pedagógicas adotadas favoreceram maior segurança, autonomia e compreensão leitora.

Esses resultados confirmam a importância da mediação docente intencional, uma vez que a professora atua como elemento central no processo de aprendizagem, organizando situações didáticas que promoveram o desenvolvimento das habilidades leitoras. Conforme Vygotsky (1998), é por meio da mediação que a criança se apropria dos instrumentos culturais, sendo a professora mediadora essencial entre o estudante e o conhecimento. Do mesmo modo, Solé (1998) destaca que as estratégias de leitura, quando ensinadas de forma sistemática, contribuem para a formação de leitores mais competentes e críticos.

Os avanços observados também podem ser compreendidos a partir do panorama geral da turma. No início do ano, de um total de 25 alunos, apenas oito estavam alfabetizados, sendo dois deles estudantes autistas com outras condições associadas. Após o estabelecimento de regras, da organização da rotina e da construção da disciplina, foi possível iniciar de forma mais efetiva o processo de alfabetização.

No mês de novembro de 2025, os dados indicavam que 14 alunos já se encontravam alfabetizados. Quatro crianças ainda estavam em processo de alfabetização, realizando leitura de sílabas e palavras, mas demonstravam avanços significativos, pois reconheciam os sons das sílabas e começavam a relacioná-los à escrita. Entre os estudantes autistas, um já realizava leitura de textos e o outro leitura de palavras, evidenciando progressos relevantes.

A docente ressaltou que as crianças que ainda estavam em processo de alfabetização não apresentavam deficiências, mas encontravam-se em diferentes ritmos de aprendizagem e de apropriação do sistema de escrita alfabética. O principal obstáculo identificado inicialmente relacionava às dificuldades de atenção e disciplina, superadas gradualmente à medida que os alunos compreenderam a importância de ouvir, concentrar e participar ativamente das atividades propostas.

Com o aumento da atenção e do envolvimento, os educandos passaram a se engajar mais nas atividades, questionar, compartilhar experiências familiares e colaborar com informações, demonstrando interesse e iniciativa no processo de aprendizagem. Para a professora, essa turma evidencia que, com regras claras, organização, disciplina e atenção individualizada, é possível promover avanços significativos no processo de alfabetização, mesmo em contextos desafiadores.

4.1.4 Vivências e obstáculos no processo de alfabetização e seus impactos na aprendizagem

Esta categoria tem como objetivo descrever e compreender as experiências vivenciadas pela professora no processo de alfabetização, bem como identificar os obstáculos presentes no cotidiano escolar e suas implicações para a aprendizagem dos educandos. Para tanto, são considerados os discursos dos participantes da pesquisa, as observações realizadas em sala de aula e os registros no diário de campo, buscando compreender como essas vivências e desafios se manifestam no desenvolvimento das práticas pedagógicas e no processo de alfabetização e letramento.

Entre os aspectos observados, destacamos a constante agitação da turma, marcada por conversas paralelas, dispersão e interrupções frequentes durante as aulas. Conforme evidenciado nos registros do diário de campo, tais situações demandavam intervenções contínuas da docente para reorganização da turma e retomada da atenção dos estudantes, repercutindo diretamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse contexto, parte significativa do tempo da aula era destinada à mediação de conflitos e ao controle da dinâmica da sala, reduzindo as possibilidades de aprofundamento das práticas de leitura, interpretação e produção escrita. Ainda assim, observamos que a professora buscava manter o envolvimento dos estudantes por meio de explicações constantes, retomadas coletivas e acompanhamento mais próximo dos alunos com maiores dificuldades.

Essa realidade evidencia que o processo de alfabetização não se restringe apenas à apropriação do sistema de escrita, mas está diretamente relacionado às interações estabelecidas no espaço escolar. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2009) destaca que a indisciplina deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, relacionado às condições concretas do trabalho pedagógico e às relações construídas no ambiente escolar, exigindo do professor constantes estratégias de mediação e organização da sala de aula.

A análise dessa categoria permite compreender como os resultados positivos são construídos no cotidiano escolar, evidenciando tanto os fatores que contribuem para as vivências das práticas alfabetizadoras quanto os desafios que interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Para fundamentar essa análise, recorremos a um conjunto de referenciais teóricos que dialogam com a temática. No campo da alfabetização e do letramento, destacamos Soares (2016) e Kleiman (1995), que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais que devem articular o domínio do sistema alfabético à construção de sentidos. Em relação à prática docente, Tardif (2014) contribui ao evidenciar que o trabalho do professor é permeado por saberes plurais, construídos na experiência e nas interações cotidianas, o que inclui a gestão da sala de aula e o enfrentamento de situações de indisciplina. No que se refere às relações pedagógicas e ao processo formativo dos sujeitos, Freire (1996) oferece suporte ao compreender a educação como prática dialógica, na qual o respeito, a escuta e a construção coletiva são fundamentais para a aprendizagem e a convivência.

As observações em sala de aula, os registros no diário de campo e as conversas informais com a docente revelam que o desenvolvimento dessas práticas ocorre em meio a desafios significativos, especialmente relacionados à indisciplina escolar. Tais comportamentos impactam diretamente a organização da rotina, a atenção dos alunos e a efetivação das propostas pedagógicas, exigindo da professora constantes estratégias de mediação e reorganização do trabalho didático.

A compreensão dos comportamentos considerados indisciplinados aproxima-se das contribuições de Freller (2001), que descreve como atitudes recorrentes no cotidiano escolar ações como conversas excessivas, movimentação constante, utilização de palavrões, agressividade, desinteresse, dificuldades de concentração e conflitos entre os estudantes. Essas manifestações, presentes na turma observada, reforçam a complexidade do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização e evidenciam que o sucesso das práticas alfabetizadoras está intrinsecamente relacionado à capacidade de lidar pedagogicamente com tais desafios.

A docente relatou, durante a entrevista, que, no início do ano letivo, a turma apresentava um quadro significativo de indisciplina, cujas manifestações eram percebidas desde o primeiro ano, sendo frequente a necessidade de intervenção da diretora ou da coordenadora pedagógica diante de episódios recorrentes de agressividade. As crianças envolviam-se constantemente em brigas, com empurrões, arranhões, tapas e, em alguns casos, ferimentos mais sérios, comprometendo a organização da rotina escolar e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Diante desse cenário, a professora afirmou que, ao ingressarem no segundo ano, foi realizado um trabalho intensivo, ao longo de aproximadamente quinze dias, voltado à construção do respeito mútuo, ao controle corporal e à compreensão dos limites do próprio corpo e do espaço do outro. Esse processo exigiu mediação constante e intencional, uma vez que os resultados não ocorreram de forma imediata. Tal perspectiva dialoga com Aquino (1996), ao afirmar que a indisciplina não deve ser compreendida apenas como um problema individual do aluno, mas como um fenômeno relacional, vinculado à organização do trabalho pedagógico e às relações estabelecidas no espaço escolar.

Gradativamente, por meio de conversas sistemáticas, contação de histórias, diálogos com as famílias e com as próprias crianças, a docente observou avanços significativos no comportamento coletivo da turma. As crianças eram incentivadas a compartilhar experiências vivenciadas em casa, fortalecendo vínculos afetivos e contribuindo para a construção de atitudes mais respeitosas. Esse movimento evidencia o papel da mediação docente na criação de um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem, reforçando a ideia de que o comportamento infantil é influenciado pelas interações sociais e pela qualidade das mediações estabelecidas (Vygotsky, 2007).

Com o passar do tempo, o comportamento coletivo apresentou melhora expressiva, embora persistissem situações pontuais de indisciplina, consideradas naturais para a faixa etária. Durante explicações, leituras, exibição de vídeos e outros momentos pedagógicos, observou-se que os alunos passaram a ouvir, participar, relatar experiências, questionar e respeitar os turnos de fala e escuta. Assim, o ambiente da sala de aula tornou-se mais tranquilo e favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao ser questionada sobre sua prática pedagógica, a análise não se restringe apenas ao discurso da docente, mas ancora-se também nas observações em sala de aula e nos registros do diário de campo. Evidenciamos, de forma consistente, uma preocupação significativa da

professora com o processo de alfabetização dos alunos, expressa tanto no cuidado com o planejamento quanto na condução das atividades.

Além disso, o contexto escolar revela a presença de forte pressão institucional relacionada ao alcance de resultados, especialmente no que se refere aos índices de fluência leitora, escrita e desempenho em avaliações externas, como o SAEB. Esse cenário impacta diretamente o trabalho pedagógico, orientando práticas voltadas ao cumprimento de metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. Diante dessas demandas, observamos que a docente mobiliza diferentes saberes pedagógicos, reorganizando estratégias, diversificando atividades e intensificando o acompanhamento dos alunos, com o objetivo de garantir avanços na aprendizagem.

A prática da professora pode ser compreendida à luz dos saberes docentes discutidos por Tardif (2014), ao evidenciar que o fazer pedagógico se constrói na articulação entre conhecimentos teóricos, profissionais e as exigências do contexto escolar. Assim, mesmo diante de desafios relacionados à pressão por resultados e à heterogeneidade da turma, o empenho da docente mostra-se significativo, revelando um compromisso efetivo com a aprendizagem dos educandos.

A professora reconhece, entretanto, que nem todos os alunos alcançam plenamente os objetivos previstos ao final do ano letivo, em razão de diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades específicas ou necessidades educacionais. Ainda assim, considera que as experiências desenvolvidas ao longo do ano letivo configuram-se como práticas pedagógicas na perspectiva do letramento, na medida em que favorecem a efetivação do direito à aprendizagem e promovem avanços no processo de alfabetização. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), ao defender que ensinar exige compromisso ético com o aprender do outro e respeito aos tempos e trajetórias de cada sujeito.

Entre as vivências pedagógicas, a docente destaca o projeto de leitura desenvolvido com a turma, que envolveu a participação ativa das famílias. A utilização da sacola de leitura, o compartilhamento das histórias em casa, a realização de registros por meio de desenhos e respostas às propostas, bem como a confecção coletiva de um livro de adivinhas, evidenciam práticas de alfabetização que articulam leitura, escrita, oralidade e contexto social. Tais ações dialogam com Kleiman (1995), ao conceber o letramento como prática social, na qual a leitura e a escrita adquirem sentido a partir de seus usos reais e significativos.

No que se refere aos aspectos considerados fundamentais para o sucesso da alfabetização, a docente aponta o domínio do alfabeto e o conhecimento dos sons das letras e

das sílabas como elementos centrais. Segundo seu relato, quando as crianças estabelecem a relação entre som e grafia, tendem a avançar com maior autonomia na leitura e na escrita, passando de palavras isoladas para frases e textos mais elaborados. Essa observação converge com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam a importância da compreensão do sistema de escrita alfabética para o avanço das hipóteses de escrita.

Além disso, a professora destaca que fatores como assiduidade, pontualidade e participação da família influenciam o desenvolvimento do processo de alfabetização. As observações em sala de aula evidenciaram que a ausência frequente de alguns alunos interfere na continuidade das propostas pedagógicas, dificultando a consolidação das aprendizagens. Contudo, é fundamental analisar essa questão para além de uma perspectiva responsabilizadora das famílias. As situações de menor acompanhamento familiar precisa ser compreendido à luz dos contextos sociais, culturais e econômicos em que os alunos estão inseridos.

Nessa direção, as contribuições de Street (1984) permitem ampliar essa análise ao considerar o letramento como prática social situada. A partir da distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico, o autor evidencia que práticas pedagógicas centradas apenas no domínio técnico da leitura e da escrita, descontextualizadas da realidade dos alunos, podem gerar desengajamento e dificuldades de participação. Em contrapartida, quando as práticas valorizam o diálogo, os conhecimentos prévios e a participação dos estudantes, há maior envolvimento e sentido nas atividades propostas.

As observações indicam que, embora a docente desenvolva diversas estratégias alinhadas a uma perspectiva significativa de alfabetização, em alguns momentos as demandas institucionais, como o cumprimento de conteúdos e metas de desempenho, direcionam a prática para abordagens mais próximas do modelo autônomo de letramento. Tal tensão evidencia os desafios enfrentados pela professora na tentativa de conciliar as exigências institucionais com práticas mais contextualizadas e participativas.

Ao refletir sobre sua trajetória profissional, a docente afirma que a experiência cotidiana em sala de aula constitui uma fonte permanente de aprendizagem, permitindo-lhe identificar estratégias mais eficazes e ajustar sua prática conforme as necessidades dos alunos. Enfatizamos que, ao longo do ano, a turma apresentou avanços significativos tanto no aspecto cognitivo quanto no comportamental, com melhorias na leitura, na escrita, na oralidade e nas atitudes de convivência, como respeito, cooperação e responsabilidade.

Por fim, reconhecemos que a alfabetização em contextos marcados pela heterogeneidade e pela diversidade de experiências exige planejamento cuidadoso, práticas

diferenciadas e apoio institucional. Nesse sentido, o suporte da coordenação pedagógica e da equipe gestora mostrou fundamental para o acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades, reforçando a importância do trabalho coletivo e da formação continuada na construção de práticas alfabetizadoras mais significativas.

A articulação das falas da formadora do SEAP, da coordenadora pedagógica da escola e da diretora escolar revela uma compreensão convergente de que as práticas pedagógicas no processo de alfabetização se constroem em meio a desafios estruturais, pedagógicos e relacionais, sendo a mediação docente o elemento central para garantir avanços na aprendizagem das crianças. Ainda que cada profissional se posicione a partir de seu lugar institucional, todas reconhecem que o avanço da alfabetização não depende exclusivamente de materiais ou programas, mas da capacidade da professora de reorganizar continuamente sua prática frente à complexidade do cotidiano escolar.

A formadora do SEAP destaca que as professoras atuam em um contexto marcado pela sobreposição de materiais, pela pressão por resultados imediatos e pela heterogeneidade das turmas, o que exige constante reorganização das estratégias pedagógicas. Segundo ela, vivências pedagógicas emergem quando as docentes combinam recursos variados, planejam atividades contextualizadas, promovem a interação entre pares e integram práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa prática é descrita como um verdadeiro "malabarismo pedagógico", evidenciando o caráter complexo e desafiador do trabalho docente.

Essa concepção dialoga com Charlot (2000), ao defender que o envolvimento do aluno com a aprendizagem está relacionado ao sentido que o saber assume para ele. Nessa perspectiva, quando a professora articula os conteúdos escolares às vivências das crianças, favorece uma relação mais significativa com o aprender, contribuindo para maior engajamento nas atividades propostas.

A coordenadora pedagógica da escola reforça essa perspectiva ao apontar que as vivências pedagógicas estão associadas ao planejamento coletivo, à valorização dos saberes docentes e à implementação de práticas diversificadas e lúdicas, como o uso sistemático da literatura infantil, o empréstimo de livros e os projetos de recomposição das aprendizagens em pequenos grupos. Tais ações favorecem o acompanhamento mais individualizado, especialmente das crianças que apresentam maiores dificuldades. Como ressaltou:

> Para além da recomposição, outra estratégia que a gente também tem utilizado aqui, como em todas as turmas, fomentando essas práticas clássicas de alfabetização, é o empréstimo de livros de literatura. Então, a gente tem feito campanhas junto às famílias e também às crianças. Nós não temos uma biblioteca, como você pode ver,

> mas temos, nesta sala onde acontece a recomposição da aprendizagem, uma estante com livros. Os livros são emprestados para as crianças, elas levam um livro de cada vez e depois devolvem. Durante e após o recreio, elas vêm fazer as trocas dos livros. Isso tem se intensificado: tem criança que pega livro toda semana e aquelas que não pegavam já começaram a pegar. Tem criança que chega para mim dizendo: 'Olha, tia, eu vou levar esse aqui porque ela me indicou e disse que é bom'. Elas já fazem as trocas entre si e eu apenas documento. Então, essa tem sido uma prática de ter, de fato, uma literatura de qualidade, livros com sentidos, que tenham um enredo, não nessa lógica do treino, mas uma leitura que possibilite às crianças novas descobertas, viajar pelos mundos da imaginação. É a leitura deleite, a literatura infantil nessa perspectiva. (Coordenadora,2025)

Percebemos com o relato da coordenadora uma concepção de leitura alinhada à perspectiva do letramento, uma vez que os livros são concebidos como instrumentos de fruição, imaginação e construção de sentidos, e não apenas como recursos para o treinamento de habilidades mecânicas de leitura. Ao destacar a importância de oferecer às crianças "literatura com qualidade", composta por narrativas significativas e capazes de despertar novas descobertas, a coordenadora reforça uma compreensão da leitura como prática cultural e social. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Soares (2020), para quem a alfabetização deve estar articulada às práticas reais de uso da linguagem escrita, permitindo que os educandos participem efetivamente da cultura letrada. Em seguida, ela pontuou na entrevista sobre a leitura para as crianças pequenas e o papel da família nesse momento:

> Até as crianças menores, do primeiro ano, que ainda não leem convencionalmente, ou mesmo da Educação Infantil, levam os livros para casa, para que as famílias leiam para elas. Esses dias, eu pedi que me recontassem as histórias e uma delas chegou dizendo: 'Não, tia, meu pai lê para mim todos os dias à noite'. Outras falam: 'Tia, eu fico olhando as imagens e inventando as histórias'; 'Minha família lê para mim'; 'Minha irmã lê para mim'. Então, a gente tem essa possibilidade de proporcionar às crianças a vivência dessas práticas. (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 2025).

Outro aspecto relevante destacado pela coordenadora refere-se ao envolvimento das famílias nas práticas de leitura. Embora a escola não disponha de um espaço específico para biblioteca, utiliza a própria sala destinada à recomposição das aprendizagens para organizar e disponibilizar o acervo literário aos estudantes. Os relatos das crianças evidenciam que os livros emprestados promovem diferentes formas de interação no ambiente familiar, seja por meio da leitura realizada pelos pais e irmãos, seja pela exploração das imagens e pela criação de narrativas pelas próprias crianças. Essas experiências favorecem o contato com a cultura escrita mesmo antes da consolidação da leitura convencional.

Além disso, a circulação dos livros contribui para a constituição de uma comunidade leitora, fortalecendo as interações entre estudantes, famílias e escola. As trocas de indicações e

os comentários sobre as obras revelam a participação dos alunos em práticas significativas de letramento. Nessa perspectiva, Kleiman (2005) destaca que a leitura adquire maior sentido quando vivenciada em contextos sociais autênticos. Desse modo, a iniciativa demonstra o esforço da escola em ampliar o acesso à literatura infantil e promover a formação de leitores desde os primeiros anos de escolarização, mesmo diante das limitações estruturais existentes.

Contudo, a coordenadora também evidencia desafios significativos, como a heterogeneidade das turmas, a infrequência escolar e as questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência ou ritmos distintos de aprendizagem. Nesse contexto, as contribuições de Aquino (1996) permitem compreender que as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar não podem ser analisadas apenas como questões individuais dos alunos, mas como fenômenos relacionais e pedagógicos vinculados às condições concretas do trabalho educativo. De modo complementar, Estrela (1992) afirma que a heterogeneidade presente na sala de aula exige do professor constante reorganização das práticas pedagógicas e das formas de mediação, uma vez que os diferentes ritmos, interesses e necessidades dos estudantes interferem diretamente na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

A diretora da escola, por sua vez, destaca iniciativas desenvolvidas pelas professoras, como a produção de livros de reconto a partir de textos literários e o atendimento complementar realizado no horário de atividades extraclasse para alunos com maiores dificuldades. Além disso, menciona a articulação com projetos externos à escola, ampliando as oportunidades educativas para crianças em situação de vulnerabilidade. Tais ações revelam um compromisso institucional com a aprendizagem e reforçam a importância do trabalho coletivo entre gestão, coordenação e professores.

Entretanto, a diretora também aponta obstáculos relevantes, como a defasagem no processo de alfabetização de algumas crianças, a ausência de acompanhamento familiar e a necessidade de atendimento multiprofissional para determinados alunos. Esses fatores exigem estratégias diferenciadas e reforçam a centralidade da mediação docente no enfrentamento das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como prática social, conforme defende Kleiman (1995), para quem a leitura e a escrita se constroem nas interações sociais e nos usos significativos da linguagem.

Dessa forma, a análise articulada das entrevistas evidencia que as vivências pedagógicas no processo de alfabetização não se configuram como ações isoladas, mas como resultados de um trabalho coletivo, intencional e mediado, que envolve professoras, coordenação, gestão e políticas formativas. Ao mesmo tempo, os desafios relacionados à heterogeneidade, à inclusão,

à infrequência escolar e às condições sociais das famílias reforçam a complexidade do fazer pedagógico e a necessidade de práticas flexíveis, reflexivas e humanizadas, fundamentadas em uma concepção de alfabetização comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral das crianças.

4.1.5 Avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: práticas, políticas e implicações pedagógicas

Analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pela professora alfabetizadora e suas relações com as avaliações externas, especialmente o SAEB, considerando suas implicações para as práticas pedagógicas e os saberes docentes no Ciclo de Alfabetização. Notamos que, ao priorizar momentos específicos da rotina para a realização de atividades voltadas ao treino de provas no formato do SAEB, a docente reorganiza seu planejamento e mobiliza diferentes saberes, conforme discutido por Tardif (2014), como os saberes curriculares, ao alinhar os conteúdos às exigências da avaliação; os saberes experienciais, ao adaptar estratégias conforme a resposta dos alunos; e os saberes pedagógicos, ao selecionar metodologias que favoreçam o desempenho nas avaliações.

Entretanto, essa priorização evidencia também uma tensão no trabalho pedagógico, na medida em que tais práticas tendem a se aproximar de uma perspectiva mais técnica e instrumental do ensino. À luz das contribuições de Street (1984), é possível compreender que esse movimento se alinha ao modelo autônomo de letramento, no qual a aprendizagem é centrada no domínio de habilidades específicas, na memorização e na reprodução de respostas, muitas vezes desvinculadas de contextos significativos de uso da linguagem. Em contraposição, o modelo ideológico proposto pelo autor enfatiza o letramento como prática social, situada e carregada de sentidos. Nesse contexto, a ênfase em atividades voltadas ao treino para avaliações externas pode limitar a construção de práticas mais significativas de leitura e escrita, reduzindo o espaço para a problematização, a autoria e a participação ativa dos educandos.

Essa discussão é ampliada pelas contribuições de Freitas (2007), ao problematizar os impactos das avaliações externas no cotidiano escolar, evidenciando que tais políticas tendem a induzir práticas pedagógicas orientadas para o desempenho em testes padronizados, em detrimento de uma formação mais ampla e significativa. Nesse contexto, observamos que a centralidade atribuída aos resultados pode limitar a autonomia docente e reduzir as possibilidades de desenvolvimento de práticas voltadas à formação integral dos estudantes.

De modo semelhante, Pimenta (1999) ressalta que a prática docente é atravessada por múltiplas determinações, exigindo do professor uma postura reflexiva diante das demandas institucionais. Já Freire (1996) critica práticas educativas baseadas na transmissão e na memorização, defendendo uma educação problematizadora, que promova a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos. Nessa mesma direção, Soares (2004; 2016) enfatiza a necessidade de articular alfabetização e letramento, garantindo que o ensino da leitura e da escrita ocorra em contextos significativos, e não apenas como preparação para avaliações.

Além disso, esta categoria permite refletir sobre os impactos das avaliações no planejamento pedagógico, na organização do trabalho docente e nas estratégias de alfabetização e letramento, considerando tanto seu caráter formativo quanto as tensões que emergem de sua implementação no cotidiano escolar. Para fundamentar essa discussão, além de Tardif (2014), que contribui para a compreensão dos saberes docentes mobilizados nesse processo, destacamos a necessidade de incorporar referenciais específicos sobre avaliação, como Luckesi (2011), que defende a avaliação como um ato diagnóstico e formativo, voltado à aprendizagem, e não à classificação; e Hoffmann (2014), que compreende a avaliação como um processo mediador, contínuo e reflexivo. Esses autores possibilitam analisar criticamente o distanciamento entre a perspectiva formativa da avaliação e as práticas orientadas por avaliações externas, evidenciando os desafios enfrentados pela docente na construção de um trabalho pedagógico que concilie as exigências institucionais com uma educação significativa.

Conforme o art. 24, inciso V, da Lei nº 9.394/1996, a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorizando os resultados construídos ao longo do processo de aprendizagem. Nessa direção, as práticas avaliativas no ciclo de alfabetização devem estar orientadas por uma perspectiva formativa, como destaca Pellegrini (2008), ao afirmar que a avaliação deve contribuir para um projeto de sociedade pautado na cooperação e na inclusão. Assim, mais do que identificar dificuldades, a avaliação deve subsidiar a construção de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades dos alunos e favoreçam seu avanço no processo de aprendizagem.

No que se refere à prática docente, a professora enfatiza que a avaliação ocorre de forma contínua e processual, por meio da observação diária, das atividades desenvolvidas em sala, das leituras e das produções escritas dos alunos. Além disso, realiza registros individuais, nos quais anota avanços, dificuldades e estratégias que se mostram mais efetivas para cada criança. Também são utilizadas avaliações diagnósticas e sondagens de escrita, com o objetivo de

identificar as hipóteses dos alunos em relação ao sistema de escrita alfabética níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conforme discutido por Soares (2004; 2016). Esses instrumentos orientam o planejamento das intervenções pedagógicas, possibilitando a proposição de atividades diferenciadas e mais adequadas às necessidades de aprendizagem da turma.

Entretanto, ao analisar o contexto mais amplo, evidenciamos que essas práticas convivem com a presença de avaliações institucionais e externas, como as propostas pelo Programa ProsSeguir e pelo SAEB, que introduzem outras demandas ao trabalho docente. As avaliações de fluência leitora e escrita, bem como os instrumentos padronizados aplicados no 2º ano, tendem a enfatizar o desempenho mensurável dos alunos, o que pode influenciar diretamente a organização do ensino. Nesse cenário, conforme evidenciado nas observações, a docente passa a destinar momentos específicos para a realização de atividades voltadas ao treino para essas avaliações, o que revela a mobilização de diferentes saberes docentes, conforme Tardif (2014), especialmente os saberes curriculares e experienciais, ao ajustar o ensino às exigências externas e às respostas dos alunos.

Todavia, essa reorientação do trabalho pedagógico evidencia tensões importantes. À luz das contribuições de Street (1984), é possível compreender que a centralidade atribuída ao treino para avaliações externas pode aproximar a prática de um modelo autônomo de letramento, no qual a aprendizagem é reduzida ao domínio de habilidades técnicas, à memorização e à reprodução de respostas. Esse movimento tende a limitar práticas mais significativas de leitura e escrita, afastando-se de uma perspectiva de letramento ideológico, que valoriza a linguagem como prática social, situada e carregada de sentidos. Nesse caso, o risco é que a avaliação deixe de cumprir sua função formativa e passe a orientar o ensino para resultados, em detrimento da construção de aprendizagens mais amplas e contextualizadas.

Nessa mesma direção, Soares (2016) destaca que a alfabetização não deve se restringir ao domínio do código, mas deve estar articulada ao letramento, garantindo que os alunos aprendam a ler e escrever em contextos significativos. Assim, quando as práticas avaliativas se concentram prioritariamente em indicadores de fluência e acerto, há o risco de reduzir o processo de alfabetização a aspectos quantitativos, desconsiderando dimensões essenciais como a compreensão, a interpretação e o uso social da linguagem.

A análise evidencia que, embora a docente desenvolva práticas avaliativas coerentes com uma perspectiva formativa em seu cotidiano como a observação contínua e as sondagens de escrita, essas práticas são tensionadas pelas exigências das avaliações externas. Nesse

contexto, torna-se fundamental compreender a avaliação como instrumento de mediação pedagógica, capaz de articular as demandas institucionais com uma concepção de ensino que valorize o letramento em sua dimensão social. Isso implica reconhecer que o trabalho docente se desenvolve em meio a pressões e normativas que, muitas vezes, direcionam o ensino para resultados mensuráveis, exigindo da professora a mobilização de diferentes saberes para equilibrar tais demandas.

A partir dos registros no diário de campo, foi possível observar práticas pedagógicas voltadas à preparação para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), prevista para o mês de novembro. No dia 09/09/2025, por exemplo, a docente iniciou a aula enfatizando a importância da leitura e da escrita, bem como da concentração e organização da turma, destacando a necessidade de evitar conversas paralelas e conflitos. Em seguida, apresentou aos alunos informações sobre a avaliação do SAEB, explicando sua estrutura e propondo atividades semelhantes às cobradas na prova.

Na continuidade, a professora desenvolveu atividades com gêneros textuais frequentemente presentes em avaliações externas, como lista, cartaz, rótulo, receita, trava-língua e cartão-postal, explicando suas características e finalidades. Também propôs a produção de uma receita de bolo, mediando a escrita coletiva no quadro e articulando as contribuições dos alunos. Essas práticas revelam um movimento de aproximação entre o ensino e os formatos avaliativos exigidos pelo sistema, ao mesmo tempo em que mantêm elementos de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, ao analisar essa prática à luz das contribuições de Street (1984), torna-se necessário problematizar se tais ações se configuram, de fato, como expressão do letramento ideológico. A ênfase na preparação para avaliações externas, com foco em habilidades específicas, resolução de itens e familiarização com o formato da prova, aproxima-se mais do modelo autônomo de letramento, caracterizado pela centralidade no domínio técnico da leitura e da escrita, muitas vezes desvinculado de práticas sociais mais amplas. Nesse sentido, a organização do ensino orientada por essas avaliações pode contribuir para a padronização das práticas pedagógicas e para a redução do currículo a conteúdos e habilidades mensuráveis.

Essa crítica é reforçada por autores como Freitas (2009) e Esteban (2001), que discutem os impactos das avaliações externas no cotidiano escolar. Segundo esses autores, tais políticas podem induzir práticas de ensino voltadas para o treinamento dos alunos, priorizando resultados quantitativos e exercendo controle sobre o trabalho docente, o que pode limitar a autonomia pedagógica e reduzir a complexidade do processo educativo. Nessa perspectiva, a avaliação

deixa de ser um instrumento de acompanhamento da aprendizagem para assumir um caráter regulador e, em certa medida, punitivo.

Por outro lado, é importante considerar que a prática da docente não se reduz a essa lógica na sua integralidade. Mesmo inserida em um contexto de forte pressão por resultados, a professora busca desenvolver atividades que promovem a participação dos alunos, a construção coletiva da escrita e a relação com situações do cotidiano, o que indica a presença de elementos que se aproximam do letramento ideológico. Assim, sua prática revela uma tensão constante entre diferentes concepções de ensino e avaliação, evidenciando a necessidade de compreender o trabalho docente como situado e atravessado por múltiplas demandas, conforme aponta Tardif (2014).

Dessa forma, ainda que as avaliações externas, como o SAEB, possam induzir práticas mais próximas de um modelo autônomo de letramento, notamos que a docente procura, dentro das possibilidades do contexto, ressignificar essas exigências, articulando-as a práticas mais interativas e significativas. Tal movimento evidenciou não uma prática "idealizada", mas uma ação pedagógica complexa, marcada por contradições, na qual coexistem elementos de controle e de autonomia, de padronização e de construção de sentido, exigindo da professora constantes negociações para garantir a aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização.

A análise das práticas avaliativas no Ciclo de Alfabetização, os registros do diário de campo evidenciam que, nos dias 14/10/2025 e 04/11/2025, a docente desenvolveu atividades voltadas especificamente para a preparação dos estudantes para a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas práticas incluíram o uso de questões semelhantes às da prova, organizadas em uma dinâmica de participação coletiva, em que os alunos retiravam perguntas de uma caixa, realizavam a leitura e tentavam respondê-las, contando com o apoio da professora e dos colegas quando necessário. Enfatizamos que, embora haja mediação docente e participação dos estudantes, o foco das atividades recai sobre o treino de habilidades específicas exigidas pela avaliação, como identificação de sílabas iniciais, mediais e finais, reconhecimento de padrões fonológicos e resolução de itens padronizados.

Essa mesma lógica se evidencia quando a docente retoma conteúdos trabalhados anteriormente, como as sílabas AR, ER, IR, OR, UR, solicitando a produção de palavras e reforçando a identificação de sua posição nas palavras. Em seguida, propõe atividades como diagrama silábico e exercícios de leitura e interpretação textual, com ênfase na estrutura do texto (título, autor, estrofes, versos) e na localização de informações explícitas. Ainda que tais práticas contribuam para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de

alfabetização, percebe-se que estão fortemente orientadas por uma lógica de preparação para a prova, o que revela uma aproximação com o que Street (1984) denomina de modelo autônomo de letramento.

Nesse modelo, a leitura e a escrita são tratadas como competências técnicas, universais e descontextualizadas, centradas na decodificação, na memorização e na reprodução de padrões. Ao direcionar o ensino para o treinamento de habilidades avaliadas em testes padronizados, a prática docente tende a reduzir a complexidade do processo de alfabetização, privilegiando aspectos mensuráveis em detrimento da construção de sentidos e da inserção dos alunos em práticas sociais de linguagem. Conforme Street (1984), essa perspectiva desconsidera os contextos socioculturais dos sujeitos e limita o letramento a uma dimensão técnica.

A intensificação dessas práticas torna-se ainda mais evidente no registro do dia 04/11/2025, quando a docente realiza a entrega de prêmios aos alunos que atingiram nota máxima nas avaliações de fluência leitora. Embora essa ação possa ser interpretada como uma estratégia de motivação, ela também evidencia a presença de uma lógica meritocrática e classificatória, alinhada à cultura da eficiência que permeia as políticas de avaliação externa, nas quais o desempenho mensurável passa a orientar as práticas pedagógicas.

Nessa direção, Freitas (2012) critica os sistemas de responsabilização baseados em resultados, destacando que eles tendem a induzir práticas pedagógicas voltadas para o treino e a padronização, reduzindo a autonomia docente e empobrecendo o currículo.

De modo semelhante, Esteban (2002) problematiza as avaliações em larga escala ao afirmar que, quando orientadas por uma lógica classificatória e comparativa, elas podem comprometer o caráter formativo da avaliação, transformando-a em instrumento de controle e regulação do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um processo de compreensão das aprendizagens para se tornar um mecanismo de mensuração de resultados, o que impacta diretamente a organização das práticas em sala de aula.

Essa influência das avaliações externas também se manifesta no registro do dia 11/11/2025, quando a docente utiliza o data show para apresentar modelos de provas e trabalha intensivamente conteúdos recorrentes no SAEB, como rimas, sílabas e interpretação de textos. A ansiedade demonstrada pelos alunos, bem como a ênfase da professora na necessidade de concentração e desempenho, indica que a avaliação passa a ocupar um lugar central na dinâmica da sala de aula, orientando tanto o planejamento quanto as estratégias de ensino.

Do ponto de vista dos saberes docentes, essa situação pode ser analisada à luz das contribuições de Tardif (2002), ao evidenciar que a professora mobiliza diferentes tipos de

saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais para responder às demandas impostas pelo sistema educacional. Ao mesmo tempo, conforme Pimenta (1999), enfatiza que esses saberes são tensionados por políticas educacionais que, muitas vezes, limitam a autonomia docente, direcionando o ensino para o alcance de metas e indicadores.

Em contraposição a essa lógica, a perspectiva do letramento ideológico, também proposta por Street (1084), aponta para a necessidade de compreender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, que envolvem significados, valores e usos concretos da linguagem. Nessa direção, autoras como Soares (2016) defendem que a alfabetização deve articular o domínio do sistema de escrita à participação em práticas sociais significativas, superando abordagens centradas exclusivamente na técnica.

No campo da avaliação, essa concepção é reforçada por Esteban (2002) e por Hoffmann, (2014) ao defenderem uma avaliação formativa, diagnóstica e mediadora, que considere os processos de aprendizagem, respeite os diferentes ritmos dos alunos e oriente intervenções pedagógicas significativas. Nessa perspectiva, avaliar implica compreender o percurso do educando, e não apenas medir seu desempenho em situações pontuais.

Dessa forma, a análise evidencia que as práticas avaliativas observadas se configuram em um campo de tensões entre diferentes concepções de avaliação e de letramento. De um lado, a presença das avaliações externas, como o SAEB, induz práticas alinhadas ao modelo autônomo, marcadas pela padronização, pelo treino e pela ênfase em resultados. De outro, há indícios de uma prática docente que busca, ainda que de forma limitada, promover mediações, interações e construções coletivas de conhecimento, aproximando-se de uma perspectiva mais formativa e dialógica.

Nesse sentido, torna-se fundamental ressignificar o papel da avaliação no Ciclo de Alfabetização, de modo que ela não se restrinja à lógica de controle e mensuração, mas se constitua como instrumento de compreensão, mediação e promoção das aprendizagens. Isso implica fortalecer práticas avaliativas alinhadas ao letramento em sua dimensão social, garantindo que o processo de alfabetização contribua não apenas para o desempenho em avaliações, mas para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida social.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida no campo empírico evidencia que os saberes docentes e as práticas pedagógicas observadas no ciclo de alfabetização são constituídos por movimentos de tensão, adaptação e intencionalidade, revelando a docência como um processo dinâmico e em constante construção. Nesse contexto, a atuação da professora demonstra uma busca contínua por desenvolver uma prática comprometida com a alfabetização articulada ao letramento, ainda que essa articulação se apresente de forma gradual no que se refere à apropriação mais consistente dos fundamentos teóricos que sustentam essa perspectiva.

Observamos que, embora haja a intenção de desenvolver práticas que considerem a escrita em seu uso social, ainda predomina, em determinados momentos, uma abordagem centrada no ensino do sistema de escrita alfabética de forma mais isolada, com ênfase na relação entre letras e sons e em atividades descontextualizadas. Essa característica indica a presença de práticas que priorizam a dimensão técnica da alfabetização, em detrimento de sua inserção em contextos significativos de uso da linguagem.

Tal configuração está diretamente relacionada às exigências impostas pelo sistema educacional, que orienta o trabalho docente a partir de metas, indicadores e programas estruturados. Nesse cenário, destacamos a influência de mecanismos de monitoramento e avaliação, como o Índice Criança Alfabetizada (ICA), que no contexto apresentado atinge 72,16%, evidenciando um avanço significativo no município. Embora esses dados revelem progressos importantes no acesso à alfabetização, também contribuem para a intensificação de práticas voltadas ao treinamento para avaliações externas, ao acompanhamento sistemático da fluência e da escrita, ao controle da frequência e ao cumprimento rigoroso de planejamentos e currículos prescritos.

Diante dessas demandas, a docente vivencia um processo de tensionamento, no qual se percebe, por vezes, limitada pelas cobranças institucionais, que podem conduzir à rigidez e à mecanização do ensino. Ao mesmo tempo, evidenciamos um esforço significativo em flexibilizar sua prática, buscando inserir estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criticidade dos alunos e a compreensão da função social da escrita, reconhecendo sua importância nos diferentes contextos da vida cotidiana.

No que se refere aos saberes docentes, destacamos que a prática da professora é construída a partir da articulação entre a formação inicial, as experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional e as contribuições das formações continuadas. Esse conjunto de

saberes possibilita a ressignificação constante de sua prática, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto educacional.

Assim, as práticas pedagógicas analisadas revelam a coexistência de diferentes concepções de alfabetização e letramento, situando-se entre uma abordagem mais técnica, orientada por resultados e indicadores, e uma perspectiva que busca reconhecer a linguagem como prática social. A docência, nesse contexto, configura-se como um espaço de mediação, no qual a professora precisa equilibrar demandas institucionais e compromissos pedagógicos mais amplos.

Reafirmamos a relevância de aprofundar estudos sobre as práticas e os saberes docentes no ciclo de alfabetização, especialmente diante dos desafios contemporâneos. Esperamos que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem, de forma mais consistente, a alfabetização e o letramento, promovendo uma educação que vá além dos indicadores e que esteja comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a efetiva democratização do acesso à cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenita Carmello de. **Saberes e prática de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. Araraquara-SP: UNESP, 2013.

ANTONELLI, Maria Matilde. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista, São Paulo, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Formação para alfabetizar: lições de professores que aprenderam.** 2017. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

AZEVEDO, Isa Maria de Novais. **Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista – BA**. Vitória da Conquista: PPGEn, 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010.** Brasília, DF: CNE, 2010

CASTRO, Eliana Agassi de. **Formação continuada por meio de narrativas autobiográficas: um fomento ao autoconhecimento**. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTRO, Janaina de Fatima Zambone. **A prática de uma professora bem-sucedida: uma leitura comportamental**. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAGUNDES, Simone Marques. **Concepção de alfabetização e letramento no livro didático "Ápis Mais":** implicações no ensino da oralidade, leitura e escrita. Vitória da Conquista: PPGEn, 2024.

FEITOSA, Gleiciane de Souza. **Alfabetizar letrando: um olhar para as práticas de leitura e escrita.** 2024.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas educacionais: desdobramentos e implicações.** São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 2012.

FRELLER, Célia C. **Indisciplina e autoridade na escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** LOGEION: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Iglu, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo a complexidade da prática.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **A formação dos professores e a profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.** São Carlos: UFSCar, 2011.

OLIVEIRA, Maria Silva. **Formação de professores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Educacional, 2020.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Márcia Inês Maschio dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

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

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: da escola para além da escola.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-162, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras.** 2018.

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes: o que são? Como se constituem? Como se transformam?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **A formação de professores: saberes, práticas e identidades**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente.** São Paulo: Libertad, 2009.

XAVIER, Márcia Lima. **É possível alfabetizar letrando?**

ZANITI, Moreno Claudia. **O professor alfabetizador bem-sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever**. São Carlos, 2012.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"Saberes e Práticas Docentes no Ciclo de Alfabetização: um estudo de caso em uma escola municipal de Guanambi/BA"**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância da temática para a área de Ensino, uma vez que a formação de professores e a mobilização dos saberes docentes constituem elementos fundamentais para compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Além disso, essas práticas precisam ser analisadas considerando os contextos específicos em que são desenvolvidas, levando em conta aspectos culturais, econômicos e educacionais que influenciam a realidade escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da rede municipal de ensino de Guanambi/BA, contribuindo para a construção de experiências consideradas exitosas no Ciclo de Alfabetização. O estudo também busca compreender a influência de fatores relacionados ao contexto escolar, tais como infraestrutura, recursos didáticos, mobiliário, acesso a tecnologias e condições de trabalho docente, reconhecendo que esses elementos podem interferir diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Para a produção dos dados, serão utilizados diferentes instrumentos de pesquisa. Um deles será a observação das aulas da professora participante, com foco nas estratégias de ensino adotadas, nos materiais utilizados, nas interações estabelecidas com os estudantes,

nas adaptações realizadas para atender às necessidades da turma, bem como nos desafios e experiências relacionados ao processo de alfabetização. As observações serão registradas em diário de campo, permitindo a análise das práticas pedagógicas e dos saberes docentes mobilizados no cotidiano escolar.

Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma de alfabetização (2º ano do Ensino Fundamental), com a gestão escolar, com a coordenação pedagógica e com o(a) formador(a) da Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP). As entrevistas têm como finalidade compreender as percepções desses profissionais acerca dos saberes docentes, das práticas pedagógicas e das experiências desenvolvidas no contexto investigado.

Além disso, será realizada análise documental, contemplando documentos institucionais e normativos, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), legislações educacionais vigentes e referenciais teóricos relacionados à alfabetização, ao letramento e à formação de professores.

A participação nesta pesquisa poderá proporcionar benefícios importantes aos participantes, especialmente no que se refere à valorização dos saberes docentes e à reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A pesquisa reconhece e legitima os conhecimentos construídos pelos profissionais da educação ao longo de suas trajetórias, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e para a ampliação dos processos de formação continuada.

Ao participar da pesquisa, os docentes terão a oportunidade de refletir sobre suas experiências, dialogar sobre suas práticas e entrar em contato com discussões teóricas relacionadas à alfabetização, ao letramento e à formação docente. Esse processo poderá favorecer a autoavaliação profissional e a busca por estratégias pedagógicas cada vez mais significativas e eficazes.

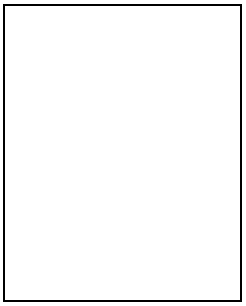
Os resultados da pesquisa poderão contribuir para o aprofundamento das discussões sobre saberes docentes e práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização, ampliando a compreensão sobre os processos de alfabetização e letramento desenvolvidos nas escolas públicas. Espera-se que os conhecimentos produzidos auxiliem na reflexão sobre práticas que

promovam uma alfabetização crítica, reflexiva e significativa, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, social e cognitivo dos estudantes.

A pesquisa também poderá beneficiar a comunidade escolar ao estimular reflexões sobre a qualidade do ensino e sobre a importância da parceria entre escola e família. Além disso, poderá contribuir para o aprimoramento de políticas educacionais, para o fortalecimento da formação docente e para o avanço das pesquisas acadêmicas na área da Educação, produzindo conhecimentos que auxiliem na construção de práticas pedagógicas cada vez mais comprometidas com o sucesso da alfabetização e com o desenvolvimento social.

_____

Assinatura do (a) participante



_____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Andréia Siqueira Soares Pacífico

Endereço: Rua Aureliano José Cotrim, 573

Bairro: Belo Horizonte_ Guanambi/BA

Fone: (77) 999442925 / E-mail: andreiasoares.pro@gmai.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: **Andréia Siqueira Soares Pacífico**

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DOCENTE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PÚBLICA DE GUANAMBI.

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo produzir dados sobre como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA, para alcançar experiências consideradas exitosas no Ciclo de Alfabetização.

Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1. Qual é sua formação inicial?
2. Quais formações continuadas realizou ao longo da sua trajetória docente? E, por que os escolheu?
3. Como avalia o impacto das formações que recebeu na sua prática em sala de aula?
4. Há quanto tempo atua na área educacional/leciona?
5. Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?
5. Qual sua área de atuação?
6. Com que frequência consome materiais culturais (livros, filmes, músicas, teatro etc.)?
7. Qual a principal modalidade de formação continuada que já participou?
8. Qual carga horária semanal de trabalho na escola?

Objetivo: Compreender como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas para promover experiências exitosas.

9. Você se sente preparada para as crianças que passam pela escola pública? Quais os desafios mais comuns? Como você lida com eles?
10. As experiências anteriores influenciaram suas práticas no ciclo de alfabetização? De que forma influenciaram?
11. Como você descreveria os principais saberes que mobiliza em sua prática de alfabetização?
12. E de que forma você articula os saberes acadêmicos com os saberes da experiência no contexto da sala de aula?
13. Qual a sua concepção sobre alfabetização e letramento?
14. Como sua experiência prática contribui para a construção do seu conhecimento pedagógico?
15. Quais metodologias e estratégias didáticas considera mais eficazes para alfabetizar letrando?
16. Poderia relatar alguma experiência considerada exitosa de alfabetização em sua sala de aula?
17. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para alfabetizar seus alunos?
18. Quais fatores você considera que contribuíram para o êxito/sucesso dessa experiência?
19. Que desafios você encontra na implementação dessas estratégias e como os supera?
20. Quais fatores considera essenciais para o sucesso da alfabetização e letramento dos alunos?
21. Como lida com os desafios da alfabetização, como dificuldades de aprendizagem e heterogeneidade das turmas?
22. Relate um pouco da sua rotina como alfabetizadora.
23. Quais livros e autores você fundamenta sua prática para deixa-la mais significativa e criativa para alfabetizar?
24. Como você seleciona os gêneros textuais para trabalhar leitura e escrita em sala de aula, e quais critérios considera mais importantes nessa escolha?
25. Quais gêneros as crianças gostam mais gosta? E, com que frequência utiliza?
26. Você considera sua prática pedagógica exitosa/de sucesso? E o que você compreende como experiências ou práticas exitosas na alfabetização?
27. De que maneira a atuação como professora alfabetizadora contribui para sua realização profissional? Quais aspectos dessa prática lhe proporcionam maior satisfação?
28. Se tivesse a oportunidade de escolher novamente sua profissão, optaria pela docência na alfabetização? Quais fatores justificariam sua escolha?
29. Você percebe alguma influência de suas experiências pessoais, crenças e valores em suas práticas pedagógicas? Como?

30. Quais recursos e materiais didáticos você utiliza em suas aulas de alfabetização? Como você adapta esses recursos para atender às necessidades individuais dos alunos?
31. Você desenvolve seus próprios materiais didáticos? Se sim, como os criam e quais são os seus objetivos ao utilizá-los?
32. Você gostaria de falar algo mais? Muito obrigada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: **Andréia Siqueira Soares Pacífico**

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENTREVISTA GESTOR/A DA ESCOLA MUNICIPAL PÚBLICA DE GUANAMBI.

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo produzir dados sobre como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA, para alcançar experiências consideradas exitosas no Ciclo de Alfabetização.

Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua na área educacional/leciona?
3. Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?
4. Qual sua área de atuação?
5. Com que frequência consome materiais culturais (livros, filmes, músicas, teatro etc.)?
6. Realizou algum curso de formação continuada nos últimos três anos? Quais?
7. Qual a principal modalidade de formação continuada que já participou?
8. Qual carga horária semanal de trabalho na escola?
9. Quais políticas e estratégias a escola adota para apoiar a alfabetização e letramento? Como você avalia essas políticas?
10. Como a escola fomenta práticas pedagógicas inovadoras entre os docentes?
11. Como a escola apoia os professores no planejamento e desenvolvimento das aulas no ciclo de alfabetização?
12. Quais recursos a escola disponibiliza para fortalecer o ensino da leitura e escrita?
13. Como a escola promove formações continuadas para os docentes?
14. Como avalia o desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização?
15. Quais são os maiores desafios enfrentados pela escola nesse processo?
16. Como os saberes e práticas das professoras são reconhecidos e valorizados no ambiente escolar?

17. Você gostaria de falar algo mais? Muito obrigada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: **Andréia Siqueira Soares Pacífico**

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADOR/A DA ESCOLA MUNICIPAL PÚBLICA DE GUANAMBI.

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo produzir dados sobre como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA, para alcançar experiências consideradas exitosas no Ciclo de Alfabetização.

Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1. Qual sua formação inicial e área de atuação? Há quanto tempo atua na área educacional?
2. Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?
3. Realizou algum curso de formação continuada nos últimos três anos? Quais?
4. Qual a principal modalidade de formação continuada que já participou?
5. Qual carga horária semanal de trabalho na escola?
6. Qual o papel da coordenação na implementação das práticas de alfabetização na escola?
7. Como acontece o acompanhamento pedagógico das docentes do ciclo de alfabetização?
8. Quais estratégias são utilizadas para apoiar e orientar as docentes no ensino da leitura e escrita?
9. Como os saberes docentes das alfabetizadoras são mobilizados e discutidos nas formações internas?
10. De que forma a coordenação incentiva a troca de experiências entre professoras?
11. Quais são os principais desafios que identifica no processo de alfabetização na escola? Como os resolve?
12. Quais práticas têm se mostrado mais eficazes no acompanhamento das turmas de alfabetização?
13. Você gostaria de falar algo mais? Muito obrigada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: **Andréia Siqueira Soares Pacífico**

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A/O FORMADOR/A DO SEAP_ Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo produzir dados sobre como os saberes docentes são mobilizados e articulados às práticas pedagógicas de uma professora da escola pública municipal de Guanambi/BA, para alcançar experiências consideradas exitosas no Ciclo de Alfabetização.

Objetivo: Analisar a relação entre formação continuada e prática docente na alfabetização.

Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1. Qual sua formação inicial e área de atuação? Há quanto tempo atua na área educacional?
2. Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?
3. Há quanto tempo atua na área educacional/leciona?
4. Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?
5. Com que frequência consome materiais culturais (livros, filmes, músicas, teatro etc.)?
8. Realizou algum curso de formação continuada nos últimos três anos? Quais?
9. Qual a principal modalidade de formação continuada que já participou?
10. Qual carga horária semanal de trabalho na escola?
11. Como são planejados os cursos de formação para professores alfabetizadores?
12. Quais são os principais conteúdos e metodologias abordados nas formações?
13. De que maneira as formações impactam o cotidiano das professoras em sua prática pedagógica?
14. Como as formações docentes influenciam as estratégias de ensino e a aprendizagem dos alunos?
15. Quais dificuldades as professoras relatam na implementação dos conhecimentos adquiridos nas formações?

16. Existe um acompanhamento pós-formação para avaliar o impacto na prática docente? Como a formação pedagógica pode ser aprimorada para atender melhor às necessidades das professoras alfabetizadoras?
17. Há espaço para que as professoras compartilhem suas experiências consideradas exitosas/sucesso durante as formações?
18. Como vê a relação entre teoria e prática na formação de docentes para o ciclo de alfabetização?
19. Você gostaria de falar algo mais? Muito obrigada.

ANEXO

PERFIL DE SAÍDA DE LEITURA ORAL E DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA
2ª FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE FORMADORES – LYCEUM – 2025
LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO
5º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA – PERFIL DE SAÍDA

Ao final do **quinto** ano, espera-se que os alunos:

- Compreendam texto oral, reconhecendo o tema específico abordado; selecionando seus elementos, informações e/ou ideias principais; organizando o tema abordado em uma sequência lógica; complementando o tema abordado com ideias próprias; comparando-o com outros textos do mesmo tema.

- Leiam textos com fluência, sem erros, com prosódia adequada, velocidade em torno de 120 palavras por minuto e de forma audível e compreensível.

- Compreendam, a partir da leitura própria, texto impresso mediano ou longo, localizando informações explícitas (literalmente ou por meio de paráfrase) e os trechos que as comprovem; inferindo informações; reconhecendo as relações lógico discursivas, repetições ou substituições estabelecidas por recursos coesivos, por meio de trechos que os comprovem; identificando sua finalidade; reconhecendo o sentido de palavras ou expressões; identificando o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação ou de recursos tipográficos; relacionando causa e consequência entre as partes e os elementos que o compõem; reconhecendo o efeito de humor e/ou ironia em textos diversos; distinguindo um fato de uma opinião relativa a este fato; avaliando a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.

- Planejem e produzam textos em nível ortográfico de gêneros variados (incluindo expositivo/argumentativo); respeitem a estrutura textual, considerando os elementos constitutivos, com repertório adequado ao tema, em conformidade com todas as regras da página e a segmentação correta; utilizem adequadamente a letra maiúscula em todos os contextos; usem os sinais de pontuação de forma apropriada; mantém concordância nominal e verbal; articulam as ideias por meio de conexões, substituições e/ou outros recursos linguísticos coesivos variados.

APLICAÇÃO DA CARTELA DE PALAVRAS
NÍVEL 1 - Não leitor **(Perfil pré-leitor N1)** O estudante não reconhece as letras. O estudante lê sílabas ou palavras diferentes das apresentadas. **(Perfil pré-leitor N2)** • O estudante nomeia as letras. Resumo: *O estudante não faz relação letra/som.*
NÍVEL 2 - Leitor de sílabas (Perfil pré-leitor N3) • O estudante **lê** algumas sílabas **isoladamente**. • O estudante **lê** sílabas **canônicas e algumas não canônicas**. • O estudante faz **leitura silabada, sem fazer a síntese da palavra**. • O estudante faz **leitura de 0 a 4 palavras, de forma silabada, com a síntese da palavra**. Resumo: *O estudante já estabelece alguma relação letra/som.*
NÍVEL 3 - Leitor de palavras **(Perfil pré-leitor N4)** O estudante lê entre **5 e 8** palavras **de forma silabada, mas faz a síntese da palavra.** O estudante lê entre **5 e 8** palavras **com boa precisão.** Resumo: *O estudante lê entre **5 e 8** palavras com boa precisão ou lê entre 5 e 8 palavras de forma silabada, mas faz a síntese da palavra.*
APLICAÇÃO DA CARTELA DO TEXTO

NÍVEL 4 - Leitor de frases *(Perfil leitor iniciante)*

O estudante lê com **média prosódia** (lê com pausas indevidas, repetição de palavras, pouco ritmo e pontuação inadequada), **não** pontua na **precisão** e **não** pontua no **tempo**.

O estudante lê com **média prosódia** (lê com pausas indevidas, repetição de palavras, pouco ritmo e pontuação inadequada), pontua na **precisão**, mas **não** pontua no **tempo**.

O estudante lê com **média prosódia** (lê com pausas indevidas, repetição de palavras, pouco ritmo e pontuação inadequada), **não** pontua na **precisão** e pontua no **tempo**.

Resumo:

O estudante lê uma sequência de palavras, mas lê com erros, pausas indevidas, repetição de palavras, sem ritmo e entonação, com pontuação inadequada.

NÍVEL 5 - Leitor de texto sem fluência

(Perfil leitor iniciante)

- O estudante lê com **média prosódia** (lê com pausas indevidas, repetição de palavras, pouco ritmo e pontuação inadequada), pontua na **precisão** e pontua no **tempo**.

O estudante lê com **boa prosódia** (lê com ritmo, entonação, pausas apropriadas e pontuação adequada), pontua na **precisão**, mas **não** pontua no **tempo**.

O estudante lê com **boa prosódia** (lê com ritmo, entonação, pausas apropriadas e pontuação adequada), **não** pontua na **precisão**, mas **pontua** no **tempo**.

Resumo:

O estudante tem boa prosódia, mas não lê a quantidade de palavras por minuto esperada para o ano de ensino ou lê sem precisão.

O estudante tem boa prosódia, não lê a quantidade de palavras por minuto esperada para o ano de ensino e lê sem precisão.

NÍVEL 6 - Leitor de texto com fluência

(Perfil leitor fluente)

O estudante lê com **boa prosódia** (lê com ritmo, entonação, pausas apropriadas e pontuação adequada), pontua na **precisão** e pontua no **tempo**.

Resumo:

O estudante tem boa prosódia, lê a quantidade de palavras por minuto esperada para o ano de ensino, com precisão.

Glossário:

Avaliação de leitura oral 1 – 2º ano –70 palavras

BANHO DE RIO

ANA FOI AO RIO COM SEUS AMIGOS.

ERA COMEÇO DE TARDE. A ÁGUA DO RIO BRILHAVA NO SOL E FAZIA UM BARULHO BOM. O RIO PARECIA CANTAR UMA CANÇÃO DE ALEGRIA.

ELES TIRARAM OS SAPATOS E ENTRARAM NA ÁGUA DEVAGAR, POIS ELA ESTAVA GELADA.

PEIXINHOS PASSAVAM LIGEIROS, FAZENDO CÓCEGAS NOS PÉS. TODOS RIRAM MUITO.

ANA MERGULHOU, SAIU SORRINDO E DISSE:

— QUE BANHO GOSTOSO!

TODOS CONCORDARAM E VOLTARAM PARA CASA FELIZES.

PROSÓDIA: Ritmo e entonação adequados.

PRECISÃO: No máximo 7 erros.

TEMPO: No máximo 53 segundos.

Lista de palavras

1. PÁ
2. VÁ
3. BALA
4. PATO
5. MULA
6. VIDA
7. NATA
8. CABELO
9. PANELA
10. TOPETE
11. CAPACETE
12. ELEFANTE

Perguntas

1 – Onde foram Ana e seus amigos?
Eles foram ao rio.

2 – Como estava a água do rio?
A água brilhava ao sol e fazia um barulhinho bom ou a água estava gelada.

3 – O que fez cócegas nos pés das crianças?
Peixinhos que passavam ligeiros.