



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS: percepções docentes em uma escola municipal de Queimadas-BA

THE IMPORTANCE OF READING AND WRITING IN THE EARLY GRADES: teachers' perceptions in a municipal school in Queimadas, Bahia

Teobaldo da Silva Sobrinho¹

1 Doutorando em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: teinho.20@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, a partir das percepções de professores de uma escola municipal localizada no povoado de Alecrim, no município de Queimadas, Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, observação do contexto escolar e análise interpretativa das falas docentes. Os resultados indicam que os professores reconhecem a leitura como eixo estruturante da aprendizagem, mas apontam dificuldades relacionadas à baixa frequência de práticas leitoras, à limitação de recursos pedagógicos, à ausência de maior participação familiar e à necessidade de metodologias mais lúdicas e contínuas. Também se observou que a formação do leitor depende da articulação entre escola, professor, família e acesso a diferentes gêneros textuais. Conclui-se que o fortalecimento da leitura e da escrita nas séries iniciais exige práticas pedagógicas sistemáticas, diversificadas e socialmente contextualizadas, capazes de promover não apenas a decodificação, mas a compreensão, a interpretação e o prazer pela leitura.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Séries iniciais. Professores. Ensino fundamental.

Abstract

This article aims to understand how the process of reading and writing acquisition occurs in the early grades, based on the perceptions of teachers from a municipal school located in the village of Alecrim, in the municipality of Queimadas, Bahia. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study, developed through semi-structured interviews with early-grade elementary school teachers, observation of the school context, and interpretative analysis of teachers' statements. The results indicate that teachers recognize reading as a structuring axis of learning, but point out difficulties related to the low frequency of reading practices, limited pedagogical resources, insufficient family participation, and the need for more playful and continuous methodologies. It was also observed that the formation of readers depends on the articulation between school, teacher, family, and access to different textual genres. It is concluded that strengthening reading and writing in the early grades requires systematic, diversified, and socially contextualized pedagogical practices, capable of promoting not only decoding skills, but also comprehension, interpretation, and pleasure in reading.

Keywords: Reading. Writing. Early grades. Teachers. Elementary education.

1 INTRODUÇÃO



A leitura e a escrita constituem práticas sociais indispensáveis à participação plena dos sujeitos na vida escolar, cultural e cidadã. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essas práticas assumem papel ainda mais decisivo, pois é nesse período que a criança amplia sua relação com a linguagem escrita, desenvolve estratégias de compreensão textual e passa a atribuir sentidos aos textos que circulam em diferentes contextos sociais. Assim, ler não pode ser compreendido apenas como decodificar letras e palavras, mas como um processo de construção de sentidos, interpretação e diálogo com o mundo (Freire, 2011; Solé, 1998; Soares, 2020).

No Brasil, a proficiência em leitura e escrita tem sido objeto de atenção constante das políticas educacionais, especialmente em razão dos desafios ainda presentes na alfabetização e na consolidação das aprendizagens no ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma a centralidade da linguagem para a formação integral dos estudantes, ao defender práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística articuladas aos usos sociais da língua (Brasil, 2018).

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) evidenciam avanços, mas também demonstram a permanência de desigualdades e lacunas de aprendizagem. Em 2023, os anos iniciais do ensino fundamental alcançaram nota 6,0 no Ideb, atingindo a meta nacional prevista para o primeiro ciclo do indicador; entretanto, os anos finais registraram 5,0, abaixo da meta de 5,5, revelando que parte das dificuldades acumuladas nos primeiros anos tende a repercutir nas etapas seguintes (Brasil, 2024). Esses resultados reforçam a necessidade de fortalecer, desde o início da escolarização, práticas pedagógicas voltadas à leitura, à escrita e à compreensão textual.

No campo específico da alfabetização, os dados recentes do Indicador Criança Alfabetizada mostram melhora gradual, mas ainda insuficiente diante da meta de universalização (Brasil, 2023). Em 2024, 59,2% das crianças das redes públicas foram consideradas alfabetizadas na idade certa (Brasil, 2025a;b), percentual superior aos 56% registrados em 2023 (Brasil, 2024a;b). Em 2025, o país alcançou 66% de crianças alfabetizadas na idade adequada, superando a meta prevista para aquele ano, mas mantendo o desafio de garantir que todas as crianças cheguem ao final do 2º ano do ensino fundamental com domínio esperado da leitura e da escrita (Brasil, 2025b).

A proficiência em Língua Portuguesa também indica que o problema não se limita ao momento inicial da alfabetização. Dados do Saeb 2023 apontam que, no 5º ano do ensino fundamental, 39,9% dos estudantes estavam concentrados nos quatro primeiros níveis da escala de Língua Portuguesa, enquanto apenas 26,1% estavam nos níveis mais altos (Brasil, 2025c).



Tais dados confirmam que a formação do leitor precisa ser compreendida como processo contínuo, e não como responsabilidade exclusiva do ciclo de alfabetização.

Mediante tal cenário, a relevância social deste estudo reside no fato de que a dificuldade de leitura interfere diretamente na aprendizagem dos demais componentes curriculares, na autonomia intelectual e nas possibilidades de participação crítica dos estudantes. Crianças que não desenvolvem adequadamente a leitura tendem a enfrentar obstáculos na interpretação de enunciados, na produção escrita, na resolução de problemas e na continuidade dos estudos. Nesse sentido, investigar a prática leitora nas séries iniciais significa discutir também o direito à educação, à aprendizagem e à inclusão social, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades de acesso a livros, bibliotecas e práticas culturais letradas. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre como os professores percebem os desafios e as possibilidades do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Diante desse cenário, o problema da pesquisa emerge da constatação de que muitos estudantes chegam às etapas posteriores do ensino fundamental com fragilidades na leitura, na escrita e na interpretação textual, embora essas habilidades devam ser trabalhadas desde os primeiros anos escolares. No campo empírico delimitado no anexo, a dificuldade de leitura dos alunos das séries iniciais é apontada como questão central, envolvendo aspectos didáticos, metodológicos, familiares e formativos. Assim, formula-se a seguinte pergunta: como os professores dos anos iniciais compreendem o processo de aquisição da leitura e da escrita e quais desafios identificam para a formação de alunos leitores?

Para responder a esta questão, a presente pesquisa desenvolve-se com o objetivo de compreender como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, a partir das percepções de professores de uma escola municipal situada no povoado de Alecrim, no município de Queimadas-Bahia.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito e favorecendo a construção de interpretações sobre o fenômeno estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca registrar, analisar e compreender características de determinado grupo ou realidade social (Gil, 2008).



A escuta docente é fundamental porque permite acessar dimensões da prática pedagógica que nem sempre aparecem nos indicadores quantitativos, como metodologias utilizadas, concepções de leitura, relação com a família, recursos disponíveis e dificuldades observadas no cotidiano escolar. Por isso, a abordagem qualitativa mostra-se adequada, pois busca compreender significados, experiências e interpretações construídas pelos sujeitos no contexto em que atuam (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015).

Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional, considerando como critérios de inclusão: atuar como professor nas séries iniciais do ensino fundamental, lecionar na Escola Municipal Severiano Gonçalves de Souza, no povoado de Alecrim, município de Queimadas-BA; desenvolver práticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita; e aceitar participar da investigação. A escolha pelos professores justifica-se pelo fato de serem sujeitos diretamente envolvidos no processo de mediação da aprendizagem, no planejamento das atividades pedagógicas e na observação cotidiana das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, participaram quatro professores das séries iniciais.

A pesquisa foi organizada em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se levantamento bibliográfico e documental sobre leitura, escrita, alfabetização e práticas pedagógicas nos anos iniciais. Em seguida, procedeu-se à contextualização do campo empírico, com identificação da escola, dos sujeitos participantes e das condições pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura. Posteriormente, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com professores, a fim de compreender suas concepções, metodologias, dificuldades e estratégias utilizadas na formação de alunos leitores. Após a realização das entrevistas, os dados foram organizados, transcritos e analisados à luz do referencial teórico adotado.

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Severiano Gonçalves de Souza, localizada no povoado de Alecrim, zona rural do município de Queimadas, no estado da Bahia, conforme indicado no anexo da pesquisa. O município de Queimadas possui área territorial de 2.011,06 km², população de 25.988 habitantes no Censo de 2022, população estimada de 27.429 pessoas em 2025, densidade demográfica de 12,92 hab/km² e taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 100% em 2022, segundo dados do IBGE (Brasil, 2025d). No contexto educacional municipal, o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação aponta, em 2023, 65 professores atuando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo 55,4% com formação superior em licenciatura, dado relevante para compreender o cenário pedagógico em que se insere a investigação (Queimadas, 2024).

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e

interpretação das mensagens, com o objetivo de identificar sentidos, recorrências e categorias presentes no material empírico. O processo analítico compreendeu três etapas: pré-análise, com organização das entrevistas e leitura flutuante do material; exploração do conteúdo, com identificação de unidades de sentido e agrupamento temático; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir desse procedimento, foram definidas categorias como concepções docentes sobre leitura, metodologias utilizadas em sala de aula, dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, participação da família e recursos disponíveis para o incentivo à prática leitora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foi traçado o perfil dos quatro professores participantes da pesquisa, identificados como P1, P2, P3 e P4, a fim de preservar sua identidade. Os docentes encontram-se na faixa etária entre 37 e 42 anos, possuem formação em nível superior nas áreas de Pedagogia e Letras e atuam na Escola Municipal Severiano Gonçalves de Souza há um período que varia entre quatro e dez anos (Quadro 1). Esse perfil indica um grupo com experiência significativa no contexto escolar investigado, o que permite considerar suas falas como expressões de vivências acumuladas no acompanhamento dos processos de leitura e escrita nas séries iniciais.

Quadro 1 – Perfil dos professores quanto à faixa etária, formação acadêmica e tempo de serviço na escola

Professor	Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de serviço na escola
P1	37 anos	Licenciatura em Pedagogia	4 anos
P2	39 anos	Licenciatura em Letras	6 anos
P3	41 anos	Licenciatura em Pedagogia	8 anos
P4	42 anos	Licenciatura em Pedagogia	10 anos

Fonte: Autoria própria (2026)

A experiência dos professores na escola é um dado relevante porque suas percepções não se limitam a impressões pontuais, mas resultam do contato continuado com os alunos, com as famílias e com as condições pedagógicas da instituição. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional, cultura escolar e prática cotidiana. Assim, as respostas dos professores revelam não apenas



concepções individuais sobre leitura, mas também marcas da realidade educacional em que atuam.

No que se refere ao perfil de aprendizagem dos alunos, os professores apontaram dificuldades recorrentes na leitura e na escrita, sobretudo entre estudantes que avançam nas séries iniciais sem consolidar habilidades básicas. Nos anos iniciais, especialmente no 1º e no 2º ano, foram mencionadas dificuldades no reconhecimento de letras, na relação entre sons e grafias, na formação de sílabas e na leitura de palavras simples. Nos anos posteriores, principalmente do 3º ao 5º ano, as dificuldades aparecem de forma mais evidente na fluência leitora, na compreensão de textos curtos, na interpretação de enunciados, na localização de informações explícitas e na produção de pequenos textos com coesão e coerência.

Essas dificuldades indicam que o problema da leitura não pode ser compreendido apenas como falha de decodificação, pois envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e pedagógicas. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita, passando por diferentes níveis de compreensão até alcançar a escrita alfabética. Desse modo, os erros dos alunos não devem ser tratados apenas como ausência de conhecimento, mas como manifestações de um processo de construção que precisa ser acompanhado por intervenções pedagógicas intencionais.

A análise também dialoga com Soares (2004, 2020), ao evidenciar que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em práticas significativas. Assim, quando os professores relatam que “alguns alunos conseguem juntar sílabas, mas não compreendem o que leem” (P3), observa-se uma lacuna entre a aprendizagem do código escrito e a formação do leitor capaz de atribuir sentido ao texto. A própria discussão de Soares (2020) sobre as muitas facetas da alfabetização sustenta essa necessidade de articular domínio do sistema de escrita e inserção em práticas reais de leitura.

Na primeira pergunta, “Para você, o que é ler?”, os professores tenderam a compreender a leitura como um processo que ultrapassa a simples decodificação de letras e palavras. A esse respeito, a entrevistada P1 respondeu: “Ler é compreender, interpretar, atribuir sentido ao texto e relacionar o conteúdo lido com conhecimentos prévios e experiências de vida”. Essa concepção aproxima-se de Freire (2011), para quem a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo, isto é, ao modo como o sujeito interpreta criticamente a realidade. Também se aproxima de Solé (1998), ao afirmar que a leitura é um processo ativo, no qual o leitor mobiliza objetivos, hipóteses, inferências e estratégias para construir sentidos.



Essa compreensão é relevante porque desloca a leitura de uma prática mecânica para uma prática social e discursiva. Koch e Elias (2015) defendem que ler é interagir com o texto, com o autor e com os conhecimentos socialmente construídos. Nessa perspectiva, o aluno não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito que participa da construção do sentido. Portanto, quando os professores compreendem a leitura como interpretação, abrem espaço para práticas pedagógicas que envolvam diálogo, questionamento, antecipação de sentidos, inferências e relação entre texto e contexto.

Na segunda pergunta, “O aprendizado da leitura é responsabilidade de quem?”, as respostas apontam para uma responsabilidade compartilhada entre escola, professores, família, estudantes e poder público. Os professores reconhecem que a escola possui papel central na sistematização do ensino da leitura, mas destacam que “a formação do leitor também depende do incentivo familiar, do acesso a livros, da existência de espaços de leitura e da valorização social da cultura escrita” (P2). Essa percepção dialoga com Lerner (2002), ao afirmar que a escola precisa se constituir como uma comunidade de leitores e escritores, aproximando as práticas escolares das práticas sociais reais de leitura e escrita.

No entanto, é importante evitar que a ideia de corresponsabilidade se transforme em culpabilização da família. Em muitos contextos sociais, os pais ou responsáveis possuem baixa escolaridade, jornadas extensas de trabalho ou pouco acesso a livros e materiais escritos. Por isso, Maimonie Bortone (2001) argumentam que a escola precisa reconhecer a importância da família, mas também assumir seu papel como espaço privilegiado de democratização da cultura escrita.

Na terceira pergunta, referente à experiência pessoal dos professores no período em que aprenderam a ler, as respostas indicam trajetórias diferenciadas. A docente P2 respondeu que “aprender a ler foi uma experiência prazerosa e motivadora, associada ao contato com histórias, professoras acolhedoras e atividades significativas”. Porém, a docente P4 indicou que esse processo foi marcado por “obrigação, repetição, cópia e exercícios mecânicos”. Essa diferença é importante porque a história leitora do professor influencia suas concepções e práticas pedagógicas. Um professor que teve experiências positivas com a leitura tende a compreender com mais sensibilidade a importância do prazer, da escuta, da imaginação e da mediação afetiva.

A esse respeito, Nóvoa (1995) afirma que a identidade docente é construída também pelas experiências pessoais e profissionais que atravessam a trajetória do professor. No campo da leitura, isso significa que o professor não ensina apenas com base em métodos, mas também a partir da relação que construiu com os livros, com a escola e com o conhecimento. Por isso,

formar alunos leitores exige também investir na formação do professor leitor, pois sua prática em sala de aula é atravessada por suas memórias, crenças, repertórios e experiências.

Na quarta pergunta, “Você considera que o contato com livros de histórias na infância foi pouco, bom, ótimo ou nenhum?”, os professores apresentaram respostas que variam entre “pouco” (3 docentes) e “bom” (1 docente). Essa variação revela que nem todos tiveram acesso amplo a livros literários durante a infância. Tal dado permite discutir a desigualdade de acesso à leitura no Brasil, especialmente em comunidades em que o livro não circula com frequência nos lares. Colomer (2007) afirma que a formação do leitor literário depende da convivência regular com obras, mediações e situações em que a literatura seja apresentada como experiência estética, cultural e humana.

Nesse sentido, quando o contato com livros é restrito na infância, a escola assume papel ainda mais decisivo. Cosson (2006) destaca que o letramento literário não ocorre espontaneamente; ele precisa ser planejado, mediado e desenvolvido por meio de práticas que aproximem os alunos dos textos literários. Assim, a ausência ou limitação de livros no ambiente familiar não deve ser interpretada como impedimento absoluto, mas como sinal de que a escola precisa garantir acervo, mediação, leitura em voz alta, rodas de leitura e projetos que façam da literatura uma presença constante.

Na quinta pergunta, “Quando criança, seus pais liam para você?”, os professores indicaram que essa prática ocorreu apenas às vezes (2 docentes) ou não ocorreu de maneira sistemática (2 docentes). Esse resultado permite refletir sobre o papel da família na formação leitora, mas também sobre as condições sociais que atravessam essa participação. A leitura compartilhada entre adultos e crianças contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, do vocabulário, da atenção e da familiaridade com a estrutura dos textos. Entretanto, nem todas as famílias possuem repertório, tempo ou condições materiais para realizar essa prática de forma contínua.

A discussão aproxima-se de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem. A leitura realizada por adultos mais experientes pode ampliar a zona de desenvolvimento proximal da criança, permitindo que ela participe de práticas leitoras antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema de escrita. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado por Vygotsky (2007), destaca justamente a distância entre aquilo que a criança realiza sozinha e aquilo que consegue realizar com ajuda de adultos ou pares mais experientes.

Na sexta pergunta, sobre como classificam o interesse atual pela leitura, os professores demonstraram reconhecer a importância dessa prática, mas também relataram dificuldades para

manter uma rotina leitora frequente. As respostas variam entre “bom” (2 docentes) e “regular” (2 docentes), sendo justificadas pela “falta de tempo” (P1), pela “sobrecarga de trabalho docente” (P2), pelas “demandas burocráticas” (P3) e pelo “predomínio de leituras voltadas ao planejamento das aulas” (P4). Esse dado revela uma tensão importante: o professor é convocado a formar leitores, mas nem sempre encontra condições objetivas para cultivar sua própria vida leitora.

Kleiman (2008, 2013) contribui para essa discussão ao compreender o letramento como prática social situada. A leitura do professor, nesse contexto, não ocorre em abstrato, mas dentro das condições concretas de sua profissão, de sua jornada de trabalho e de seu acesso aos bens culturais. Assim sendo, fortalecer a leitura entre os alunos exige também políticas de formação continuada, valorização docente e criação de espaços coletivos de leitura entre professores.

Na sétima pergunta, “O que você gosta de ler?”, os professores indicaram preferências por livros técnicos, textos pedagógicos, materiais didáticos, mensagens e textos da internet, literatura infantil, revistas e livros diversos. Esse perfil demonstra que a leitura docente está fortemente vinculada ao exercício profissional, embora também apareçam práticas de leitura ligadas à informação, à comunicação cotidiana e ao lazer. A presença de textos digitais nas respostas indica que a leitura contemporânea não se restringe ao livro impresso, mas envolve múltiplos suportes e linguagens.

Essa constatação dialoga com Soares (2002), ao discutir novas práticas de leitura e escrita na cibercultura. A autora observa que os ambientes digitais modificam as formas de ler, escrever, acessar informações e interagir com textos. Desse modo, quando os professores mencionam textos da internet, é possível perceber que a escola precisa considerar os novos modos de circulação da linguagem, sem abandonar a leitura literária e acadêmica.

Na oitava pergunta, “O que você mais compra para ler?”, as respostas indicam aquisição de livros pedagógicos, materiais de formação, livros infantis e, em alguns casos, poucos materiais impressos, em razão de limitações financeiras ou do uso de recursos disponíveis na escola e na internet. Esse dado permite discutir a dimensão material da leitura. Não basta defender que professores e alunos leiam mais; é necessário garantir condições de acesso a livros, bibliotecas, acervos atualizados e políticas públicas de incentivo à leitura.

Chartier (1999) lembra que as práticas de leitura são historicamente constituídas e dependem dos suportes, dos objetos escritos e das condições de circulação dos textos. Em outras palavras, a leitura não existe separada dos meios que a tornam possível. No contexto escolar, isso significa que a formação de leitores exige livros disponíveis, organização do espaço, tempo pedagógico para leitura, seleção adequada de obras e mediação docente.

Na nona pergunta, “Você costuma ler para ter prazer?”, os professores responderam que sim, mas não com a frequência desejada. Em todas as respostas, a leitura por prazer aparece condicionada ao tempo livre, às férias ou aos momentos em que as demandas profissionais diminuem. Esse resultado é significativo porque evidencia uma possível separação entre leitura obrigatória e leitura prazerosa. Quando a leitura se torna apenas instrumento de trabalho, corre-se o risco de perder sua dimensão estética, imaginativa e subjetiva.

Petit (2008) contribui para essa discussão ao defender que a leitura pode representar espaço de construção de si, de elaboração simbólica e de ampliação do mundo interior. Do mesmo modo, Colomer (2007) afirma que a leitura literária na escola deve possibilitar experiências de fruição, interpretação e compartilhamento. Portanto, se o professor vivencia a leitura apenas como obrigação, pode ter maior dificuldade em transmiti-la aos alunos como experiência de prazer e descoberta.

Na décima pergunta, “Para você, o hábito de leitura exige o quê?”, os professores destacaram “disposição e interesse pessoal” (P1); “condições financeiras (P2); “acesso a livros” (P3) e “competências específicas” (P4). A análise dessas respostas demonstra que o hábito leitor não é resultado apenas de vontade individual, mas de um conjunto de condições sociais, culturais e pedagógicas. Embora o interesse pessoal seja importante, ele precisa ser cultivado por meio de experiências significativas e de ambientes que favoreçam o contato regular com textos.

Bourdieu (1998) contribui para compreender que o acesso à cultura escrita é atravessado por desigualdades sociais e pelo capital cultural disponível aos sujeitos. Assim, alunos que crescem em ambientes com livros, adultos leitores e incentivo à leitura chegam à escola com experiências diferentes daqueles que tiveram pouco contato com a escrita. No entanto, a escola não deve apenas constatar essa desigualdade; deve atuar para reduzi-la, oferecendo práticas sistemáticas de leitura, diversidade textual e mediação qualificada.

Na décima primeira pergunta, “Como professor, você realiza leitura de história na sala de aula?”, os docentes afirmaram realizar essa prática, ainda que com diferentes níveis de frequência e planejamento. As leituras mencionadas envolvem contos, fábulas, histórias infantis, parlendas, poemas e textos presentes nos livros didáticos. Esse resultado indica reconhecimento da importância da literatura e da oralidade na formação do leitor, mas também aponta para a necessidade de transformar a leitura de histórias em prática permanente e planejada.

Cosson (2006) defende que a literatura na escola precisa ser trabalhada por meio de mediação intencional, favorecendo a aproximação entre texto, leitor e comunidade



interpretativa. A leitura de histórias em sala de aula não deve ser vista apenas como momento de descanso ou entretenimento, mas como atividade formativa capaz de desenvolver imaginação, escuta, vocabulário, inferência, sensibilidade estética e compreensão textual.

Na décima segunda pergunta, “Com que frequência você realiza a leitura de história na sala de aula?”, as respostas indicam variação entre “todos os dias” (2 docentes) e “às vezes” (2 docentes). Os professores que leem com maior frequência relatam perceber maior interesse dos alunos, melhor participação oral e maior familiaridade com os textos. Já aqueles que realizam a leitura de forma menos regular justificam essa limitação pela falta de tempo, pela necessidade de cumprir conteúdos, pela heterogeneidade das turmas e pelas dificuldades de atenção dos estudantes.

A discussão desse resultado é fundamental, pois a formação do leitor exige continuidade. Solé (1998) defende que a compreensão leitora precisa ser ensinada por meio de estratégias antes, durante e depois da leitura, incluindo antecipação, formulação de hipóteses, inferência, verificação da compreensão e síntese. Girotto e Souza (2010) também defendem o ensino explícito de estratégias de leitura, especialmente nos anos iniciais, para que os alunos aprendam a monitorar a própria compreensão. Assim, a leitura diária de histórias, quando mediada de forma planejada, pode contribuir para a formação de leitores mais autônomos e críticos.

De modo geral, os resultados indicam que os professores compreendem a leitura como prática essencial para a aprendizagem e reconhecem que as dificuldades dos alunos não se limitam ao ato de decodificar. As falas sugerem que os estudantes apresentam fragilidades na fluência, na interpretação, na escrita e na relação prazerosa com os textos. Também evidenciam que a família, embora importante, nem sempre consegue oferecer acompanhamento sistemático, cabendo à escola ampliar o acesso aos livros e às práticas sociais de leitura.

A análise permite afirmar que a formação do leitor nas séries iniciais depende de três dimensões articuladas: a apropriação do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da compreensão leitora e a inserção em práticas significativas de letramento. Quando uma dessas dimensões é fragilizada, o aluno pode avançar de série sem consolidar plenamente sua autonomia leitora.

Observa-se que os professores reconhecem a importância de práticas lúdicas, diversificadas e afetivas, mas ainda enfrentam desafios para garantir sua regularidade. O trabalho com leitura precisa ultrapassar atividades isoladas e tornar-se parte da cultura escolar. Isso implica criar rotina de leitura, organizar espaços leitores, utilizar diferentes gêneros textuais, promover rodas de conversa, envolver famílias, valorizar a literatura infantil e

trabalhar estratégias de compreensão. Como afirma Lerner (2002), o desafio da escola é fazer da leitura e da escrita práticas reais, e não apenas conteúdos escolares. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de uma escola que forme leitores não apenas para responder atividades, mas para compreender o mundo e nele atuar de forma crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discutiu a importância da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendendo essas práticas como dimensões fundamentais para o desenvolvimento escolar, social e intelectual dos estudantes. A pesquisa partiu da realidade da Escola Municipal Severiano Gonçalves de Souza, situada no povoado de Alecrim, em Queimadas-BA, delimitando a investigação em torno das dificuldades de leitura, da prática pedagógica docente e da participação familiar no processo de formação do aluno leitor.

Os resultados obtidos indicaram que os professores reconhecem a leitura como base para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, não a restringindo apenas ao componente de Língua Portuguesa. As falas docentes apontaram que muitos alunos apresentam dificuldades na decodificação, na fluência, na interpretação textual e na produção escrita, especialmente quando avançam nas séries sem consolidar habilidades fundamentais. Esse quadro demonstra que a leitura precisa ser trabalhada de forma contínua, planejada e articulada ao cotidiano escolar.

A análise também evidenciou que as dificuldades dos alunos não podem ser explicadas por um único fator. Os professores relacionaram os problemas de leitura e escrita à ausência de hábito leitor, ao pouco contato com livros fora da escola, à fragilidade do acompanhamento familiar, à limitação de recursos pedagógicos e à necessidade de metodologias mais lúdicas e significativas.

Outro ponto relevante observado foi a importância da trajetória leitora dos próprios professores. As respostas analisadas demonstraram que as experiências pessoais dos docentes com a leitura influenciam suas concepções e práticas em sala de aula. Professores que compreendem a leitura como prática prazerosa, interpretativa e social tendem a propor atividades mais significativas, como rodas de leitura, contação de histórias, uso de diferentes gêneros textuais e incentivo à participação oral dos alunos.

Em relação ao objetivo proposto, que foi compreender como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais a partir das percepções docentes, considera-se que ele foi alcançado. A pesquisa permitiu identificar que esse processo ocorre de forma



gradual, complexa e atravessada por fatores pedagógicos, sociais, familiares e institucionais. As entrevistas possibilitaram compreender que aprender a ler e escrever não se limita à memorização de letras e sílabas, mas envolve mediação, sentido, motivação, acesso a textos e práticas constantes de leitura.

Conclui-se que o fortalecimento da leitura e da escrita nas séries iniciais exige práticas pedagógicas sistemáticas, diversificadas e socialmente contextualizadas. A escola precisa constituir-se como espaço de circulação de livros, textos, histórias e experiências leitoras, garantindo aos estudantes oportunidades reais de ler, interpretar, escrever e dialogar sobre o que leem. Desse modo, a formação do aluno leitor torna-se não apenas uma meta escolar, mas uma condição essencial para a aprendizagem, para a autonomia intelectual e para a participação crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Base de escolas validadas: Programa Brasil na Escola**. Brasília, DF: FNDE, 2024a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Saeb**. Brasília, DF: Inep, 2025a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da Alfabetização: Indicador Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: Inep, 2025b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação traz panorama em língua portuguesa e matemática**. Brasília, DF: Inep, 8 maio 2025c.
- BRASIL. **Cidades e Estados: Queimadas, Bahia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025d.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIMADAS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação: 2024**. Queimadas: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

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

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

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.