

DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO FUNDAMENTAL, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMETÁ-PA.

Idarlei Carvalho da Silva ¹
Michelle Jennifer Braga Carvalho ²
Núbia Filgueira de Carvalho ³
Gleyce Lopes Gonçalves ⁴
Fred Junior Costa Alfaia ⁵

RESUMO

Este estudo investiga os desafios da leitura e escrita enfrentados por alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Cametá-Pá, analisando como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, pode contribuir para superá-los. A pesquisa considera a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e a formação docente (Gatti, 2009 e Pimenta, 2012), além das contribuições de (Piaget 1976 e Vygotski 1991) como referenciais teórico-metodológicos. Observou-se que mais da metade dos alunos apresenta dificuldades significativas no reconhecimento das letras do alfabeto e na formação de palavras simples. Os principais resultados indicam que intervenções práticas do PIBID, através de um conjunto de métodos de letramento e apoio individualizado, mostraram potencial para melhorar a alfabetização dos alunos. Além disso, percebeu-se um avanço nos conteúdos abordados mediante as diversas avaliações realizadas com os alunos. A interação entre bolsistas, professores e alunos enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que este é um estudo parcial, com mais um semestre de trabalho com a turma e um ano adicional de participação do PIBID previstos.

Palavras-chave: Alfabetização, PIBID, Ensino Fundamental, Leitura e Escrita, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, é garantir um direito humano fundamental e possibilitar que crianças participem plenamente das práticas sociais de leitura e escrita. No Brasil, contudo, esse direito tem sido historicamente marcado por desigualdades.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPA, idarlei.p@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPA, jenniffbrag543@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPA, carvalhonubia690@gmail.com;

⁴ Profª Supervisora, Mestranda do curso de Ciências Ambientais e Educação Ambiental da Universidade Federal do Pará – UFPA-gleyceangel25@gmail.com;

⁵ Professor Orientador: Mestre, Faculdade de Educação da - UFPA, fredparaense1984@gmail.com.





Enquanto algumas crianças crescem em ambientes onde o contato com materiais escritos é constante, outras ingressam na escola com pouco ou nenhum acesso prévio à cultura letrada. Essa realidade se reflete diretamente no processo de alfabetização, que passa a ser atravessado por fatores sociais, econômicos e culturais, e não apenas por métodos de ensino.

Nesse cenário, compreender os desafios da leitura e escrita nas séries iniciais exige considerar tanto as hipóteses construídas pelas crianças sobre a língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) quanto o caráter social do letramento, entendido como prática cultural que ultrapassa os limites da sala de aula (Kleiman, 1995; Soares, 2017). Além disso, torna-se necessário analisar como a formação docente se estrutura a partir da prática, em um movimento que articula teoria e experiência vivida (Gatti, 2019; Pimenta, 2012). As contribuições de Piaget (1976) e Vygotsky (1991) também se fazem presentes neste estudo: o primeiro ao enfatizar a construção ativa do conhecimento pela criança, e o segundo ao destacar a mediação e a interação social como fundamentais para o desenvolvimento.

É nesse cruzamento entre fatores sociais, práticas escolares e formação docente que se situa esta pesquisa, desenvolvida em uma escola pública do município de Cametá-Pá, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo busca compreender os desafios enfrentados por essa turma no processo de alfabetização e analisar de que forma a atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID contribui para superá-los. A presença dos bolsistas, integrados nas turmas da educação básica, permite observar tanto os impactos de suas intervenções pedagógicas sobre os alunos quanto à maneira pela qual vivenciam sua própria formação inicial em contato com a realidade escolar.

Dessa forma, esta pesquisa parte do reconhecimento de que alfabetizar é, acima de tudo, um ato social e político: implica garantir condições para que crianças das classes populares, historicamente excluídas do acesso pleno à cultura escrita, possam se tornar leitoras e escritoras ativas em seu meio. Ao analisar a interação entre professores, bolsistas e alunos, busca-se refletir sobre caminhos possíveis para enfrentar as desigualdades que atravessam o processo de alfabetização e, simultaneamente, fortalecer a formação docente comprometida com a transformação social.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da abordagem qualitativa, que permite compreender de forma aprofundada as experiências, percepções e práticas pedagógicas no contexto escolar. Trata-se de um estudo de campo, realizado em uma turma do 2º ano do





Ensino Fundamental de uma escola pública de Cametá-Pá, aliado a uma pesquisa bibliográfica, fundamental para fundamentar teoricamente a análise e ampliar o diálogo com autores que discutem alfabetização, letramento e formação docente. Para Severino (2013)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p. 106).

Nesse sentido considerando as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, com o objetivo de investigar os desafios da leitura e escrita, torna-se relevante destacar a perspectiva de Severino (2013), que define o programa como “conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” Severino, (2013, p. 103), o que pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras responsáveis pela turma e com três bolsistas do PIBID. As entrevistas possibilitam uma maior flexibilidade, permitindo que os participantes expressem suas percepções, práticas e desafios em relação à leitura e à escrita, articulando suas experiências ao contexto da pesquisa. Nessa perspectiva de acordo com Minayo (2014).

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2014, p. 261).

Com base nisso, as entrevistas realizadas com os tres bolsistas e as duas professoras do 2º ano do ciclo alfabetizador da EMEIF Profª Dalila Leão têm como objetivo captar as percepções e experiências dos envolvidos. A coleta de dados está sendo realizada de forma parcial, iniciado no começo do ano letivo da referida escola, com participação prevista para mais um ano no projeto PIBID. Essa abordagem tem permitido observar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelas educadoras, suas metodologias e estratégias de ensino, assim com a interação com os bolsistas e os educandos.

Além disso, foi utilizada a autoetnografia como técnica de investigação, uma vez que o pesquisador é também integrante do PIBID. Esse recurso metodológico permitiu refletir





criticamente sobre sua própria vivência no processo, descrevendo e analisando de forma sistemática a experiência pessoal em diálogo com a realidade cultural e educacional estudada, conforme propõe Santos (2017).

Em suma, e por múltiplas que sejam as perspectivas que adentram ao tema, talvez se possa condensá-las no entendimento de que a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro (Santos, 2017, p. 221).

Em consonância com isso, a Autoetnografia como método de pesquisa e gênero da etnografia desempenha um papel significativo na produção de conhecimento com rigor científico e análise crítica fundamentando-se em dados empíricos coletados durante a pesquisa,

Os dados coletados, tanto por meio das entrevistas quanto pelos registros autoetnográficos, serão organizados e posteriormente analisados com base na Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2011).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Essa técnica garante maior rigor à investigação, permitindo identificar categorias e temas centrais que revelem as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, assim como o papel desempenhado pelo PIBID na superação desses desafios.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em contribuições de pesquisadores renomados no campo da educação e da linguística. Ferreiro e Teberosky (1999) discutem a psicogênese da língua escrita, trazendo importantes reflexões sobre as hipóteses construídas pelas crianças no processo de alfabetização. No âmbito da formação docente, Gatti (2019) e Pimenta (2012) analisam a relevância da prática pedagógica e da vivência escolar para a constituição da identidade profissional.





No contexto da alfabetização e do letramento, destacam-se ainda as contribuições de Kleiman (1995, 2005) e Soares (2017), que apontam a relevância do letramento na educação básica, compreendido não apenas como domínio da leitura e escrita, mas também como prática social que atravessa diferentes contextos. Essas perspectivas são essenciais para compreender os desafios da leitura e escrita nas séries iniciais, sobretudo em turmas que apresentam heterogeneidade nos níveis de aprendizagem.

Com relação ao papel do lúdico na aprendizagem infantil, Piaget (1976) enfatiza “o brincar como uma forma de construção ativa do conhecimento”, enquanto Vygotsky (1991) ressalta a importância da interação social e da mediação do outro para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, atividades lúdicas tornam-se estratégias significativas no processo de alfabetização, ao favorecerem o engajamento, a participação e a superação das dificuldades específicas dos alunos.

É importante ressaltar que embora Piaget (1976) ofereça importantes reflexões sobre a construção ativa do conhecimento e a perspectiva vygotskiana, por seu foco na mediação social e na interação como elementos centrais do processo de alfabetização, ambos são mencionados neste estudo, apenas para fornecer contextualização teórica sobre a aprendizagem infantil e dos processos de alfabetização, sem constituírem base de análise ou comparação.

Considerando esse arcabouço teórico, a atuação do PIBID na turma do 2º ano é compreendida como um espaço privilegiado para a o desenvolvimento de práticas inovadoras. As intervenções dos bolsistas, ao utilizarem recursos lúdicos e metodologias diversificadas, contribuem tanto para apoiar o processo de alfabetização dos alunos quanto para enriquecer sua própria formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma analisada é composta por 31 alunos do segundo ano do ensino fundamental distribuídos em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita.

Quadro 1- Distribuição dos alunos por Níveis de escrita.

Níveis de escrita	Quantidade de alunos	Porcentual (%)
Pré- Silábico	4	12,9%
Silábico-Alfabetico	9	29%
Alfabetico	9	29%
Ortografico	9	29%
Total	31	100%





Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos por umas das professoras entrevistadas

Esses dados, coletados durante o primeiro semestre de 2025, evidenciam a heterogenidade da turma e confirmam que o processo de alfabetização ocorre de maneiras gradativas por meio de hipóteses sucessivas.

Os níveis de aprendizagem da escrita, como o pré-silábico, silábico-alfabético, alfabético e desdobramento do nível alfabético em ortográfico, demonstram a complexidade do processo de aquisição da escrita, que envolve a compreensão da relação entre os sons e as letras (Ferreiro, 1990, p. 12).

À medida que a criança avança nesses níveis, ela desenvolve uma compreensão mais profunda da estrutura fonológica e ortográfica da língua. Diante dessa pespequitiva e possível dialogar com Piaget (1976), ao considerar que a criança controla ativamente o conhecimento em etapas, o que se reflete nas diferentes formas de representação da escrita. Assim partindo do processo evolutivo quanto aos aspectos cognitivos o autor afirma que,

Liga também as estruturas do nível sensorio-motor inicial as do nível de operações concretas, que se constituem entre 7 e 11 anos, passando, porém, por um período (2-7 anos) caracterizada pela assimilação sistemática à ação própria (jogo simbólico, não conservação pré causalidade etc.) que constitui, ao mesmo tempo, obstáculo e preparação para a assimilação operatória (Piaget 1976, p. 98).

Esses estágios não são apenas etapas de desenvolvimento, mas também refletem como as crianças interagem com o mundo e constroem seu conhecimento ao longo do tempo.

É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é feita por meio de etapas e, depende majoritariamente, das intervenções feitas pelo professor (a) da turma.

Uma das professoras entrevistadas, que acompanha a turma desde o 1º ano, destacou que os alunos que já estavam sob sua orientação no ano anterior apresentaram avanços significativos, sobretudo na leitura, enquanto os ingressantes em 2025 ainda enfrentam maiores dificuldades. Para a docente, tais obstáculos estão relacionados à indisciplina, à ausência de acompanhamento familiar e, em alguns casos, a problemas de saúde que comprometem a aprendizagem. Entre as estratégias utilizadas, ressaltou a decisão de realizar todas as atividades em sala, pois as enviadas para casa não eram concluídas, além de tornar as aulas mais dinâmicas. Contudo, apontou como desafios estruturais tanto a dinâmica do ensino em tempo integral, que carece de maior investimento em recursos tecnológicos, quanto à



ênfase do sistema educacional em resultados quantitativos em detrimento da qualidade do processo formativo.

Outra professora entrevistada, que acompanha a turma há menos tempo, destacou a agitação e a conversa frequente entre os alunos, fatores que comprometem a concentração e interferem no desenvolvimento das atividades escolares. Ressaltou ainda a diversidade nos ritmos de aprendizagem, observando que alguns alunos necessitam de maior acompanhamento, e apontou a ausência da família como elemento que afeta tanto o desempenho quanto a postura em sala.

No conjunto das entrevistas realizadas com as docentes, foi possível identificar percepções convergentes sobre os principais desafios enfrentados na alfabetização da turma. Ambas ressaltaram que a indisciplina, a dificuldade de concentração e, sobretudo, a ausência de acompanhamento familiar impactam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos. Essas observações revelam que a alfabetização não pode ser reduzida ao trabalho escolar, mas deve ser compreendida como um processo atravessado por fatores sociais e culturais mais amplos. Nesse sentido, como afirma Soares (2017).

Evidentemente, as repercussões dessas diferenças sobre o processo de alfabetização são grandes. Um exemplo: o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma (sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico) — esta seria uma das (poucas) razões para a existência de cartilhas regionais. Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira: do que o exemplo anterior, a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito (Soares, 2017, p. 20).

Esse diálogo entre a prática docente e a reflexão teórica reforça que os obstáculos enfrentados pela turma investigada não se restringem ao domínio da técnica de ler e escrever, mas se relacionam às condições socioculturais que delimitam o contato das crianças com a língua escrita dentro e fora da escola.

As entrevistas realizadas com os bolsistas do PIBID também contribuíram para a compreensão da realidade da turma. Uma das participantes afirmou que sua experiência transformou a percepção inicial sobre a alfabetização, ao perceber que trabalhar com crianças exige cuidado constante e estratégias específicas para atender às necessidades de cada aluno.





A bolsista destacou ainda que sua atuação no grupo a aproximou do processo de ensino-aprendizagem e permitiu maior compreensão sobre a prática docente. Entre as atividades desenvolvidas, ressaltou a relevância dos jogos lúdicos, que despertaram maior interesse e engajamento dos alunos. Essa constatação se aproxima das contribuições de Vygotsky (1991), que reconhece no lúdico e na interação social importantes mediadores da aprendizagem.

As falas convergem ao apontar que a agitação frequente dos alunos exige metodologias diferenciadas, capazes de manter a atenção e estimular a participação. Nesse aspecto, a atuação dos bolsistas foi avaliada de forma positiva, já que sua presença auxilia na organização da turma, no acompanhamento individualizado e na dinamização das práticas pedagógicas. Tal constatação confirma o que defendem Pimenta e Gatti (2012), ao destacarem a prática como eixo estruturante da formação inicial de professores, dessa forma a prática em sala é central tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação dos professores como ressalta Gatti (2019).

Assim é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência (Gatti, 2019, p.183).

E conforme destaca Pimenta (2012).

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (Pimenta, 2012, p. 30).

Assim, os resultados evidenciam que, embora a turma apresente um quadro de heterogeneidade nos níveis de escrita, dificuldades de concentração e pouca participação familiar, há caminhos promissores para superar tais desafios por meio da articulação entre as práticas pedagógicas inovadoras e a atuação colaborativa do PIBID, que fortalece tanto o processo de alfabetização quanto a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo revelaram que os desafios da leitura e escrita enfrentados pela turma do 2º ano do ensino fundamental na escola em pesquisa, não se





restringem a questões metodológicas, mas refletem um conjunto de fatores estruturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. A heterogeneidade dos níveis de escrita, a dificuldade de concentração, a indisciplina e a ausência de acompanhamento familiar apareceram como elementos centrais que dificultam o avanço da aprendizagem de forma homogênea.

Ao mesmo tempo, observou-se que tais dificuldades se entrelaçam com as práticas desenvolvidas em sala, especialmente no que diz respeito às estratégias de intervenção do PIBID. De acordo com as entrevistas a ressaltase que a presença dos bolsistas foi avaliada positivamente pelas professoras, na medida em que auxilia na organização da turma, oferece apoio individualizado e introduz práticas lúdicas que favorecem o engajamento dos alunos. Esse movimento reforça a importância da prática como eixo estruturante da formação docente, permitindo que futuros professores aprendam, na experiência concreta, os desafios e possibilidades da alfabetização em contextos reais.

Assim, as considerações apontam para a necessidade de compreender a alfabetização como processo social, marcado por desigualdades que exigem da escola e dos programas de formação, como o PIBID, respostas criativas e colaborativas. Ainda que persistam dificuldades, o estudo evidencia caminhos promissores. Dessa forma o trabalho articulado entre professoras e bolsistas pode contribuir não apenas para o avanço dos alunos em seus níveis de escrita, mas também para a formação de docentes mais conscientes da complexidade de sua prática. Ressalta-se, por fim, que se trata de uma experiência parcial, que terá continuidade no próximo semestre, o que permitirá aprofundar as análises e ampliar as contribuições tanto para o campo da alfabetização quanto para a formação docente inicial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 19. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Mercado de Letras, 2005.





MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

