UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

CARMOCI GOMES DE SOUSA

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA ROSA DE SARON EM ITINGA-MA

Itinga-MA
2026

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE
DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA

CARMOCI GOMES DE SOUSA

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA ROSA DE SARON EM ITINGA-MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. D.Sc: Christiano Roberto Lima de Aguiar.

Itinga-MA
2026

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE
DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA

Ficha Catalográfica

S725p

Sousa, Carmoci Gomes de

O papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita no ensino fundamental l na Escola Rosa de Saron em Itinga - MA. / Carmoci Gomes de Sousa. – Itinga do Maranhão, MA, 2026.

24 f. ;il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Formação de professores. 2. Leitura e escrita. 3. Letramento. 4. Mediação docente. I. Título.

CDU 37

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Clemilda Izaias Santos CRB – 13/626**

CARMOCI GOMES DE SOUSA

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA ROSA DE SARON EM ITINGA-MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. D.Sc: Christiano Roberto Lima de Aguiar.

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMIDORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR
Data: 08/06/2026 16:00:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____ _____

PROF. D. Sc. CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR

Documento assinado digitalmente
gov.br
GILVANIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR
Data: 08/06/2026 12:22:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____ _____

PROFª. D. Sc. GILVANIA MADEIRAS DE AGUIAR

Documento assinado digitalmente
gov.br
ILAISE MARTINS LIMA
Data: 08/06/2026 17:04:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____ _____

PROF. Esp. ILAISE MARTINS LIMA

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita no Ensino Fundamental I na Escola Rosa de Saron, localizada em Itinga do Maranhão. A pesquisa fundamenta-se em autores como Soares (2004), Kleiman (1995; 2008), Tfouni (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Freire (1996) e Libâneo (2013), que compreendem a alfabetização e o letramento como processos interdependentes e socialmente situados. A partir desse referencial, discute-se que a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa a decodificação mecânica, exigindo práticas pedagógicas que promovam a construção ativa de sentidos e a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Destaca-se que, no contexto da Escola Rosa de Saron, marcada por desigualdades socioeconômicas e limitado acesso à cultura escrita, o professor assume papel central como mediador do conhecimento, organizando situações didáticas que favorecem o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora. Conclui-se que a consolidação das competências de leitura e escrita depende de uma mediação docente intencional, planejada e teoricamente fundamentada, capaz de garantir o direito à aprendizagem e ampliar as oportunidades de participação dos estudantes na cultura escrita. O estudo reforça a importância da formação continuada e de práticas pedagógicas contextualizadas para o fortalecimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais.

Palavras-chaves: Formação de professores; Leitura e escrita; Letramento; Mediação docente.

ABSTRACT

This study analyzes the role of the teacher in consolidating reading and writing competencies in Elementary Education (early years) at Rosa de Saron School, located in Itinga do Maranhão, Brazil. The research is grounded in the works of Soares (2004), Kleiman (1995; 2008), Tfouni (1995), Ferreiro and Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Freire (1996), and Libâneo (2013), who understand literacy and literacies as interdependent and socially situated processes. Based on this theoretical framework, the study argues that learning to read and write goes beyond mechanical decoding and requires pedagogical practices that promote the active construction of meaning and the integration of students into social practices of reading and writing. It highlights that, in the context of Rosa de Saron School marked by socioeconomic inequalities and limited access to written culture the teacher assumes a central role as a mediator of knowledge by organizing didactic situations that foster the development of students' reading and writing autonomy. The study concludes that the consolidation of reading and writing competencies depends on intentional, well-planned, and theoretically grounded teacher mediation, capable of ensuring the right to learning and expanding students' opportunities for participation in written culture. The findings reinforce the importance of continuing teacher education and contextualized pedagogical practices for strengthening literacy and literacies in the early years of schooling.

Keywords: Teacher education; Reading and writing; Literacy; Teacher mediation.

Aos meus pais amados pela educação que me proporcionaram ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiríssimo lugar ao meu Deus, que é um ser de infinita bondade e porque sem Ele nada em minha vida seria possível e porque Ele esteve ao meu lado em todos os momentos guiando cada um dos meus passos e me dando forças para nunca desistir.

Aos meus familiares, por sempre acreditarem que eu conseguiria.

Agradeço com muito apreço, o Profº. D.Sc. Christiano Roberto Lima de Aguiar por ter me dado o privilégio de ser sua orientanda. Muito obrigado pelos ensinamentos que servirão para a vida inteira.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, por terem se dedicado ao máximo durante suas aulas. Seus ensinamentos marcarão para sempre a minha trajetória docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 METODOLOGIA 12

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO 14

3.1 Alfabetização e Letramento 14

3.2 A Leitura na Alfabetização: Mediação, Estratégias e Participação Social 15

3.3 A Mediação Docente e o Papel do Professor na Consolidação das Competências de Leitura e Escrita 16

3.4 Afetividade Pedagógica 17

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 22

REFERÊNCIA 24

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento humano, para a participação social e para o exercício pleno da cidadania. No contexto educacional, elas representam muito mais do que ferramentas de acesso ao conhecimento: são caminhos por meio dos quais os sujeitos interpretam o mundo, questionam suas experiências e constroem novas formas de compreender e transformar a realidade. Apesar dessa centralidade, garantir que todos os estudantes consolidem essas habilidades ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se espera que avancem de maneira significativa no processo de alfabetização e letramento.

No Maranhão e, de modo particular, na região Centro-Oeste do estado, área de atuação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) esse desafio ganha contornos ainda mais complexos. As desigualdades socioeconômicas, a infraestrutura limitada de muitas escolas públicas, a falta de materiais didáticos, a rotatividade de professores e a heterogeneidade das turmas compõem um cenário que exige do docente uma atuação sensível, crítica e comprometida com a transformação social. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e assume o papel de sujeito político e mediador de práticas pedagógicas que podem ampliar ou restringir as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

O Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia da UEMASUL enfatiza a formação de profissionais capazes de compreender a educação como prática social, histórica e cultural, orientada pelos princípios da democracia, da inclusão e da justiça social. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são compreendidos como processos que ultrapassam a dimensão técnica da decodificação, envolvendo práticas sociais de linguagem, construção de sentidos e participação ativa em diferentes esferas comunicativas.

O papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita deve ser analisado à luz de uma perspectiva crítica, que reconhece as condições concretas de trabalho docente e as demandas específicas das comunidades escolares da região. Nesse sentido, Freire (1996) defende que a prática educativa é um ato político, exigindo do professor uma postura dialógica e comprometida com a transformação social. Nóvoa (1992) enfatiza que a profissão docente se constrói na interação entre saberes pedagógicos e contextos históricos, sendo fundamental reconhecer os desafios estruturais que permeiam a escola. Além disso, Soares (2003) destaca que alfabetização e letramento são processos sociais, demandando práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades dos alunos. Autores como Magda

Soares, Paulo Freire, Vygotsky, Kleiman e Solé contribuem para essa compreensão ao defenderem que aprender a ler e escrever é um processo que se constrói na interação, na mediação e na participação em práticas sociais significativas. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p. 63), evidenciando que a alfabetização deve estar vinculada à realidade dos estudantes e às experiências que eles trazem para a escola. Vygotsky (2008), por sua vez, ressalta a importância da mediação e da zona de desenvolvimento[1] proximal, indicando que o professor desempenha papel fundamental na criação de condições que possibilitem o avanço cognitivo dos alunos.

A prática pedagógica nas escolas públicas de Itinga-MA revela que o professor enfrenta inúmeros desafios para consolidar essas competências. A falta de formação continuada, a ausência de políticas públicas consistentes, a pressão por resultados imediatos e a sobrecarga de trabalho são fatores que impactam diretamente a qualidade do ensino. Além disso, muitos estudantes chegam aos anos iniciais com defasagens significativas, decorrentes de trajetórias marcadas por desigualdades sociais, dificuldades de acesso à educação infantil e contextos familiares vulneráveis. “Nesse cenário, a atuação docente torna-se ainda mais complexa, exigindo estratégias diversificadas, planejamento intencional e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos estudantes” (Candau, 2012, p. 18)

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo principal, analisar o papel do professor(a) na consolidação das competências de leitura e escrita sob uma perspectiva crítica, considerando as condições concretas de trabalho docente e as demandas da comunidade escolar da Escola Rosa de Saron em Itinga-MA. Em caráter mais restrito, este estudo pretende: Investigar as estratégias pedagógicas utilizadas na escola Rosa de Saron para promover a leitura e a escrita entre os estudantes; Examinar como as condições de trabalho docente na escola Rosa de Saron influencia a implementação de práticas voltadas para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita; Identificar as demandas culturais e linguísticas presentes na comunidade da Escola Rosa de Saron e analisar como elas são incorporadas no planejamento pedagógico dos professores.

O trabalho está fundamentado em referenciais teóricos de autores que tratam sobre a temática e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Plano Nacional de Educação – PNE e o próprio PPC do curso de Pedagogia da UEMASUL, que orientam a formação e a prática docente.

[1]*Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*: conceito elaborado por Vygotsky que se refere à distância entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega.

O artigo está organizado em capítulos que compõe além da introdução, a metodologia, resultados e discussões e por fim as considerações finais acerca da temática desenvolvida. O embasamento teórico discorre sobre o papel do professor na alfabetização, as práticas pedagógicas que favorecem a leitura e a escrita, os desafios enfrentados nas escolas públicas de Itinga do Maranhão e a importância da formação docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais achados e apontam caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica no processo de consolidação das competências de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

Este estudo tem como ponto de partida uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas que discutem o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação volta-se especialmente para a realidade das escolas públicas brasileiras e, de modo mais específico, para o contexto educacional de Itinga-MA, onde se localiza a Escola Rosa de Saron. Além disso, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, adequada ao propósito de compreender esse fenômeno de maneira mais profunda e contextualizada.

Minayo (2012), destaca que a pesquisa qualitativa permite captar a complexidade dos processos educacionais, considerando dimensões subjetivas, sociais e culturais que não podem ser reduzidas a dados numéricos. Por essa razão, mostra-se particularmente pertinente para investigar práticas docentes, os significados atribuídos pelos professores ao seu trabalho e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2012, P. 23).

Essa compreensão evidencia a relevância de se optar pela abordagem qualitativa neste estudo, pois investigar o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita envolve examinar aspectos que não podem ser reduzidos a números ou estatísticas. É necessário interpretar práticas docentes, modos de atuação, percepções, obstáculos vivenciados na rotina escolar e fatores socioculturais que interferem diretamente no processo de alfabetização, especialmente no contexto particular da Escola Rosa de Saron. Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita apreender nuances, interpretações e sentidos atribuídos pelos participantes, permitindo uma análise mais ampla, detalhada e profunda do fenômeno investigado.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2019), consiste na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Essa modalidade de pesquisa é adequada quando se busca compreender um fenômeno a partir de referenciais teóricos consolidados e de estudos já realizados.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2019, p. 45).

O processo de seleção das fontes seguiu critérios de relevância temática, atualidade e consistência teórica. Foram priorizados materiais de publicação mais recentes, sem desconsiderar obras clássicas essenciais para a compreensão dos fundamentos da alfabetização e do letramento. A busca por referências ocorreu em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Scholar e periódicos da área de educação, além de documentos institucionais e legislações educacionais disponíveis em plataformas oficiais.

Para orientar o processo de levantamento bibliográfico, foram utilizados descritores relacionados ao tema central da investigação, tais como: leitura e escrita nos anos iniciais; papel do professor na alfabetização; competências leitoras e escritoras; letramento escolar; alfabetização no ensino fundamental; práticas pedagógicas de leitura; educação pública no Brasil e ensino fundamental Itinga-MA. O uso desses descritores possibilitou tornar a busca mais precisa e identificar produções científicas diretamente relacionadas aos objetivos do estudo.

A análise dos materiais selecionados foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, conforme orientam Lakatos e Marconi (2017). Para os autores, a leitura interpretativa é fundamental para que o pesquisador estabeleça relações entre o conteúdo estudado e o problema investigado.

> A leitura interpretativa consiste em compreender as ideias do autor, relacionando-as ao problema estudado, às hipóteses formuladas e aos objetivos da pesquisa. É uma leitura que exige reflexão, análise crítica e capacidade de síntese (Lakatos e Marconi 2017, p. 89).

A partir dessa análise, foram organizadas categorias de análises temáticas que estruturam o desenvolvimento do artigo, tais como: alfabetização e letramento, mediação docente, práticas pedagógicas, desafios da escola pública e formação de professores considerando a realidade itinguense e mais precisamente da comunidade assistida pela Escola Rosa de Saron. O PPC destaca que o pedagogo deve ser capaz de “compreender a educação em suas múltiplas dimensões, articulando teoria e prática, e atuar de forma crítica, ética e transformadora nos diferentes espaços educativos, especialmente naqueles marcados por desigualdades sociais e culturais. (Uemasul, 2020, p. 09).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica apresenta limitações, especialmente no que se refere à ausência de observação direta das práticas docentes. Contudo, sua relevância reside na possibilidade de sistematizar conhecimentos, identificar lacunas e subsidiar reflexões que contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica e para a compreensão do papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

3.1 Alfabetização e Letramento

A compreensão dos processos de alfabetização e letramento é fundamental para analisar o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita. Magda Soares (2004) destaca que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que o domínio do sistema de escrita não se efetiva plenamente sem a inserção do sujeito em práticas sociais significativas. Para a autora, alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar implica inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, "alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de escrita; letramento é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais" (Soares, 2004, p. 14).

A distinção proposta por Soares não tem caráter meramente terminológico; ela redefine o modo como se compreende o processo de aprender a ler e escrever no contexto escolar. Ao separar analiticamente os dois conceitos, a autora evidencia que a alfabetização, quando tratada de forma isolada, tende a reduzir-se a um processo mecânico, centrado na decodificação de grafemas e fonemas. Entretanto, a aprendizagem da língua escrita envolve dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais que ultrapassam o simples reconhecimento de símbolos. Assim, o estudante precisa compreender a função social da linguagem escrita, interagir com diferentes gêneros textuais e participar de práticas significativas de leitura e escrita que façam sentido em seu cotidiano.

Kleiman (1995) reforça essa perspectiva ao afirmar que o letramento envolve dimensões culturais e sociais que extrapolam o domínio técnico da escrita. Para a autora, o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, que variam conforme os contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Ela destaca que:

> O letramento não se reduz ao simples domínio da tecnologia da escrita. Ele envolve práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, e que são determinadas por contextos socioculturais específicos. Assim, o indivíduo letrado é aquele que participa de eventos de letramento, compreendendo sua função e seu significado social. (Kleiman, 1995, p. 19).

Essa concepção amplia o entendimento do processo educativo, pois desloca o foco da aprendizagem individual para as condições sociais que possibilitam ou limitam o acesso às práticas letradas. Tfouni (1995) aprofunda essa discussão ao afirmar que o letramento é um fenômeno social, e não apenas individual. Para ela, "o letramento diz respeito não apenas ao

domínio da tecnologia da escrita, mas às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita" (Tfouni, 1995, p. 20).

No contexto das escolas públicas brasileiras, especialmente em regiões marcadas por desigualdades históricas, como o sul e sudeste do Maranhão, muitas crianças iniciam o Ensino Fundamental com experiências limitadas de contato com textos escritos. Essa realidade exige que a escola assuma um papel ainda mais decisivo na ampliação do repertório cultural dos estudantes, oferecendo oportunidades sistemáticas de interação com diferentes gêneros textuais e práticas sociais de leitura e escrita.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) são fundamentais para compreender como as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita. As autoras demonstraram que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema antes mesmo de ser formalmente alfabetizada. Elas afirmam que:

> A criança não aprende a escrever por simples imitação ou repetição. Ela constrói, progressivamente, sistemas de interpretação sobre a escrita, formulando hipóteses que vão se transformando à medida que interage com textos e com adultos que já dominam o sistema de escrita." (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32).

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a construção ativa do conhecimento, reconhecendo o estudante como sujeito que interpreta, questiona e reelabora informações, por isso a leitura na alfabetização deve mediar estratégias que proporcione a participação social dos sujeitos.

3.2 A Leitura na Alfabetização: Mediação, Estratégias e Participação Social

A leitura, enquanto prática pedagógica, deve ser compreendida como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e experiências socioculturais para interpretar o texto. Solé (1998) afirma que ler é um ato estratégico, que envolve antecipação, inferência, verificação e interpretação. Para a autora, "ler é um processo no qual o leitor realiza um conjunto de atividades cognitivas que lhe permite construir uma interpretação do texto" (Solé, 1998, p. 22).

Kleiman (2008) amplia essa discussão ao defender que a leitura deve ser tratada como prática social, e não como simples decodificação. A autora afirma que:

> A leitura não é apenas um ato individual, mas uma prática social que envolve valores, objetivos e contextos específicos. Ensinar a ler implica inserir o aluno em práticas sociais de leitura, possibilitando-lhe compreender e participar das atividades letradas de sua comunidade. (Kleiman, 2008, p. 45).

Chartier (1999), ao discutir a história da leitura, destaca que ler é um ato culturalmente situado: “A leitura é sempre uma prática social, inscrita em tradições culturais e em modos de apropriação que variam conforme o tempo, o espaço e os grupos sociais” (Chartier, 1999, p. 17).

Nesse processo, cabe ao professor selecionar textos que dialoguem com o universo dos estudantes, orientar estratégias de compreensão e promover situações de leitura que estimulem a curiosidade e a autonomia. Atividades como leitura compartilhada, rodas de conversa e exploração de diferentes gêneros textuais contribuem para que a leitura se torne uma prática significativa e integrada ao cotidiano escolar.

No contexto das escolas públicas maranhenses e, de forma particular, na Escola Rosa de Saron, promover práticas de leitura diversificadas é essencial para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer sua autonomia leitora. A realidade local, marcada por desigualdades socioeconômicas e por um acesso limitado a livros, revistas e outros materiais escritos, exige que o professor atue de forma intencional na criação de ambientes letrados e na oferta de experiências significativas de leitura.

3.3 A Mediação Docente e o Papel do Professor na Consolidação das Competências de Leitura e Escrita

A mediação docente constitui um dos pilares teóricos fundamentais para compreender o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita, especialmente no Ensino Fundamental I. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo o professor o mediador entre o estudante e o conhecimento. Como afirma Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (1998, p. 101).

A mediação docente envolve orientar, provocar, questionar, apoiar e criar condições para que o estudante avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Esse conceito refere-se ao espaço entre aquilo que o estudante já consegue realizar sozinho e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Vygotsky explica que:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Essas funções podem ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’. A mediação do adulto ou de um par mais experiente é essencial para que essas funções se desenvolvam plenamente (Vygotsky, 1998, p. 112).

Na Escola Rosa de Saron, essa mediação assume relevância particular, pois grande parte dos estudantes chega aos anos iniciais com pouca familiaridade com práticas de leitura e escrita. Diante disso, o professor precisa organizar experiências pedagógicas que ampliem o acesso à cultura escrita e favoreçam a construção de sentidos, garantindo que todos tenham condições de avançar em suas hipóteses sobre o sistema de escrita.

Paulo Freire (1996) contribui de maneira decisiva para essa discussão ao defender que o professor deve atuar como mediador crítico, capaz de promover a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Freire afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1996, p. 11), destacando que o ensino da leitura e da escrita deve estar vinculado à realidade concreta dos educandos.

Além disso, Freire (1996, p. 67) enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção". Essa concepção reforça que o professor não deve assumir um papel transmissivo, mas sim criar condições para que os estudantes construam sentidos, formulem hipóteses sobre a escrita e desenvolvam autonomia leitora e escritora.

Libâneo (2013, p. 29) complementa essa discussão ao afirmar que "o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo-lhe organizar, dirigir e orientar o processo de ensino de modo a favorecer a aprendizagem ativa e significativa."

Na Escola Rosa de Saron, a atuação docente envolve planejar atividades que articulem alfabetização e letramento, incentivar a produção de textos, promover momentos de escrita coletiva e criar ambientes alfabetizadores que favoreçam a circulação da linguagem escrita. Essas ações fortalecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes na cultura escrita.

3.4 Ênfase na Mediação Docente e na Afetividade Pedagógica na Escola Rosa de Saron

Tomando como referência a Escola Rosa de Saron, em Itinga-MA, o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita ultrapassa a execução de métodos e a aplicação de atividades previamente prescritas. A própria realidade social e escolar marcada por desigualdades socioeconômicas e pelo acesso limitado à cultura escrita redefine, redefine a centralidade do professor como sujeito que organiza condições de aprendizagem, amplia repertórios culturais e cria pontes entre a linguagem escolar e as experiências concretas dos estudantes.

Nessa direção, a consolidação das competências leitoras e escritoras se mostra menos como resultado de ações pontuais e mais como fruto de uma mediação intencional, planejada e teoricamente fundamentada, que se sustenta no cotidiano, na persistência pedagógica e na sensibilidade para compreender a turma real heterogênea, diversa e atravessada por diferentes ritmos de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, a contribuição de Vygotsky permite compreender por que o professor ocupa lugar decisivo nesse processo: é na interação social que se estruturam aprendizagens superiores e é a mediação pedagógica que potencializa o avanço do estudante, conduzindo-o para além do que conseguiria realizar sozinho.

Quando Vygotsky afirma que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (1998, p. 101), ele oferece um fundamento direto para pensar a Escola Rosa de Saron: em um contexto onde muitos estudantes chegam com repertório letrado reduzido, é a organização didática do professor com intervenções oportunas, perguntas orientadoras, devolutivas qualificadas e situações significativas de leitura e escrita que cria condições reais para a apropriação progressiva das práticas de linguagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, nesse sentido, não é apenas um conceito abstrato, mas um princípio operativo que orienta o professor a planejar apoios transitórios e a calibrar desafios de forma possível e formativa, sem reduzir expectativas e sem desconsiderar limites concretos do contexto escolar.

Complementarmente, a perspectiva freireana reforça que consolidar leitura e escrita, especialmente em escolas situadas em territórios socialmente vulnerabilizados, exige mais do que ensinar códigos: exige dar sentido ao ato de ler e escrever como prática de inserção social. Ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1987, p. 63) e que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção" (Freire, 1996, p. 67).

Nessa perspectiva, Freire recoloca o professor da Escola Rosa de Saron como mediador crítico que reconhece os saberes prévios dos estudantes, lê com eles as marcas do cotidiano e transforma experiências em matéria de linguagem. Isso significa que, para consolidar competências, o professor precisa selecionar textos e propostas que dialoguem com a vida local, com as linguagens presentes na comunidade e com situações comunicativas autênticas, evitando que a leitura se torne um exercício de "resposta certa" e que a escrita se restrinja a copiar ou preencher lacunas.

Nessa linha, autores como Kleiman (1995; 2008) e Tfouni (1995) contribuem ao evidenciar que as práticas de leitura e escrita são socialmente situadas e que o acesso desigual à cultura escrita produz trajetórias escolares também desiguais. Por isso, quando a escola se encontra em um território em que livros, bibliotecas, jornais e diferentes portadores de texto circulam com menos frequência, cabe ao professor produzir intencionalmente um ambiente letrado: criar rotinas de leitura compartilhada, garantir tempos reais de leitura autônoma, instituir momentos de escrita com propósito comunicativo (bilhetes, relatos, convites, recontos, pequenos textos opinativos), e promover a circulação de gêneros textuais variados.

A leitura, conforme Solé (1998), demanda estratégias cognitivas e metacognitivas antecipar, inferir, verificar, resumir e, portanto, não se aprende apenas "lendo muito", mas participando de práticas orientadas nas quais o professor explicita procedimentos, modela formas de pensar o texto e sustenta conversas interpretativas. Chartier (1999), ao compreender a leitura como prática cultural, reforça que formar leitores implica formar modos de apropriação do texto; isso, na Escola Rosa de Saron, coloca o professor como alguém que também precisa atuar como curador de experiências: escolher textos significativos, diversificar suportes e construir percursos de leitura que ampliem repertórios sem romper com a experiência dos alunos.

Entretanto, se a mediação docente é determinante para a consolidação das competências de leitura e escrita, é preciso afirmar com igual força que, no contexto da Escola Rosa de Saron, essa mediação se realiza plenamente quando articula dimensão cognitiva e afetividade pedagógica. É aqui que a discussão se torna ainda mais coerente com o tema do trabalho: não se trata de adicionar "afetividade" como um apêndice do ensino, mas de reconhecê-la como componente estruturante do processo de alfabetização e letramento. Wallon (2007, p. 89) é categórico ao afirmar que "a afetividade não é um elemento acessório, mas constitutivo do desenvolvimento humano".

Aplicada à realidade de Itinga-MA, essa afirmação ganha concretude: estudantes que vivenciam contextos de insegurança social, instabilidade familiar ou pouco suporte letrado podem chegar à escola com medo de errar, baixa autoestima acadêmica ou desmotivação. Nesses casos, o professor que constrói vínculo, acolhe, encoraja tentativas e legitima a dúvida cria uma condição psicológica essencial para que o estudante se exponha ao risco produtivo de ler em voz alta, escrever, revisar e reescrever.

A afetividade pedagógica, portanto, deve ser compreendida como ética da relação educativa e como condição de possibilidade para a aprendizagem. Freire (1996, p. 68), ao

afirmar que a prática docente se constitui numa relação “amorosa e comprometida com a formação humana”, não está defendendo sentimentalismo, mas uma postura pedagógica que combina rigor, diálogo e respeito.

Na Escola Rosa de Saron, isso se traduz em gestos e decisões didáticas quando: oferece devolutivas que orientam sem humilhar; valoriza hipóteses de escrita como parte do caminho, à luz de Ferreiro e Teberosky (1999), que demonstram que a criança constrói sistemas interpretativos e avança por reorganizações sucessivas; propõe desafios graduados que mantenham a turma em movimento, sustentando expectativas altas com apoio; e cria um clima de sala de aula em que a linguagem escrita seja experimentada como potência, não como punição. Quando o professor reconhece a escrita inicial como pensamento em construção e não como erro a ser “apagado” ele transforma a alfabetização em experiência de autoria e pertencimento.

Nessa mesma direção, Libâneo (2013, p. 29) afirma que cabe ao professor “organizar, dirigir e orientar o processo de ensino” para favorecer aprendizagem ativa e significativa. Tal orientação, na Escola Rosa de Saron, implica planejar práticas que unam sistematização e sentido: trabalhar a base do sistema de escrita (relações fonema e grafema, segmentação, ortografia inicial) sem romper com práticas sociais de leitura e escrita; fomentar projetos (rodas de leitura, sacolas literárias, mural de textos da turma, cartas para a comunidade, pequenos jornais escolares) que deem finalidade social à escrita; e garantir acompanhamento contínuo dos estudantes com maiores dificuldades, sem naturalizar fracassos escolares como destino.

A fala de Candau (2012, p. 18), ao sublinhar a necessidade de estratégias diversificadas e valorização da diversidade cultural e linguística, também se ajusta a esse cenário, lembrando que o professor precisa ler a turma como realidade plural, e não como padrão único de aprendizagem.

Por fim, torna-se inevitável reconhecer que a consolidação das competências de leitura e escrita, na Escola Rosa de Saron, depende de um conjunto de condições que atravessam a docência: tempo pedagógico para planejamento, acesso a materiais, apoio institucional, redução da rotatividade e, sobretudo, formação continuada que fortaleça o professor como pesquisador de sua própria prática.

A ênfase de Nóvoa (1992) na profissão docente como construção situada ajuda a compreender que não basta responsabilizar individualmente o professor pelos resultados; é preciso reconhecer que a qualidade do ensino se produz na articulação entre saberes, condições de trabalho e contexto social.

Ainda assim, mesmo diante de limites estruturais, a análise desenvolvida reafirma que o professor permanece como eixo que pode ampliar possibilidades: ao planejar intencionalmente, mediar com base teórica e sustentar um vínculo afetivo pedagógico, ele torna a escola um espaço efetivo de acesso à cultura escrita, garantindo o direito à aprendizagem e promovendo participação social mais ampla para as crianças de Itinga-MA.

A contribuição central deste estudo conforme mencionada ao longo deste estudo, está em reafirmar que, na Escola Rosa de Saron, consolidar competências de leitura e escrita significa construir, dia após dia, um trabalho docente que combina: mediação qualificada (Vygotsky), sentido social da linguagem (Freire, Kleiman, Tfouni, Chartier), compreensão do desenvolvimento da escrita (Ferreiro e Teberosky), organização didática consistente (Libâneo, Solé) e afetividade pedagógica como base relacional de segurança, autoria e persistência (Wallon, Freire). Assim, o professor se apresenta não apenas como “facilitador”, mas como agente de democratização da cultura escrita em um território onde tal cultura não se distribui de modo equitativo e é justamente essa atuação que dá densidade e relevância ao tema investigado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel do professor na consolidação das competências de leitura e escrita no Ensino Fundamental I, tomando como referência a Escola Rosa de Saron, situada no município de Itinga do Maranhão. A partir do referencial teórico mobilizado, foi possível compreender que alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis, cuja efetivação depende diretamente da mediação do professor e das práticas pedagógicas que ele desenvolve no cotidiano escolar. As discussões evidenciam que o trabalho docente não se limita ao ensino do sistema de escrita, mas envolve criar condições para que os estudantes atribuam sentido ao que leem e escrevem, construindo aprendizagens que dialogam com suas experiências e com o contexto social em que estão inseridos.

As contribuições de autores como Soares (2004), Kleiman (1995; 2008), Tfouni (1995) e Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa a mera decodificação de símbolos. Trata-se de um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a escola especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, como o sul e sudeste do Maranhão assume papel central na democratização do acesso à cultura escrita.

A análise realizada demonstrou que o professor é o principal agente na promoção de práticas de alfabetização e letramento significativas. No contexto específico da Escola Rosa de Saron, constatou-se que muitos estudantes chegam aos anos iniciais com pouco acesso prévio a materiais escritos, o que torna o papel do professor ainda mais decisivo. A criação de ambientes alfabetizadores, a seleção de gêneros textuais variados, a promoção de práticas de leitura compartilhada e autônoma, bem como o incentivo à produção textual, revelam-se estratégias fundamentais para consolidar as competências de leitura e escrita.

Além disso, a leitura como prática pedagógica fundamentada em Solé (1998), Chartier (1999) e Kleiman (2008) mostrou-se elemento essencial para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer sua compreensão textual. A leitura, entendida como prática social, exige que o professor desenvolva atividades que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam o acesso a diferentes formas de expressão escrita.

Diante disso, conclui-se que a consolidação das competências de leitura e escrita no Ensino Fundamental I depende de um trabalho docente intencional, planejado e sustentado por bases teóricas consistentes. Na Escola Rosa de Saron, o professor assume um papel estratégico

na superação das barreiras impostas pelas desigualdades sociais, criando condições para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, participar e se desenvolver como leitores e escritores competentes.

Por fim, este estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica e reforça a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, em recursos didáticos e em políticas públicas que valorizem a alfabetização e o letramento como direitos fundamentais. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e investiguem, de maneira mais detalhada, o impacto de projetos de leitura e escrita no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIA

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1999.

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

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

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.