

ENTRE ALFABETIZAÇÃO TARDIA E LETRAMENTO: IMPACTOS DE UM PROJETO DE LEITURA NO CONTRATURNO ESCOLAR

Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha¹

Escola Municipal Santa Filomena – EMSF
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1177-7849>
E-mail: angelitagfrcunha@gmail.com.

Cacilda Moreira Lima²

Escola Municipal Santa Filomena – EMSF
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4117-7226>
E-mail: professoracacilda2023@gmail.com

Resumo

O artigo analisa os impactos de um projeto de leitura desenvolvido no contraturno escolar com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de Teresina (PI), em 2024, voltado a estudantes com dificuldades de leitura e compreensão textual. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência pedagógica interventiva, fundamentada na articulação entre alfabetização e letramento (Soares) e na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky. Os dados indicam avanços nas habilidades leitoras, na compreensão textual, no desempenho escolar e na autoestima dos participantes, evidenciando trajetórias de superação no processo de alfabetização tardia. Conclui-se que práticas de leitura planejadas e contextualizadas no contraturno escolar contribuem para a garantia do direito à alfabetização e ao letramento nos anos finais do Ensino Fundamental, fortalecendo uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização tardia. Letramento. Leitura. Contraturno escolar. Aprendizagem colaborativa.

BETWEEN LATE ALPHABETIZATION AND LITERACY: IMPACTS OF A READING PROJECT IN AFTER-SCHOOL EDUCATION

¹ Doutoranda em Linguística e Literatura (UFNT). Mestrado em Letras (UFT 2020). Professora de Língua Portuguesa e Vice-diretora da Escola Municipal Santa Filomena, Coordenadora e ministrante do projeto.

² Graduada em Letras - Língua Portuguesa e literatura portuguesa (UFPI, 2013). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Diretora da Escola Municipal Santa Filomena, Autorizou, viabilizou e supervisionou o projeto.

Abstract

This article analyzes the impacts of a reading project developed in an after-school program with 6th and 7th grade students from a public rural school in Teresina (PI), Brazil, in 2024, focusing on learners with reading and comprehension difficulties. The study is characterized as a qualitative action research, configured as an intervention-based pedagogical experience report, grounded in the articulation between literacy and literate practices (Soares) and in Vygotsky's sociointeractionist perspective. The findings reveal advances in reading skills, text comprehension, school performance, and students' self-esteem, highlighting trajectories of overcoming challenges in late literacy processes. It is concluded that planned and contextualized reading practices in after-school programs significantly contribute to guaranteeing the right to literacy and reading development in the final years of Elementary Education, reinforcing inclusive educational practices.

Keywords: late alphabetization. Literacy. Reading. After-school education. Collaborative learning.

ENTRE ALFABETIZACIÓN TARDÍA Y ELETRAMENTO: IMPACTOS DE UN PROYECTO DE LECTURA EN EL CONTRATURNO ESCOLAR

Resumen

Este artículo analiza los impactos de un proyecto de lectura desarrollado en el contraturno escolar con estudiantes de 6.º y 7.º año de una escuela pública rural de Teresina (PI), Brasil, en 2024, dirigido a alumnos con dificultades de lectura y comprensión textual. Se trata de una investigación-acción de enfoque cualitativo, configurada como un relato de experiencia pedagógica interventiva, fundamentada en la articulación entre alfabetización y letramento (Soares) y en la perspectiva sociointeraccionista de Vygotsky. Los resultados evidencian avances en las habilidades lectoras, la comprensión textual, el rendimiento escolar y la autoestima de los participantes, destacándose trayectorias de superación en procesos de alfabetización tardía. Se concluye que prácticas de lectura planificadas y contextualizadas en el contraturno escolar contribuyen significativamente a garantizar el derecho a la alfabetización y al desarrollo lector en los años finales de la Educación Primaria, promoviendo una educación inclusiva.

Palabras clave

alfabetización tardía. Letramento. Lectura. Contraturno escolar. Aprendizaje colaborativo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A consolidação da leitura e da escrita constitui um dos pilares fundamentais da formação escolar e da participação social dos sujeitos. No entanto, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras evidencia a presença de alunos que, mesmo tendo cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental, chegam aos anos finais sem o domínio da leitura, situação que compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima, a permanência escolar e o exercício pleno da cidadania. Tal cenário desafia

a escola a repensar práticas e a desenvolver ações interventivas que garantam o direito à alfabetização articulada ao letramento.

Esse desafio tem sido reiterado por diagnósticos e levantamentos recentes, que evidenciam desigualdades persistentes na garantia do direito à aprendizagem e a permanência de trajetórias marcadas por atraso e fragilidades no processo de escolarização. Indicadores educacionais divulgados pelo IBGE (2025), por exemplo, apontam avanços em alguns aspectos, mas também sinalizam a permanência do atraso escolar como expressão de desigualdades estruturais, o que reforça a urgência de ações pedagógicas consistentes, sobretudo na escola pública.

Além disso, ao tratar da alfabetização como questão estratégica para as políticas educacionais, estudos e relatórios recentes destacam a necessidade de monitoramento e de ações sistemáticas voltadas à garantia do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de modo a evitar que lacunas iniciais se prolonguem ao longo da escolaridade (INEP, 2023; INEP, 2024). Tais apontamentos sustentam a compreensão de que o fracasso no processo de alfabetização não pode ser naturalizado como um “atraso do aluno”, mas deve ser enfrentado como desafio coletivo e institucional, que exige intervenção pedagógica planejada.

Nesse contexto, o presente artigo analisa os impactos de um projeto de leitura desenvolvido no contraturno escolar, no ano de 2024, com alunos do 6º e do 7º ano da Escola Municipal Santa Filomena, localizada na zona rural de Teresina (PI). O projeto teve como foco principal estudantes que ainda não haviam consolidado a leitura, apesar de terem passado pelo processo de alfabetização nas séries iniciais, bem como alunos que apresentavam dificuldades significativas de compreensão leitora. A iniciativa partiu do entendimento de que a escola não pode se omitir diante das lacunas de aprendizagem, sobretudo quando estas incidem diretamente sobre a linguagem, eixo estruturante de todas as áreas do conhecimento.

A permanência dessas lacunas ao longo da escolarização evidencia que a alfabetização não pode ser compreendida como um processo linear, homogêneo ou restrito a uma etapa específica da vida escolar. Ao contrário, trata-se de um percurso atravessado por fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos que impactam de maneira desigual os estudantes da escola pública, especialmente aqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Reconhecer essa complexidade implica assumir a

alfabetização como um direito contínuo, que deve ser assegurado sempre que necessário, independentemente da série ou da idade do aluno. Esse entendimento se fortalece diante de dados do Censo Escolar, que permitem observar a permanência de desafios relacionados ao percurso escolar e às desigualdades educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2024).

A proposta fundamenta-se na compreensão de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, conforme defendido por Magda Soares, para quem alfabetizar implica não apenas ensinar o sistema de escrita alfabética, mas também inserir o aluno em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, aprender a ler ultrapassa a decodificação de palavras, envolvendo a construção de sentidos, a interpretação e o uso social da linguagem em diferentes contextos.

Ao considerar o letramento como prática social, este estudo compreende a leitura como instrumento de inserção cultural, de construção da identidade e de participação ativa na vida social. Para alunos que vivenciam a alfabetização de forma tardia, o acesso a práticas leitoras contextualizadas pode representar não apenas a superação de dificuldades técnicas, mas também a ressignificação de sua relação com a escola, com o saber e consigo mesmos enquanto sujeitos aprendentes.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto ancora-se ainda na concepção sociointeracionista de Lev Vygotsky (1987), que compreende a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais. A convivência entre alunos em diferentes níveis de leitura foi pensada como estratégia de fortalecimento das aprendizagens, favorecendo a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Assim, o espaço do contraturno configurou-se como um ambiente de mediação, acolhimento e ressignificação da relação dos estudantes com a leitura.

Nesse sentido, o contraturno escolar deixa de ser concebido apenas como um espaço complementar ou compensatório e passa a ser reconhecido como território pedagógico legítimo, no qual é possível desenvolver práticas educativas intencionalmente planejadas, voltadas à equidade e à inclusão. Ao oferecer condições diferenciadas de tempo, escuta e acompanhamento, esse espaço favorece intervenções mais próximas das necessidades reais dos alunos, especialmente daqueles que historicamente não tiveram garantido o acesso pleno à leitura. Essa perspectiva dialoga com orientações recentes voltadas à recomposição das aprendizagens, que têm defendido o planejamento

pedagógico intencional, o acompanhamento contínuo e estratégias específicas para enfrentamento das defasagens (Brasil, 2024).

Além do aporte teórico, o projeto dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a alfabetização como um direito a ser garantido preferencialmente até os primeiros anos do Ensino Fundamental, articulada ao desenvolvimento de práticas de letramento. Embora tal documento delimite temporalmente esse processo, a realidade escolar evidencia a necessidade de ações contínuas que assegurem a aprendizagem de alunos que, por diferentes razões, não alcançaram as habilidades esperadas no tempo previsto.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os impactos de um projeto de leitura voltado à alfabetização e ao letramento de alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental, desenvolvido no contraturno escolar, buscando compreender de que modo tais práticas contribuíram para o desenvolvimento da leitura, da compreensão textual e do desempenho escolar dos estudantes participantes.

A partir desse objetivo, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira um projeto de leitura, desenvolvido no contraturno escolar, pode contribuir para o processo de alfabetização e de letramento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não dominam plenamente a leitura?

Ao relatar e refletir sobre essa experiência, o artigo pretende contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas, reafirmando o papel da escola e do professor na garantia do direito à leitura, independentemente da etapa de escolarização em que o aluno se encontre, bem como evidenciar a relevância de ações pedagógicas que resgatem a autoestima e o protagonismo discente por meio da linguagem.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, discutindo alfabetização tardia, letramento e mediação pedagógica; em seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa e analisam-se os resultados à luz do referencial adotado. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo e suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas.

ALFABETIZAÇÃO TARDIA, LETRAMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: BREVE DELINEAMENTO TEÓRICO

A discussão sobre a alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental exige a superação de uma compreensão restrita que a associa exclusivamente aos anos iniciais da escolarização. Embora documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular, estabeleçam a alfabetização como objetivo prioritário dos primeiros anos, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras evidencia trajetórias marcadas por desigualdades sociais, pedagógicas e institucionais que, frequentemente, impedem a consolidação da leitura no tempo previsto. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a alfabetização como um direito contínuo, que deve ser garantido sempre que houver lacunas no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento amplia o entendimento do ato de ler e escrever, deslocando-o de uma dimensão estritamente técnica para o campo das práticas sociais. Conforme defende Magda Soares (2017), alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis, uma vez que alfabetizar e letrar são ações distintas, porém complementares. A autora enfatiza que o ideal é “alfabetizar letrando”, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Além disso, a autora destaca que a preocupação com o letramento emerge de contextos sociais em que, mesmo com altos índices de alfabetização, parte significativa da população não domina plenamente as práticas de leitura e escrita necessárias à participação social e profissional, pois:

Nos países desenvolvidos, ou do primeiro mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2020, p. 31-32).

Tal compreensão é reforçada por Angela Kleiman (1995), ao destacar que o letramento se constrói nas práticas sociais mediadas pela linguagem, envolvendo diferentes usos, funções e sentidos atribuídos à leitura e à escrita. Para a autora, “o letramento não se limita à aquisição da tecnologia da escrita, mas envolve a participação em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como instrumentos de interação e produção de sentidos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Aprender a ler, portanto, não se restringe à decodificação de palavras, mas implica a produção de sentidos, a interpretação de textos e a participação ativa na cultura escrita.

Nessa direção, Rildo Cosson (2018) ressalta que a leitura, quando vivenciada de forma significativa, contribui para a formação do sujeito leitor. O autor defende que a leitura literária, compreendida como prática social, possibilita ao leitor ampliar sua compreensão do mundo e de si mesmo, construindo sentidos a partir da interação com o texto. Em perspectiva complementar, Cosson sublinha a responsabilidade da escola na formação leitora, ao afirmar que:

Se a leitura é concebida como um tesouro, o papel principal da escola é atuar como guardião desse acervo precioso para que permaneça intacto e disponível de geração para geração de alunos. Para bem cumprir seu papel de guardião, a escola opera por meio de quatro ações integradas: guardar, organizar, reverenciar e transmitir. (Cosson, 2020, p. 29).

Essa abordagem torna-se especialmente relevante no caso de estudantes que vivenciam a alfabetização de forma tardia, pois permite a reconstrução de sua relação com a linguagem e com a escola. A alfabetização tardia, longe de ser compreendida como fracasso individual do aluno, deve ser analisada à luz das condições históricas e sociais que atravessam o percurso escolar. Nesse sentido, Emília Ferreiro contribui ao evidenciar que os processos de apropriação da escrita não ocorrem de forma linear nem homogênea. Segundo a autora, “a aprendizagem da escrita não é um processo acumulativo, mas construtivo, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Alfabetização e letramento: um desafio necessário nos anos finais do Ensino Fundamental

A presença de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não consolidaram a leitura desafia concepções tradicionais que restringem o processo de alfabetização aos anos iniciais da escolarização. Embora os documentos oficiais indiquem esse período como prioritário, a realidade escolar evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma homogênea nem linear.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a centralidade da alfabetização nos primeiros anos, mas também aponta para a necessidade de articulação com práticas de letramento, compreendidas como experiências significativas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Tal perspectiva reforça a compreensão de que alfabetização e letramento devem caminhar de forma integrada ao longo de toda a escolarização.

Essa compreensão é particularmente relevante para estudantes que vivenciam a alfabetização de forma tardia. Para esses alunos, a inserção em práticas de leitura contextualizadas pode representar não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a reconstrução da autoestima e da identidade enquanto sujeitos aprendentes.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação do professor assume papel central nesse processo. A perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky concebe a aprendizagem como um processo construído nas interações sociais, mediado pela linguagem. O autor afirma que: “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual” (Vygotsky, 1984, p. 64).

Dessa forma, compreender a alfabetização e o letramento como processos contínuos e socialmente mediados implica reconhecer que os alunos aprendem em interação, em tempos e ritmos distintos, a partir das relações que estabelecem com o outro e com a linguagem. Ao assumir a mediação pedagógica como elemento central do processo educativo, a escola amplia suas possibilidades de intervenção, criando condições para que estudantes em situação de alfabetização tardia avancem em suas aprendizagens e reconstruam sua relação com a leitura e com o espaço escolar. Essa perspectiva reafirma a alfabetização como direito inalienável e como responsabilidade coletiva, que deve ser assegurada ao longo de toda a trajetória escolar.

Mediação pedagógica e alfabetização tardia: aprendizagem, interação e emancipação

A mediação pedagógica constitui elemento central nos processos de alfabetização tardia, sobretudo quando se busca romper com práticas escolares excludentes e com discursos de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar. A interação entre pares, o diálogo e a valorização das experiências dos estudantes configuram-se como estratégias potentes para a promoção da aprendizagem.

Nessa direção, Paulo Freire destaca que a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do mundo, compreendendo a alfabetização como prática de liberdade. Para o autor “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 2011, p. 11).

Assim, a alfabetização assume um caráter emancipatório, na medida em que possibilita ao sujeito compreender, interpretar e intervir criticamente em sua realidade. O espaço do contraturno escolar, quando ressignificado como ambiente de aprendizagem, acolhimento e escuta, configura-se como um território fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, a alfabetização tardia não deve ser compreendida como sinônimo de impossibilidade ou atraso irrecuperável, mas como um processo que pode ser efetivado por meio de práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e socialmente significativas. Ao articular alfabetização, letramento e mediação pedagógica, o projeto de leitura analisado neste estudo evidencia a possibilidade de construção de percursos formativos mais inclusivos, capazes de transformar trajetórias escolares marcadas por dificuldades em experiências de aprendizagem, participação e sucesso escolar.

Aprendizagem colaborativa e mediação entre pares: contribuições da perspectiva brasileira

As práticas pedagógicas que valorizam a interação entre os estudantes e a aprendizagem em colaboração encontram respaldo não apenas em abordagens internacionais, mas também em produções teóricas consolidadas no contexto educacional brasileiro. Fundamentadas na perspectiva sociointeracionista, tais práticas compreendem a aprendizagem como um processo social, construído coletivamente por meio do diálogo, da cooperação e da mediação entre sujeitos.

No campo da Educação, Lev Vygotsky exerce forte influência sobre autores brasileiros ao defender que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social, para depois se internalizar no plano individual. Essa concepção sustenta a ideia de que os alunos aprendem de forma mais significativa quando interagem com pares mais experientes, em um processo mediado pela linguagem e pelas relações sociais.

Nesse sentido, José Carlos Libâneo (2024) destaca que o ensino escolar deve promover situações de interação e cooperação entre os alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para o autor, a aprendizagem se fortalece quando os estudantes participam de atividades coletivas, nas quais o diálogo e a troca de saberes ocupam lugar central no processo pedagógico.

De modo semelhante, Selma Garrido Pimenta (2023) ressalta que a prática pedagógica reflexiva pressupõe a valorização das interações em sala de aula, compreendendo o ensino como uma atividade relacional, ética e socialmente situada. Ao favorecer o trabalho colaborativo, o professor cria condições para que os alunos aprendam não apenas conteúdos escolares, mas também modos de pensar, argumentar e conviver.

No âmbito das práticas de leitura, Rildo Cosson reforça que a formação do leitor ocorre de forma mais potente quando a leitura é compartilhada e discutida coletivamente. Segundo o autor, a troca de interpretações e a escuta do outro ampliam os sentidos do texto e contribuem para a constituição do sujeito leitor, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades de acesso à cultura escrita.

Ainda nessa direção, Magda Soares (2020) aponta que as práticas de letramento, por serem sociais, exigem interação, colaboração e participação ativa dos sujeitos. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, mas em contextos de uso compartilhado da linguagem, nos quais os alunos constroem sentidos coletivamente.

Essas contribuições teóricas permitem compreender que a mediação entre pares — como observada no projeto de leitura analisado neste estudo — constitui uma estratégia pedagógica legítima e potente, especialmente no contexto da alfabetização tardia. Ao reconhecer alunos leitores como colaboradores no processo de aprendizagem, a escola amplia as possibilidades de mediação, fortalece vínculos de pertencimento e promove experiências formativas que ultrapassam a lógica individualizante do fracasso escolar.

Dessa forma, a aprendizagem colaborativa, fundamentada em autores brasileiros e articulada à perspectiva sociointeracionista, reafirma-se como caminho fecundo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de garantir o direito à alfabetização e ao letramento em todas as etapas da escolarização.

METODOLOGIA

Abordagem e delineamento da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência pedagógica de natureza interventiva, desenvolvido no contexto escolar. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os processos vivenciados pelos sujeitos envolvidos,

considerando os sentidos atribuídos às práticas de leitura, bem como as transformações observadas durante o desenvolvimento do projeto.

A pesquisa-ação, conforme defendida por Thiollent (2020), caracteriza-se pela articulação entre investigação e intervenção, possibilitando que o pesquisador atue diretamente na realidade investigada, ao mesmo tempo em que a analisa criticamente. Nesse sentido, o projeto de leitura constituiu-se como espaço de ação pedagógica e, simultaneamente, de produção de dados, permitindo refletir sobre a prática docente e seus impactos no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Tal delineamento também se aproxima de perspectivas contemporâneas que compreendem a intervenção pedagógica como estratégia legítima para enfrentar lacunas persistentes de aprendizagem na escola pública, sobretudo em contextos marcados por desigualdades educacionais.

Contexto da pesquisa e participantes

A investigação foi realizada no âmbito de um projeto de leitura implementado no contraturno escolar, no período de maio a dezembro de 2024, na Escola Municipal Santa Filomena, localizada na zona rural de Teresina (PI). Participaram do projeto alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades significativas no processo de leitura e escrita.

O público-alvo foi constituído por estudantes que não haviam consolidado a alfabetização, apesar de terem cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como por alunos que apresentavam limitações importantes na compreensão leitora. A escolha desse grupo fundamenta-se na compreensão de que a alfabetização, quando não efetivada no tempo previsto, demanda ações pedagógicas contínuas e contextualizadas, capazes de garantir o direito à aprendizagem e à participação social por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o contraturno foi compreendido como espaço formativo estratégico, voltado à recomposição e ao fortalecimento das aprendizagens essenciais, em consonância com orientações educacionais recentes que enfatizam a necessidade de intervenções sistemáticas e acompanhamento contínuo dos estudantes com maiores defasagens (Brasil, 2024).

Procedimentos pedagógicos e papel da mediação docente

A professora responsável pelo projeto atuou como mediadora do processo de aprendizagem, organizando atividades de leitura a partir de diferentes gêneros textuais, selecionados conforme os níveis de desenvolvimento dos estudantes e os objetivos do projeto. As práticas desenvolvidas priorizaram situações significativas de leitura e escrita, nas quais os alunos pudessem interagir, dialogar e construir sentidos coletivamente.

Não se adotou um único método de alfabetização, mas sim uma abordagem flexível, fundamentada nos pressupostos da alfabetização articulada ao letramento, conforme proposto por Soares, e na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, que compreende a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais. Nesse contexto, a convivência entre alunos em diferentes níveis de leitura foi incentivada como estratégia pedagógica, considerando que a interação entre pares pode potencializar o desenvolvimento das habilidades leitoras e favorecer percursos formativos mais inclusivos.

Produção e análise dos dados

Os dados analisados neste artigo foram produzidos a partir das observações pedagógicas realizadas durante o desenvolvimento do projeto, do acompanhamento contínuo das práticas de leitura e do desempenho dos estudantes nas atividades propostas. O registro das experiências ocorreu por meio de anotações sistemáticas da professora pesquisadora, organizadas em formato de diário de campo — instrumento recorrente em pesquisas qualitativas de cunho interventivo, por permitir a descrição densa dos acontecimentos, das interações e das mudanças percebidas ao longo do processo.

A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa, articulando os registros empíricos com o referencial teórico adotado. O foco analítico recaiu sobre as transformações observadas no processo de alfabetização e letramento dos alunos, com destaque para as trajetórias de duas alunas que apresentaram avanços expressivos na fluência leitora, na compreensão textual e na participação nas atividades escolares.

Esse procedimento dialoga com a perspectiva de análise qualitativa defendida por Minayo (2023), para quem a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos, considerando o contexto em que estão inseridos. Assim, os resultados apresentados não visam à generalização estatística, mas

à compreensão aprofundada de processos educativos vivenciados no cotidiano da escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA ALFABETIZAÇÃO TARDIA AO LETRAMENTO

Movimento de análise: a percepção dos efeitos da alfabetização e do letramento

A análise dos resultados do projeto evidencia que as práticas de leitura desenvolvidas no contraturno escolar contribuíram de forma significativa para o avanço das habilidades leitoras dos alunos participantes, especialmente no que se refere à consolidação da leitura e à melhoria do desempenho escolar. Entre as trajetórias acompanhadas, destacam-se as de duas alunas do projeto, cujos percursos revelam processos de superação, ressignificação da relação com a leitura e fortalecimento da autoestima.

No início do projeto, ambas as alunas apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, o que impactava diretamente sua participação nas atividades em sala de aula e seu rendimento nas diferentes disciplinas. Ao longo do desenvolvimento das práticas leitoras, foi possível observar avanços progressivos na fluência, na compreensão textual e na segurança diante da leitura de textos diversos. Esses avanços refletiram-se não apenas nas atividades do contraturno, mas também no desempenho escolar regular, evidenciado por melhores resultados avaliativos, indicando a articulação entre práticas de leitura significativas e aprendizagem escolar.

Essas trajetórias permitem a construção da seguinte categoria analítica: Alfabetização tardia como possibilidade de letramento e fortalecimento do protagonismo discente.

Tal categoria evidencia que, embora a alfabetização dessas alunas tenha ocorrido de forma tardia, o acesso a práticas significativas de leitura possibilitou não apenas a aprendizagem do sistema de escrita, mas também a inserção em práticas sociais de letramento. Conforme afirma Soares (2017), o letramento implica o uso social da leitura e da escrita em contextos reais, o que permite ao sujeito atribuir sentido às práticas de linguagem. Nesse sentido, a leitura passou a ser compreendida pelas alunas como uma atividade dotada de significado, capaz de promover autonomia, pertencimento e participação mais ativa no contexto escolar.

A análise dos resultados dialoga ainda com os pressupostos de Kleiman (1995), para quem o letramento se constrói nas práticas sociais mediadas pela linguagem, exigindo da escola propostas pedagógicas que ultrapassem a mera decodificação. Ao serem inseridas em práticas de leitura contextualizadas e mediadas, as alunas puderam reconstruir sua relação com a linguagem escrita, reconhecendo-se como sujeitos capazes de ler, interpretar e produzir sentidos. Esses achados convergem com discussões recentes no campo educacional, que apontam a necessidade de garantir intervenções sistemáticas para estudantes que não consolidaram aprendizagens essenciais no tempo previsto, especialmente em contextos de desigualdade educacional (INEP, 2024; BRASIL, 2024).

Mediação pedagógica, interação e aprendizagem colaborativa

Sob a perspectiva sociointeracionista, os avanços observados podem ser compreendidos como resultado das mediações pedagógicas e das interações estabelecidas no espaço do contraturno escolar. A convivência com colegas em diferentes níveis de leitura favoreceu a aprendizagem colaborativa, possibilitando trocas, apoio mútuo e construção coletiva do conhecimento. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento das funções cognitivas ocorre inicialmente no plano social, para depois internalizar-se no plano individual, o que reforça a importância das interações no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação da professora como mediadora mostrou-se fundamental ao organizar situações de leitura que respeitavam os tempos de aprendizagem das alunas e valorizavam suas conquistas. A mediação pedagógica contribuiu não apenas para o avanço cognitivo, mas também para o fortalecimento da confiança das estudantes diante da leitura, aspecto essencial para a permanência escolar e para o engajamento nas atividades propostas.

A valorização das conquistas individuais e coletivas revelou-se elemento central no processo de ressignificação da leitura. O reconhecimento dos avanços, ainda que graduais, favoreceu o resgate da autoestima das alunas, possibilitando que se percebessem como leitoras em formação. Tal aspecto dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a alfabetização deve ser compreendida como prática de emancipação. Para Freire (2011), a leitura do mundo e da palavra constitui um processo

indissociável, que permite ao sujeito compreender sua realidade e posicionar-se criticamente diante dela.

Alfabetização tardia e direito à aprendizagem

Os resultados reforçam a compreensão de que a alfabetização não deve ser encarada como um processo rigidamente delimitado pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas como um direito que pode e deve ser garantido sempre que necessário. As trajetórias analisadas demonstram que, quando inseridos em práticas pedagógicas sensíveis, planejadas e teoricamente fundamentadas, alunos que vivenciam a alfabetização tardia são capazes de avançar significativamente em seu percurso escolar.

Nesse sentido, o projeto de leitura configurou-se como uma ação pedagógica inclusiva, capaz de transformar trajetórias marcadas por dificuldades em percursos de aprendizagem e sucesso escolar. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e de saberes, a proposta rompeu com discursos de culpabilização pelo fracasso escolar e reafirmou a responsabilidade da escola na garantia do acesso à leitura e ao letramento em todas as etapas da escolarização. Essa discussão é reforçada por diagnósticos atuais que evidenciam que lacunas de aprendizagem podem se prolongar e comprometer o percurso escolar quando não enfrentadas por meio de intervenções pedagógicas consistentes e contínuas (INEP, 2023; IBGE, 2025).

Aprendizagem colaborativa e mediação entre pares no processo de alfabetização tardia

Um aspecto central observado durante o desenvolvimento do projeto de leitura refere-se à aprendizagem colaborativa construída a partir da interação entre os próprios alunos. A presença de estudantes que já haviam consolidado a leitura, atuando como colaboradores no processo de aprendizagem dos colegas, evidenciou que o ensino da leitura pode ser potencializado quando ocorre em um ambiente de cooperação, diálogo e troca de saberes.

Essa dinâmica encontra respaldo na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, para quem a aprendizagem se constitui primeiramente no plano social, por meio da interação com o outro, para depois se internalizar no plano individual. O autor destaca que “a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial

define a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1984, p. 97), indicando que o sujeito aprende de forma mais significativa quando conta com o auxílio de um par mais experiente.

No contexto do projeto, a mediação entre pares mostrou-se especialmente eficaz para os alunos em processo de alfabetização tardia. Diferentemente da mediação docente — fundamental, porém mais institucionalizada —, a mediação realizada por colegas leitores ocorreu de maneira mais próxima, horizontal e afetiva, favorecendo a escuta, a segurança e a confiança durante as práticas de leitura. Essa forma de interação contribuiu para reduzir a ansiedade diante da leitura e para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades propostas.

Além disso, a atuação dos alunos colaboradores não beneficiou apenas aqueles que apresentavam dificuldades de leitura. Os estudantes que auxiliaram os colegas também ampliaram sua compreensão sobre os textos, desenvolveram maior responsabilidade coletiva e fortaleceram sua identidade enquanto sujeitos capazes de ensinar e aprender. A aprendizagem, nesse sentido, configurou-se como processo relacional, em que todos os envolvidos se constituíram como aprendentes.

Essa experiência dialoga ainda com as reflexões de Freire (2011), ao defender que o ato de ensinar implica necessariamente o ato de aprender. Para o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 23), ressaltando o caráter dialógico e solidário do processo educativo. Assim, a aprendizagem colaborativa vivenciada no projeto reafirma a leitura como prática social compartilhada, construída no encontro com o outro.

Desse modo, a mediação entre pares revelou-se uma estratégia pedagógica potente no enfrentamento da alfabetização tardia, ao promover avanços cognitivos, fortalecer vínculos afetivos e ressignificar a relação dos estudantes com a leitura e com a escola. Ao reconhecer os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, o projeto contribuiu para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, participativo e humanizador.

Aprender com o outro: colaboração, pertencimento e construção coletiva do saber

A aprendizagem colaborativa desenvolvida no projeto de leitura ultrapassou os limites do avanço técnico na leitura e na escrita, produzindo efeitos significativos no modo

como os alunos passaram a se perceber no espaço escolar. Ao aprenderem com os colegas, os estudantes experimentaram um sentimento de pertencimento ao grupo, rompendo com a lógica individualizante do fracasso escolar que, muitas vezes, marca as trajetórias de alunos em situação de alfabetização tardia.

O trabalho coletivo possibilitou que a leitura fosse compreendida não como uma atividade solitária ou meramente avaliativa, mas como uma prática social compartilhada, construída no diálogo e na cooperação. Nesse processo, os erros deixaram de ser vistos como sinais de incapacidade e passaram a ser entendidos como parte do percurso de aprendizagem, favorecendo um ambiente de maior acolhimento e respeito às diferenças.

A colaboração entre os alunos também contribuiu para a construção coletiva do conhecimento, uma vez que as trocas de experiências, interpretações e estratégias de leitura ampliaram os sentidos atribuídos aos textos trabalhados. Essa dinâmica reforça a compreensão de que o saber escolar não se constrói de forma linear ou hierárquica, mas a partir das interações estabelecidas entre sujeitos que compartilham objetivos comuns.

No contexto da alfabetização tardia, essa perspectiva mostra-se especialmente relevante, pois permite que os alunos reconstruam sua relação com a leitura de maneira positiva, fortalecendo a autoestima e o engajamento nas atividades escolares. Ao aprenderem com o outro, os estudantes não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também constroem valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade coletiva.

Assim, o projeto de leitura analisado neste estudo evidencia que aprender com o outro constitui um princípio pedagógico fundamental para práticas educativas inclusivas. Ao valorizar a colaboração e a construção coletiva do saber, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que reconhece a diversidade de trajetórias e que transforma dificuldades de aprendizagem em possibilidades reais de crescimento e participação.

Do ponto de vista das educadoras envolvidas, esta experiência se ancora em uma concepção de educação comprometida com a transformação social, inspirada na perspectiva freireana, reconhecendo que não existe prática docente neutra, mas escolhas pedagógicas atravessadas por valores e posicionamentos ético-políticos. Nesse sentido, concordamos com Freire (2021) ao afirmar que “não há educadores neutros” e que é

necessário reconhecer “o tipo de política a que aderimos” e “em favor do interesse de quem estamos trabalhando” (FREIRE, 2021, p. 209).

Assim, fazemos das palavras da citação abaixo, um discurso nosso:

Quero propor, portanto, que o atendimento à diversidade sociocultural e material dos nossos alunos deixe de ser um discurso retórico e edificante. Não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. Muito menos é suficiente uma escola reduzida a atender às identidades culturais. É preciso o desenvolvimento de compreensão conceitual por alunos, da função do conhecimento na sua vida fora da escola e, para isso, inserir a realidade dos alunos nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola. (Libâneo, Tirol E Santos, 2025. 23).

Além disso, ao defender uma escola pública que acolha a diversidade de trajetórias e garanta o direito à aprendizagem, compreendemos que não basta reconhecer diferenças apenas de modo retórico, sendo necessário integrar a realidade dos estudantes às formas de organização curricular e pedagógica, assegurando o acesso ao conhecimento como condição de emancipação e foi isso que buscamos oportunizar como o projeto de leitura no processo de alfabetização e de letramento de alunos do 6º e do 7º ano da Escola Santa Filomana em Teresina (PI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste artigo evidencia que a alfabetização e o letramento constituem processos contínuos, que não se esgotam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que demandam ações pedagógicas comprometidas com as reais necessidades dos estudantes. O projeto de leitura desenvolvido no contraturno escolar mostrou-se uma estratégia potente para enfrentar lacunas de aprendizagem de alunos do 6º e do 7º ano que ainda não haviam consolidado a leitura, reafirmando o papel social da escola na garantia do direito à educação.

Os resultados observados demonstram que práticas de leitura planejadas, mediadas e contextualizadas podem promover avanços significativos no desenvolvimento das habilidades leitoras, bem como impactos positivos no desempenho escolar e na autoestima dos alunos. As trajetórias analisadas revelam que a alfabetização tardia, quando acompanhada de ações pedagógicas sensíveis e fundamentadas teoricamente,

pode transformar experiências historicamente marcadas pelo fracasso escolar em percursos de superação e protagonismo discente.

Destaca-se, ainda, a relevância da aprendizagem colaborativa e da mediação entre pares como estratégia pedagógica no processo de alfabetização tardia. A participação de alunos leitores como colaboradores no projeto evidenciou que a interação entre estudantes em diferentes níveis de aprendizagem potencializa o desenvolvimento cognitivo e favorece a construção coletiva do conhecimento. Tal dinâmica confirma a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social, sendo mediada pela linguagem e pelas relações interpessoais, para depois se internalizar no plano individual.

Do ponto de vista teórico, o estudo reforça a compreensão de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, conforme discutido por Magda Soares, e que a mediação pedagógica — exercida tanto pelo professor quanto pelos próprios estudantes — constitui elemento central para a efetivação da aprendizagem. A articulação entre teoria e prática mostrou-se fundamental para a construção de um trabalho pedagógico coerente, ético e comprometido com a inclusão educacional.

Além disso, a experiência dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular ao reafirmar a alfabetização como um direito que deve ser assegurado a todos os estudantes, ainda que fora do tempo previsto pelos documentos oficiais. Nesse sentido, o projeto analisado evidencia a necessidade de políticas e práticas escolares que considerem a diversidade de trajetórias dos alunos e que promovam ações contínuas de acompanhamento da aprendizagem.

Ao concluir este relato analítico, buscou-se também atender ao rigor da escrita científica em pesquisas qualitativas. Conforme Minayo (2019, p. 29), “a conclusão de uma análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e o mais possível fidedignas”, uma vez que o relato final deve representar, com responsabilidade metodológica, o objeto investigado. É nessa direção que se situam as considerações aqui apresentadas, sintetizando os principais achados construídos no contexto do projeto interventivo.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental, incentivando outros professores e escolas a desenvolverem projetos de leitura que acolham, respeitem e

transformem as histórias de alunos que, por diferentes razões, não tiveram garantido o acesso pleno à leitura em sua trajetória escolar. Mais do que relatar uma experiência, este estudo reafirma a leitura como caminho de pertencimento, autonomia e dignidade, e a escola pública como espaço de criação, colaboração e possibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guias-de-apoio-tecnico>.

Acesso em 02 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>, Acesso em: 10 jan. 2026

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011. FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2026

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pesquisa Alfabetiza Brasil: relatório**. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 jan. 2026

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Inep publica o Indicador Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: Gov.br, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 jan. 2026

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 jan. 2026

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo**. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**.|Uberlândia, MG|v.8|p.01-70|e2024-00 | ISSN: 2526-7647. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-00>

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Entrevista com o professor José Carlos Libâneo –a educação no século XXI: para que servem as escolas?** Educação em Análise, Londrina, v. 10, p. 1-30,2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52203.1>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia.: pesquisa qualitativa em ação**. São Paulo: Hucitec editora , 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (Excertos do original publicado em 2019)**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18.3d. São Paulo Contexto, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

THIOLLENT. Michel Jean Marie Maria Madalena COLETTE. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, Bahia, v. 1, n.1, p.042-066. jan./jun., 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.