

Linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Formação docente, condições escolares e BNCC no ensino de Língua Portuguesa

Marinete Furtado Carvalho da Silva

Mestranda da Universidad Autónoma de Asunción

Resumo: A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental insere-se em um campo atravessado por exigências curriculares, desafios pedagógicos e desigualdades materiais que interferem diretamente na alfabetização e no letramento. Nesse cenário, a linguagem comparece como mediação decisiva para a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, enquanto a atuação docente, as condições objetivas de trabalho e os marcos curriculares passam a delimitar a qualidade do processo formativo. O presente artigo tem como objetivo geral analisar de que modo a centralidade da linguagem, a formação do professor e o ambiente escolar condicionam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais, à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. A justificativa ancora-se na necessidade de compreender o ensino da leitura e da escrita para além de abordagens reducionistas, reconhecendo a alfabetização como processo pedagógico, cognitivo, social e cultural. Como pergunta de pesquisa, indaga-se: em que medida a articulação entre formação docente, condições escolares e orientações da BNCC favorece ou limita práticas significativas de alfabetização e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais? Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, construída a partir de autores mobilizados no capítulo de referência, entre os quais se destacam Soares, Tardif, Nóvoa, Forneiro, Cosenza e Guerra, Piovezan, Amaral et al. e documentos da BNCC. Os resultados indicam que a aprendizagem da língua escrita demanda mediação intencional, continuidade pedagógica, avaliação formativa e ambientes escolares que sustentem a prática docente. Conclui-se que a efetividade do ensino de Língua Portuguesa depende de uma articulação consistente entre currículo, formação e condições institucionais, sob pena de a alfabetização converter-se em meta normativa sem sustentação didática concreta.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Anos Iniciais; Alfabetização; Formação Docente; BNCC.



Recebido em: novembro. 2025. Aceito em: fevereiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.774

Ecos do Contemporâneo:

Investigações, Práticas e Transformações Sociais

Março, 2026, v. 3, n. 36

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Lenguaje en los primeros años de la Educación Primaria: formación docente, condiciones escolares y la BNCC en la enseñanza de la Lengua Portuguesa

Resumen: La discusión sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los primeros años de la Educación Primaria se inscribe en un campo atravesado por exigencias curriculares, desafíos pedagógicos y desigualdades materiales que inciden directamente en la alfabetización y en el desarrollo del lenguaje. En este escenario, el lenguaje constituye una mediación decisiva para la inserción de la niñez en las prácticas sociales de lectura y escritura, mientras que la actuación docente, las condiciones objetivas de trabajo y los marcos curriculares delimitan la calidad del proceso formativo. El presente artículo tiene como objetivo general analizar de qué modo la centralidad del lenguaje, la formación del profesorado y las condiciones escolares condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Portuguesa en los primeros años, a la luz de las directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La justificación del estudio se apoya en la necesidad de comprender la alfabetización más allá de enfoques reduccionistas, reconociéndola como un proceso pedagógico, cognitivo, social y cultural. Como pregunta de investigación, se plantea: ¿en qué medida la articulación entre la formación docente, las condiciones escolares y las orientaciones de la BNCC favorece o limita prácticas significativas de alfabetización y de enseñanza de la Lengua Portuguesa en los primeros años? Metodológicamente, se desarrolla una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, construida a partir de los autores movilizados en el capítulo de referencia, entre los que se destacan Soares, Tardif, Nóvoa, Forneiro, Cosenza y Guerra, Piovezan, Amaral et al. y los documentos de la BNCC. Los resultados indican que el aprendizaje de la lengua escrita exige mediación intencional, continuidad pedagógica, evaluación formativa y ambientes escolares que sostengan la práctica docente. Se concluye que la efectividad de la enseñanza de la Lengua Portuguesa depende de una articulación consistente entre currículo, formación y condiciones institucionales; de lo contrario, la alfabetización puede convertirse en una meta normativa sin respaldo didáctico concreto.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Portuguesa; primeros años de la Educación Primaria; alfabetización; formación docente; BNCC.

Language in the Early Years of Elementary Education: Teacher Education, School Conditions, and the BNCC in Portuguese Language Teaching

Abstract: The discussion on Portuguese Language teaching in the early years of Elementary Education is situated within a field marked by curricular demands, pedagogical challenges, and material inequalities that directly affect literacy and language development. In this context, language functions as a decisive mediation for children's insertion into social practices of reading and writing, while teacher performance, objective working conditions, and curricular frameworks define the quality of the educational process. This article aims to analyze how the centrality of language, teacher education, and school conditions shape the teaching and learning of Portuguese Language in the early years, in light of the guidelines established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The study is justified by the need to understand literacy beyond reductionist approaches, recognizing it as a pedagogical, cognitive, social, and cultural process. The guiding research question is: to what extent does the articulation among teacher education, school conditions, and BNCC guidelines favor or limit meaningful literacy practices and Portuguese Language teaching in the early years? Methodologically, the study adopts a qualitative bibliographic approach, based on authors mobilized in the reference chapter, including Soares, Tardif, Nóvoa, Forneiro, Cosenza and Guerra, Piovezan, Amaral et al., and the BNCC documents. The results indicate that learning written language requires intentional mediation, pedagogical continuity, formative assessment, and school environments capable of supporting teaching practice. It is concluded that the effectiveness of Portuguese Language teaching depends on a consistent articulation among curriculum, teacher education, and institutional conditions; otherwise, literacy may become merely a normative goal lacking concrete pedagogical support.

Keywords: Portuguese Language teaching; early years of Elementary Education; literacy; teacher education; BNCC.

INTRODUÇÃO

A escolarização inicial ocupa lugar estratégico na constituição das aprendizagens que sustentarão o percurso acadêmico das crianças, sobretudo porque é nesse período que se intensificam as experiências sistematizadas de leitura, escrita, oralidade e escuta. No âmbito da Língua Portuguesa, o trabalho pedagógico não se restringe ao reconhecimento de letras, palavras e frases, uma vez que envolve a inserção progressiva do estudante em práticas de linguagem socialmente situadas. Nessa direção, alfabetizar implica conduzir a criança à compreensão do sistema de escrita alfabética e, simultaneamente, ampliar sua capacidade de atribuir sentidos, interpretar textos, produzir enunciados e participar de situações comunicativas diversificadas. Tal entendimento afasta visões mecânicas do ensino e reposiciona a linguagem como mediação da vida escolar, da convivência social e da formação crítica.

Essa compreensão ganha maior densidade quando se considera que a leitura e a escrita não decorrem de um desenvolvimento espontâneo nos mesmos termos em que a oralidade se consolida nas interações cotidianas. A literatura mobilizada no capítulo de referência sustenta que a aprendizagem da língua escrita requer intervenção planejada, continuidade didática e acompanhamento docente, pois envolve operações cognitivas, simbólicas e culturais complexas. Ao mesmo tempo, a ampliação das práticas de leitura e produção textual, desde os primeiros anos, passa a depender da qualidade das mediações pedagógicas, do repertório profissional do professor e das condições materiais em que a escola organiza seu trabalho. Com isso, o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais ultrapassa o domínio estrito da didática da alfabetização e alcança dimensões curriculares, institucionais e políticas.

A pertinência deste estudo decorre precisamente da necessidade de tratar o ensino da linguagem em sua complexidade. Em muitos contextos escolares, o debate sobre alfabetização permanece tensionado entre metas normativas, carências estruturais, formação docente desigual e interpretações simplificadas dos documentos curriculares. Tal quadro exige análise que articule, de um lado, o que se espera da escola e do professor no processo de alfabetização e, de

outro, as condições concretas que podem favorecer ou limitar esse trabalho. Além disso, a centralidade assumida pela BNCC na organização dos currículos, especialmente ao reafirmar a alfabetização nos primeiros anos e ao enfatizar competências e práticas de linguagem, solicita reflexão mais cuidadosa sobre os alcances e os limites desse documento. Justifica-se, portanto, a elaboração deste artigo pela necessidade de reunir, em chave analítica, contribuições teóricas que permitam compreender como linguagem, docência e ambiente escolar se entrelaçam no ensino de Língua Portuguesa.

Diante desse quadro, o artigo assume como objetivo geral analisar de que modo a centralidade da linguagem, a formação docente e as condições escolares condicionam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz das diretrizes da BNCC. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a alfabetização e o ensino da linguagem como processos intencionais, graduais e socialmente situados; examinar a formação inicial e continuada do professor como mediação constitutiva da prática pedagógica; e problematizar os efeitos do ambiente escolar e das condições de trabalho sobre a efetivação do currículo de Língua Portuguesa. A pergunta que orienta a reflexão pode ser assim formulada: em que medida a articulação entre formação docente, condições escolares e orientações da BNCC favorece ou restringe práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais?

Para responder a essa questão, o texto organiza-se em três seções de desenvolvimento. A primeira examina a centralidade da linguagem e da alfabetização no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a especificidade da leitura e da escrita e seu vínculo com a formação humana. A segunda aborda a formação acadêmica e continuada do professor, compreendendo a docência como prática situada, reflexiva e permanentemente reconstruída. A terceira discute o ambiente escolar e as condições de trabalho como dimensões que atravessam o currículo e interferem na consolidação das aprendizagens. Após essas três seções, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, seguido de uma discussão que articula os eixos analisados e evidencia implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

1 DESENVOLVIMENTO: LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem ocupa posição estruturante na formação escolar porque por meio dela a criança organiza experiências, produz sentidos, interpreta o mundo e se insere em práticas sociais mediadas pela palavra. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa centralidade se intensifica, pois a escola passa a sistematizar aquilo que, até então, circulava em grande medida pelas interações cotidianas: a passagem da experiência oral para o domínio progressivo da cultura escrita. Nessa etapa, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser reduzido a exercícios fragmentados de cópia, soletração ou decifração, embora tais operações integrem o percurso de aprendizagem. O que se exige é um trabalho pedagógico que associe apropriação do sistema de escrita, compreensão leitora, produção textual e expansão das capacidades discursivas.

Rocha (2015) sustenta que a aprendizagem da leitura e da escrita repercute diretamente no desenvolvimento social e intelectual, porque amplia o acesso ao conhecimento e fortalece modos de participação reflexiva na vida coletiva. Essa formulação permite compreender que a alfabetização não se esgota em desempenho técnico. Ler e escrever, nesse enquadramento, corresponde a participar de uma cultura letrada que exige interpretação, posicionamento e uso social da linguagem. Em consonância com essa perspectiva, Soares e Batista (2005) definem a alfabetização como ensino e aprendizagem de uma tecnologia de representação da linguagem, o que desloca o debate de uma visão espontaneísta para outra que reconhece a necessidade de ensino deliberado, sistemático e metodologicamente orientado.

A literatura destacada no capítulo base converge ao afirmar que a oralidade e a escrita obedecem a lógicas distintas de aquisição. Stroiek e Silva (2016) observam que a criança ingressa na escola já portadora de um repertório oral construído nas interações familiares e comunitárias. Isso significa que ela chega à sala de aula falando, compreendendo enunciados e operando regularidades gramaticais implícitas, ainda que não detenha consciência metalinguística sobre tais mecanismos. A escrita, porém, exige outro percurso. Cosenza e Guerra (2011) sublinham que o cérebro humano não dispõe, de forma

inata, de um sistema preparado especificamente para a leitura, razão pela qual a aprendizagem da língua escrita solicita reorganizações neurais e experiências de ensino que favoreçam a associação entre sinais gráficos, sons, palavras e sentidos. O dado neurocognitivo, nesse caso, não elimina a dimensão social da alfabetização; antes, reforça a necessidade de mediação pedagógica consistente.

Soares (2017) aprofunda essa discussão ao indicar que alfabetizar implica articular diferentes competências: consciência fonológica, reconhecimento gráfico, compreensão semântica, circulação por práticas sociais de leitura e escrita. Nessa chave, a aprendizagem não decorre de automatismos, mas de trabalho didático que considere simultaneamente a materialidade do sistema alfabético e os usos discursivos da língua. Vitalino (2024) acrescenta que o ensino inicial deve levar o estudante a reconhecer letras, formar palavras, estruturar frases e ampliar gradativamente sua relação com textos mais complexos. Embora tais aprendizagens obedeçam a certa progressão, essa progressão não pode transformar-se em sequência rígida e descontextualizada. O estudante precisa compreender por que lê, para que escreve, com quem interage e em que situações a linguagem se torna necessária.

Essa compreensão repercute diretamente nas escolhas metodológicas do professor. Se a alfabetização consiste em processo gradual e não automático, cabe ao docente organizar situações de leitura e escrita que mobilizem intencionalidade, acompanhamento e retomada. Petrolino (2007) acentua que leitura e escrita constituem habilidades complexas e decisivas para a aquisição das demais aprendizagens escolares. Trata-se de afirmação relevante porque mostra que o ensino de Língua Portuguesa não se limita à própria disciplina: ele sustenta o acesso aos demais campos do currículo. Quando o estudante não consolida práticas consistentes de leitura, sofre efeitos acumulativos em História, Ciências, Matemática e em qualquer situação que demande interpretação de enunciados, registros e argumentação.

Nessa direção, Silva e Oliveira (2021) defendem a importância do acompanhamento contínuo por parte do professor, com uso de avaliações diagnósticas e formativas que permitam identificar singularidades, dificuldades recorrentes e avanços do grupo. O acompanhamento formativo reorienta o

ensino, pois impede que o professor trate a turma como bloco homogêneo. Em lugar disso, passa a observar ritmos, modos de apropriação da escrita e necessidades de intervenção. Tal perspectiva contribui para deslocar a avaliação de uma lógica meramente classificatória para uma função pedagógica, em que observar, registrar e interpretar tornam-se procedimentos de mediação.

O ensino de Língua Portuguesa, portanto, precisa ser entendido como prática de linguagem, e não apenas como repertório de conteúdos normativos. Nos anos iniciais, a criança precisa ler textos que façam sentido, escrever com finalidades reconhecíveis, participar de trocas orais e construir progressivamente autonomia para transitar entre diferentes gêneros. Vitalino (2024) assinala que, com o avanço da escolarização, amplia-se a exposição a textos mais complexos e variados. Essa progressão, contudo, só adquire consistência quando se apoia em bases sólidas, construídas desde o início da alfabetização. Em consequência, a atuação do professor precisa conjugar sensibilidade didática, domínio teórico sobre o objeto de ensino e capacidade de ajustar percursos às necessidades da turma.

Em síntese, a linguagem, nos anos iniciais, não comparece como tema entre outros: ela constitui o eixo por meio do qual a escola introduz a criança em práticas de produção de sentido, conhecimento e participação social. Disso decorre que a alfabetização exige muito mais que métodos instrumentais. Ela solicita leitura da infância, mediação sistemática, atenção ao processo e compreensão de que o ensino da escrita integra dimensões cognitivas, sociais e culturais. Sem essa compreensão ampliada, o ensino de Língua Portuguesa tende a esvaziar-se em procedimentos mecânicos que pouco contribuem para a constituição de leitores e escritores em formação.

2 DESENVOLVIMENTO: FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS

A qualidade do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais vincula-se intensamente à formação do professor, uma vez que a mediação pedagógica depende do repertório teórico, metodológico e reflexivo que sustenta sua atuação. Ao assumir a alfabetização e o desenvolvimento das práticas de

linguagem como tarefas centrais dessa etapa, a escola demanda um profissional capaz de interpretar processos de aprendizagem, selecionar estratégias, acompanhar percursos individuais e coletivos e construir intervenções situadas. Nessa perspectiva, a formação não se reduz a certificação inicial; ela corresponde a processo permanente de elaboração de saberes e de reposicionamento diante dos desafios concretos da docência.

Nóvoa (2019) defende que a formação de professores precisa ser compreendida como construção profissional contínua, articulada à prática e à identidade docente. Tal formulação desloca o olhar de modelos transmissivos de capacitação para perspectivas em que o professor produz conhecimento sobre sua própria experiência. No ensino de Língua Portuguesa, esse deslocamento assume especial relevância, porque alfabetizar e ensinar linguagem requerem observação fina das respostas dos estudantes, interpretação das hipóteses de escrita, leitura dos obstáculos de compreensão e elaboração de propostas que façam sentido para a infância. Não se trata, portanto, de aplicar receituários metodológicos, e sim de tomar decisões pedagógicas sustentadas por conhecimento profissional.

Tardif (2012) contribui para esse debate ao caracterizar os saberes docentes como plurais, heterogêneos e inseparáveis dos contextos em que o professor atua. Ensinar, nessa perspectiva, constitui prática que articula saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. O professor não trabalha apenas com teorias abstratas, tampouco apenas com improvisações cotidianas; ele produz sínteses provisórias entre conhecimento formalizado e demandas emergentes da sala de aula. Esse entendimento torna-se particularmente fecundo para a alfabetização, porque o trabalho com a linguagem solicita domínio do sistema de escrita, compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, leitura dos documentos curriculares e atenção às especificidades socioculturais da turma.

Mota (2022) assinala que a disposição dos estudantes para aprender necessita ser conduzida por práticas pedagógicas adequadas, o que reforça a centralidade da formação do professor na organização do ambiente de aprendizagem. No cotidiano dos anos iniciais, o docente precisa planejar, observar, intervir e replanejar continuamente. Essa dinâmica exige sólida

compreensão do objeto de ensino e abertura para avaliar os próprios percursos didáticos. Não basta saber que a alfabetização precisa ocorrer; torna-se necessário compreender como as crianças avançam, onde interrompem seus progressos, quais mediações favorecem a compreensão do princípio alfabético e como os usos reais da língua podem ser incorporados ao trabalho escolar.

A formação continuada assume, nesse cenário, uma função estruturante. Tardif (2012) argumenta que os conhecimentos profissionais possuem caráter evolutivo e progressivo, razão pela qual o professor precisa investir em atualização permanente. Essa atualização não deve ser compreendida como acúmulo episódico de cursos desconectados da prática, mas como processo de autoformação, interlocução e análise crítica do próprio fazer docente. Ribeiro Galvão e Alves de Oliveira Casimiro (2023) reforçam essa leitura ao sustentar que o professor, quando investiga a própria aula, reconstrói seus conhecimentos e aperfeiçoa sua atuação. A prática reflexiva, portanto, não constitui ornamento discursivo; ela integra o núcleo do desenvolvimento profissional.

Vieira (2023) acrescenta que a formação continuada amplia repertórios didáticos, atualiza conhecimentos e favorece a incorporação de estratégias mais adequadas às demandas contemporâneas. No campo do ensino de Língua Portuguesa, essa atualização pode envolver discussões sobre alfabetização e letramento, avaliação formativa, diversidade textual, ensino da oralidade, inclusão e tecnologias educacionais. No entanto, a simples oferta de formação não garante transformação da prática. Para produzir efeitos, a formação precisa dialogar com o cotidiano escolar, considerar as necessidades reais dos professores e criar espaços de estudo, partilha e reelaboração coletiva.

É justamente nesse ponto que Brazier e Barros (2022) propõem leitura relevante: a formação continuada ganha maior densidade quando se ancora nos contextos concretos de trabalho e reconhece o professor como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional. Tal perspectiva impede que a formação seja concebida como fluxo vertical de prescrições. Em vez disso, valoriza trajetórias, experiências e demandas singulares. Para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, essa compreensão apresenta elevado potencial, pois cada turma mobiliza desafios próprios: heterogeneidade de hipóteses de escrita, diferenças de repertório linguístico, desigualdade de acesso a práticas leitoras, ritmos

distintos de apropriação do código e necessidades específicas de acompanhamento.

A docência, portanto, exige relação estreita entre teoria e prática. O professor alfabetizador precisa dominar conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas precisa, igualmente, saber traduzi-los em experiências didáticas significativas. Isso implica selecionar textos, organizar rotinas de leitura, propor atividades de escrita com propósito comunicativo, conduzir interações orais e acompanhar individualmente os estudantes. O saber docente manifesta-se, assim, na mediação, e não em um estoque abstrato de conceitos. Ensinar Língua Portuguesa, sobretudo nos anos iniciais, pressupõe interpretar a sala de aula como espaço de produção de sentidos, em que planejamento e escuta caminham juntos.

Há, ainda, dimensão ética e política nesse debate. Quando a formação docente se fragiliza, tende-se a responsabilizar individualmente o professor por dificuldades cuja origem também se encontra em políticas descontínuas, ausência de apoio institucional e condições precárias de trabalho. Por essa razão, a defesa da formação continuada não pode ser dissociada da valorização docente. Formar melhor o professor implica reconhecer a docência como trabalho intelectual, histórico e situado. No ensino de Língua Portuguesa, esse reconhecimento torna-se decisivo porque a mediação do professor interfere diretamente na maneira como a criança ingressa na cultura escrita: com confiança, participação e ampliação de repertório, ou com repetição, insegurança e distanciamento do texto.

Desse modo, a formação docente precisa ser concebida como processo permanente de elaboração profissional, sustentado por estudo, reflexão, acompanhamento institucional e leitura crítica das próprias práticas. Sem esse investimento, o ensino de Língua Portuguesa corre o risco de apoiar-se em improvisações, reducionismos metodológicos ou prescrições genéricas incapazes de responder à complexidade da alfabetização. Com ele, ao contrário, amplia-se a possibilidade de práticas de linguagem mais consistentes, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem efetiva das crianças.

3 DESENVOLVIMENTO: AMBIENTE ESCOLAR, CONDIÇÕES DE TRABALHO E EFETIVIDADE DO ENSINO

A análise do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais não pode desconsiderar o ambiente escolar e as condições de trabalho em que o professor desenvolve sua prática. Ainda que a formação docente e o domínio teórico-metodológico assumam relevância inequívoca, a materialização do ensino ocorre em espaços concretos, atravessados por recursos disponíveis, organização institucional, relações interpessoais e condições objetivas de permanência do professor na carreira. Em outras palavras, alfabetizar e desenvolver práticas de linguagem não depende apenas de vontade pedagógica; depende, igualmente, da estrutura escolar e do modo como a escola organiza tempos, espaços, materiais e relações.

Forneiro (2008) propõe compreensão abrangente do ambiente escolar ao distingui-lo em quatro dimensões interdependentes: física, funcional, temporal e relacional. A dimensão física remete às condições materiais do espaço; a funcional, aos usos que se fazem dele; a temporal, à organização dos ritmos escolares; e a relacional, às interações estabelecidas no cotidiano da sala de aula. Tal formulação possui grande potência analítica porque impede leituras simplificadas. Uma escola pode possuir sala de aula relativamente equipada, por exemplo, e ainda assim não favorecer a aprendizagem se o tempo pedagógico for fragmentado ou se as relações estiverem atravessadas por autoritarismo, exaustão e ausência de escuta. Do mesmo modo, a boa relação entre professor e turma pode ser tensionada por carência de materiais, superlotação e ausência de apoio técnico-pedagógico.

Andrade (2023) observa que o ambiente escolar comparece como espaço de garantia do direito à educação, mas também como campo em que se evidenciam desigualdades estruturais. Salas inadequadas, ausência de bibliotecas, inexistência de laboratórios, escassez de recursos tecnológicos e precariedade de materiais didáticos delimitam o alcance do trabalho pedagógico. No caso do ensino de Língua Portuguesa, esses fatores afetam diretamente as experiências de leitura e escrita. Sem acervo, sem textos diversificados, sem espaços de leitura, sem materiais para produção escrita e sem organização

escolar favorável, a ampliação das práticas de linguagem torna-se restrita e, muitas vezes, episódica.

As condições de trabalho do professor também interferem intensamente nesse processo. Andrade (2023) destaca que a precariedade estrutural produz frustração, desgaste e limitação didática. Turmas numerosas, carência de materiais, condições insatisfatórias de higiene e sobrecarga de demandas reduzem a possibilidade de acompanhamento individualizado, aspecto decisivo nos anos iniciais. A alfabetização exige observação contínua das produções infantis, retomada de atividades, intervenções diferenciadas e planejamento minucioso. Quando o professor atua em condições adversas, seu tempo e sua energia tendem a ser capturados por urgências administrativas e por dificuldades elementares de funcionamento da escola.

Machado e de Araújo (2021) mostram, entretanto, que muitos professores preservam sentimentos de pertencimento e compromisso com a profissão, mesmo em cenários difíceis. Vínculos com alunos e colegas, reconhecimento social do trabalho e desejo de permanência na carreira operam como forças de sustentação. Essa constatação, embora relevante, não deve ser romantizada. O bem-estar docente não pode depender apenas de resistência subjetiva. Para que o professor permaneça motivado e pedagogicamente disponível, torna-se necessário investimento institucional em valorização, formação e melhoria das condições de trabalho. A manutenção de um ambiente escolar minimamente acolhedor não resulta apenas de disposição individual; ela demanda política educacional.

Poli et al. (2023) acrescentam que o cotidiano escolar contemporâneo tem sido marcado por ampliação de demandas, indisciplina, superlotação, pressões por resultados e sobrecarga profissional. Esses fatores intensificam o estresse e repercutem sobre a qualidade das interações pedagógicas. No ensino de Língua Portuguesa, em que a mediação fina e paciente constitui exigência do processo, o desgaste docente pode comprometer a continuidade didática, a escuta atenta e a capacidade de elaborar propostas adequadas às necessidades dos estudantes. Ferreira (2017), ao discutir saúde e bem-estar de professores da Educação Básica, reforça que o adoecimento docente não corresponde a

questão individual isolada, mas a problema com repercussões pedagógicas, sociais e institucionais.

A literatura também chama atenção para o bem-estar estudantil. Costa et al. (2023) defendem que gestores escolares precisam promover contextos de acolhimento, escuta e apoio, capazes de prevenir dificuldades emocionais e fortalecer a participação dos alunos. Essa discussão interessa diretamente ao ensino de Língua Portuguesa porque a aprendizagem da leitura e da escrita envolve exposição, tentativa, erro, revisão e partilha. Crianças que se sentem inseguras, desautorizadas ou pouco acolhidas tendem a participar menos, arriscar menos e produzir menos. Ao contrário, ambientes que reconhecem a criança como sujeito em formação favorecem a experimentação linguística e a confiança para ler, escrever e falar.

Costa, Sachionga, Canganjo e Enoque (2024) associam motivação e felicidade de professores e alunos a melhores condições de ensino e aprendizagem. Embora essa formulação possa soar genérica, ela destaca elemento pertinente: a qualidade do trabalho pedagógico depende do clima institucional e das condições que sustentam a participação. Para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, isso significa reconhecer que leitura, escrita e oralidade se desenvolvem melhor em ambientes que combinam previsibilidade, diversidade de materiais, mediação intencional, escuta e vínculo. Onde imperam precariedade, improvisação e desgaste, tende-se a reduzir o ensino a tarefas repetitivas e de baixo alcance formativo.

Cabe observar, ainda, que o ambiente escolar não constitui cenário neutro sobre o qual o currículo simplesmente se aplica. Ao contrário, ele medeia a própria possibilidade de efetivação curricular. As orientações da BNCC, por exemplo, podem afirmar a centralidade da alfabetização, das práticas de linguagem e do desenvolvimento de competências; contudo, sem condições de trabalho adequadas, tais diretrizes permanecem parcialmente normativas. O currículo, assim, precisa ser lido em articulação com a materialidade da escola. Não basta prescrever o que a criança deve aprender; é necessário sustentar institucionalmente o trabalho que torna essa aprendizagem possível.

Por conseguinte, discutir ambiente escolar e condições de trabalho equivale a discutir qualidade do ensino em sentido amplo. A escola que pretende

consolidar práticas significativas de Língua Portuguesa precisa oferecer tempo pedagógico, materiais de leitura, espaços de interação, apoio à formação docente, gestão comprometida e condições mínimas de saúde e permanência para professores e estudantes. Sem essas mediações, o ensino perde densidade e a alfabetização corre o risco de transformar-se em meta estatística, desvinculada de processos reais de aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente artigo vincula-se a uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, construída a partir de um capítulo de pesquisa que reúne discussões sobre percepção docente, formação acadêmica, ambiente escolar e BNCC no ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais. A escolha dessa abordagem decorre do próprio objetivo do estudo, que não se volta à mensuração de fenômenos, mas à interpretação crítica de contribuições teóricas capazes de iluminar o problema investigado. Em vez de buscar generalizações estatísticas, interessa compreender como diferentes autores conceituam alfabetização, mediação docente, condições de trabalho e organização curricular, bem como de que modo essas dimensões se articulam no contexto da escolarização inicial.

O corpus bibliográfico considerado no artigo foi delimitado a partir das referências mobilizadas no texto-base enviado, o que inclui autores como Rocha, Soares e Batista, Cosenza e Guerra, Petrolino, Silva e Oliveira, Nóvoa, Tardif, Mota, Vieira, Brazier e Barros, Forneiro, Andrade, Machado e de Araújo, Poli et al., Ferreira, Costa et al., Amaral et al., Piovezan e os documentos da Base Nacional Comum Curricular. Como critério de seleção, privilegiaram-se textos que contribuíssem diretamente para responder à pergunta de pesquisa, especialmente aqueles que tratam da alfabetização como processo intencional, da docência como prática reflexiva, do ambiente escolar como dimensão pedagógica e da BNCC como referencial curricular.

Do ponto de vista procedimental, realizou-se leitura analítica do material, seguida de organização temática em quatro eixos: linguagem e alfabetização; formação docente; condições escolares; e currículo. Em seguida, tais eixos

foram articulados interpretativamente, buscando evidenciar convergências, tensões e implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. O tratamento analítico adotado consistiu em síntese interpretativa, com ênfase na paráfrase dos argumentos presentes nas obras mobilizadas, de modo a evitar reprodução literal do texto-base e a produzir um artigo com unidade argumentativa própria. Trata-se, portanto, de estudo bibliográfico analítico-interpretativo, orientado por problema de pesquisa, objetivos definidos e compromisso com a reconstrução crítica da literatura utilizada.

DISCUSSÃO

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais depende de uma articulação densa entre três planos: a compreensão da linguagem como eixo estruturante da formação escolar, a qualificação da mediação docente e as condições institucionais que sustentam o cotidiano pedagógico. Quando qualquer um desses planos é fragilizado, a alfabetização tende a perder densidade formativa. A questão, portanto, não se limita a escolher entre métodos, sequências ou recursos pontuais; ela envolve compreender sob quais condições a escola consegue inserir a criança, de maneira progressiva e significativa, nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Em primeiro lugar, a literatura analisada permite tensionar leituras reducionistas da alfabetização. Se a escrita demanda ensino intencional, como mostram Soares e Batista (2005), Soares (2017) e Cosenza e Guerra (2011), então não se pode tratar o processo como simples maturação individual nem como mera exposição a textos. A alfabetização exige sistematicidade. No entanto, a mesma literatura também recusa que essa sistematicidade se converta em mecanização. Aprender a ler e a escrever não corresponde apenas a associar grafemas e fonemas; corresponde a produzir sentido, circular por gêneros, interpretar enunciados e reconhecer a linguagem como prática social. A discussão, portanto, indica que o ensino de Língua Portuguesa precisa evitar dois extremos igualmente empobrecedores: de um lado, a naturalização do processo; de outro, sua tecnificação excessiva.

Em segundo lugar, a formação docente emerge não como dimensão acessória, mas como condição de possibilidade do trabalho pedagógico. A docência alfabetizadora solicita leitura atenta dos processos infantis, domínio do objeto de ensino, compreensão curricular e capacidade de formular intervenções ajustadas à heterogeneidade da turma. Nesse ponto, as contribuições de Nóvoa (2019) e Tardif (2012) convergem ao compreender o saber docente como construção plural, processual e situada. O professor não opera apenas com conhecimento adquirido na graduação; ele reelabora permanentemente sua prática, desde que existam condições para estudo, reflexão e interlocução. A formação continuada, assim, precisa ser tomada como política estruturante, e não como complemento eventual.

Entretanto, a discussão mostra que a formação, isoladamente, não resolve o problema. Um professor teoricamente bem preparado continua submetido a limitações severas quando trabalha em salas superlotadas, com escassez de materiais, ausência de apoio pedagógico e tempos escolares fragmentados. É precisamente nesse ponto que o ambiente escolar e as condições de trabalho assumem centralidade explicativa. Forneiro (2008) demonstra que o ambiente de aprendizagem resulta da integração entre dimensões físicas, funcionais, temporais e relacionais. Essa formulação permite perceber que a aprendizagem da língua escrita não se desenvolve apenas em razão do conteúdo ensinado, mas em função do modo como a escola organiza sua vida cotidiana. Ler, escrever, conversar, revisar textos, ouvir histórias e participar de práticas de oralidade exigem tempo, espaço, previsibilidade e vínculos.

A BNCC, nesse contexto, comparece como referencial importante, embora não suficiente. Ao destacar a alfabetização nos primeiros anos e ao reposicionar as práticas de linguagem como eixo do componente Língua Portuguesa, o documento curricular oferece direcionamentos relevantes para a organização do ensino. Além disso, ao valorizar competências como pensamento crítico, criatividade, participação e resolução de problemas, a BNCC amplia o horizonte formativo e desloca o currículo de uma lógica meramente conteudista. Contudo, a discussão conduzida a partir de Piovezan (2022) e Amaral et al. (2023) sugere que a efetividade desse documento depende da

capacidade de tradução pedagógica e das condições institucionais de sua implementação. O currículo não se realiza por decreto; ele precisa ser interpretado, apropriado e sustentado na prática.

Desse modo, uma questão decisiva emerge: a alfabetização pode ser definida como prioridade curricular sem que a rede de ensino ofereça materiais, tempo de planejamento, formação continuada e condições adequadas de trabalho? A análise permite responder negativamente. Há, sem dúvida, valor em explicitar expectativas de aprendizagem e estabelecer orientações comuns. Contudo, quando metas curriculares não vêm acompanhadas de apoio institucional, corre-se o risco de transferir para o professor a responsabilidade exclusiva por resultados produzidos em contextos desiguais. A discussão, portanto, conduz à necessidade de leitura crítica da implementação curricular: documentos orientam, mas não substituem políticas de valorização docente e financiamento escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação. Se a alfabetização é processo gradual, heterogêneo e situado, então a avaliação precisa funcionar como dispositivo de leitura pedagógica do percurso do estudante. As formulações de Silva e Oliveira (2021) reforçam a pertinência de avaliações diagnósticas e formativas, capazes de orientar intervenções e evitar que as dificuldades se acumulem silenciosamente. Esse dado dialoga com a própria concepção de linguagem defendida ao longo do artigo: ensinar Língua Portuguesa significa acompanhar práticas reais de leitura e escrita, e não apenas contabilizar acertos descontextualizados. Avaliar, nesse horizonte, passa a significar observar modos de compreender, hipóteses formuladas, usos da linguagem e avanços progressivos.

A discussão indica, ainda, que o bem-estar docente e discente não deve ser lido como tema periférico. Ferreira (2017), Poli et al. (2023) e Costa et al. (2023) ajudam a compreender que saúde, acolhimento, vínculo e clima institucional interferem diretamente na aprendizagem. No ensino de Língua Portuguesa, isso se torna particularmente visível porque a leitura e a escrita expõem a criança ao risco do erro, da correção e do julgamento. Ambientes acolhedores favorecem participação, produção e confiança; ambientes hostis ou exaustivos tendem a inibir a expressão e comprometer o vínculo com a

linguagem escrita. O mesmo vale para o professor: sem condições emocionais e materiais mínimas, a mediação pedagógica se fragiliza.

À vista disso, a principal síntese interpretativa que se pode formular é a seguinte: o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais requer uma ecologia pedagógica integrada, em que currículo, formação, mediação, materiais, tempo escolar e condições de trabalho atuem de maneira articulada. Quando essa articulação se rompe, a alfabetização perde consistência, e a linguagem deixa de operar como experiência viva de construção de sentidos. Quando ela se fortalece, amplia-se a possibilidade de práticas mais significativas, de acompanhamento mais atento e de inserção mais efetiva das crianças na cultura escrita. A discussão, portanto, não conduz a soluções simplistas, mas a uma compreensão ampliada das condições que sustentam o trabalho pedagógico com a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo permite concluir que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais precisa ser compreendido como processo complexo, gradual e atravessado por múltiplas mediações. A análise bibliográfica mostrou que a alfabetização não decorre de automatismos nem pode ser reduzida à decodificação, pois envolve apropriação do sistema de escrita, produção de sentidos, participação em práticas sociais de linguagem e acompanhamento pedagógico contínuo. Nessa direção, a centralidade da linguagem ultrapassa os limites disciplinares e passa a constituir base de acesso ao conhecimento escolar e à participação social mais ampla.

Também se evidenciou que a formação docente assume posição decisiva nesse processo. A qualidade da mediação pedagógica depende de repertório teórico, reflexão sobre a prática, capacidade de leitura das aprendizagens infantis e investimento continuado no desenvolvimento profissional. Contudo, o estudo igualmente indicou que a formação, por si só, não basta. O ambiente escolar, a organização institucional, a oferta de materiais, o tempo pedagógico e as condições de trabalho interferem diretamente na possibilidade de o currículo ganhar concretude. Desse modo, a BNCC comparece como referencial relevante

para orientar o ensino, porém sua efetivação requer sustentação material e política.

Em resposta à pergunta que orientou o estudo, conclui-se que a articulação entre formação docente, condições escolares e diretrizes curriculares pode favorecer práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa quando se ancora em mediação intencional, avaliação formativa e valorização do trabalho docente. Em contrapartida, quando essa articulação se fragiliza, o processo de alfabetização tende a converter-se em prescrição normativa pouco aderente à realidade escolar. Como desdobramento, o artigo sustenta a necessidade de políticas e práticas que tratem a alfabetização não como tarefa isolada do professor, mas como compromisso institucional e curricular amplo. Assim, formar leitores e escritores nos anos iniciais supõe construir, na escola, condições efetivas para que a linguagem opere como experiência de conhecimento, expressão e inserção social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. C. L. R. et al. Análise dos PCNS para a BNCC de competências e habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e perspectivas. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1111-1127, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAZIER, Fábio; BARROS, Adelir Aparecida Marinho de (org.). **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades do século XXI**. [S. l.]: Paco e Littera, 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8221275.

MACHADO, Laeda Bezerra; ARAÚJO, Camila Afonso Ferreira de. Sinais de bem-estar docente em práticas de professores de educação básica. **Revista**

Educar Mais, v. 5, n. 5, p. 1363-1375, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2626.

ROCHA, T. J. D. **Dificuldades de aprendizagem e suas implicações no processo de ensino**. 2015. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2015.

SILVA, Alice Maria Florencio Felix da; SANTOS, Andréa Karla Batista Silva dos; LIMA, Iremar Mendes de; MOURA, Mônica Maria de. **A importância das práticas pedagógicas eficazes no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: gramática e interpretação de texto**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Brasileiro, Recife, 2021.

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

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

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STROIEK, Susan Renata; SILVA, Lisiane Borges. O papel da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 11, n. 24, p. 1-10, jul./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Livia Chrisley Serafim; FIGUEIREDO, Francisco Clébio de. Implementação da BNCC na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **ANAIS IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

VITALINO, Gabriela da Silva. **Papel didático-pedagógico dos recursos multimidiáticos nos materiais digitais de português língua materna nos anos iniciais**. 2024. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.