

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**

Daniela Aparecida Gouveia Frigeri

**INVESTIGAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS MANIFESTADAS POR PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS: inter-relações com a formação inicial e continuada**

**DANIELA APARECIDA GOUVEIA FRIGERI**

**INVESTIGAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS MANIFESTADAS POR PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS: inter-relações com a formação inicial e continuada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

**Orientada: Daniela Aparecida Gouveia Frigeri**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer**

## FICHA CATALOGRÁFICA

F949i Frigeri, Daniela Aparecida Gouveia.

Investigações sobre concepções e práticas pedagógicas manifestadas por professoras alfabetizadoras: inter-relações com a formação inicial e continuada/Daniela Aparecida Gouveia Frigeri. – Araraquara, 2026.  
158f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara-UNARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. I. Título.

CDU 37

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FRIGERI, Daniela Aparecida Gouveia. **Investigações sobre concepções e práticas pedagógicas manifestadas por professoras alfabetizadoras:** inter-relações com a formação inicial e continuada. 2026. 158f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: DANIELA APARECIDA GOUVEIA FRIGERI

TÍTULO DO TRABALHO: **Investigações sobre concepções e práticas pedagógicas manifestadas por professoras alfabetizadoras:** inter-relações com a formação inicial e continuada.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2026

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor: Daniela Aparecida Gouveia Frigeri

Endereço completo: Rua Dr. Vicente Buchianeri, 405, Centro, Paraíso- SP – CEP: 15825019

E-mail: daniapgfrigeri@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Daniela Aparecida Gouveia Frigeri.

Código de aluno: 15024-019

Data: 6 de março de 2026.

Título do Trabalho: "Investigações sobre concepções e práticas pedagógicas manifestadas por professoras alfabetizadoras: Inter-relações com a formação inicial e continuada" .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre  
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 06/05/2026.

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico este trabalho ao meu esposo e à minha filha, que me movem, por serem, sempre, meus primeiros e maiores incentivadores, presença constante, força diária e razão para que eu siga em frente.

Tudo que move é sagrado  
E remove montanhas  
Com todo o cuidado, meu amor  
Enquanto a chama arder  
Todo dia te ver passar  
Tudo viver ao teu lado  
Com o arco da promessa  
No azul pintado perdurar.  
(Guedes; Bastos. Amor de índio. 1978).

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por ampliar o meu olhar e me ajudar a ver a vida e a pesquisa com outros olhos, por tantos ensinamentos e por ser exemplo de profissionalismo, ética e compromisso com a educação.

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja!’ - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria - que é a razão pela qual vivemos. (Alves, 2010, p. 232).

E a todos que lerão este trabalho, com o desejo de que possam admirá-lo, no sentido freireano do termo:

Admirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas, se o ato de conhecer é um processo - não há conhecimento acabado -, ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. (Freire, 1981, p. 43).

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista é construída sozinha. Este trabalho nasce do encontro entre pessoas, afetos, aprendizados e apoios que, em diferentes momentos, sustentaram meus passos. Assim, deixo aqui o meu reconhecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho. Cada gesto, cada palavra e cada presença foram forças que me sustentaram para acreditar, perseverar e seguir em frente, mesmo quando os desafios pareciam maiores do que os passos.

A Deus, primeiramente, pela vida, pela saúde, pela força que me levantou nos dias difíceis, pela sabedoria que iluminou minhas decisões e pela fé que sustentou cada passo desta caminhada.

Agradeço à rede municipal de ensino na qual estou inserida, por todas as oportunidades a mim concedidas. Foi nela que me constituí como profissional e como pessoa. Foi nela que aprendi a rir e a chorar, a sonhar e a buscar, a cair e a recomeçar. Foi nela que compreendi, todos os dias, o quanto é bonito, profundo e transformador ser professora. Agradeço, principalmente, a todos os professores e funcionários, os que ainda estão na rede e os que já se aposentaram. Em especial, a Alexandra Célia Botós Brambati, Célia Aparecida Guirado, Célia Aparecida Mancini Casseb, Josiani Alberghini da Silva, Luciani Duó Mestriner e Luciani Varotti: vosso carinho, paciência e generosidade comigo foram combustíveis essenciais para a realização deste sonho, vocês são parte da minha história.

Agradeço à Maria Silvia Azarite Salomão, por me incentivar a ingressar no mestrado e por me abrir caminhos para que eu pudesse integrar uma instituição tão respeitada. Sinto-me honrada em fazer parte do Time Pedagogia padrão UNIFIPA –Obrigada, querida Maria Silvia, por tantos ensinamentos, pelo seu amor à educação e pela confiança em mim depositada.

Ao meu esposo, pelo companheirismo cotidiano, pelo apoio incondicional, pelas palavras que me devolveram coragem e pela presença firme, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por caminhar comigo e por acreditar em mim, inclusive quando eu mesma duvidei, desde os primeiros dias de nossa história. Você é, sem dúvidas, meu maior incentivador e meu porto seguro.

À minha filha, minha maior motivação, minha alegria diária e a razão pela qual cada esforço ganha ainda mais sentido. Seu amor foi combustível, foi abraço invisível e foi força silenciosa para que eu não desistisse. Obrigada por ser quem você é: meu centro, meu orgulho, minha vida.

Aos meus pais, José Valter Gouveia e Pasquina Aparecida Basso Gouveia, jamais conseguirei recompensar todos os percalços que enfrentaram para que nossa família pudesse seguir em frente. A garra, a coragem e a persistência de vocês me trouxeram até aqui. Esta conquista também é de vocês. Obrigada por existirem. Obrigada por serem meus pais.

Às minhas irmãs, Cristiane Gouveia Riguetti e Adele Tassiani Gouveia Carrieri, sem vocês não sou inteira. Vocês são fortalezas, são colo, são orgulho e são partes vivas de mim. Eu amo vocês.

Aos meus sobrinhos Gregório Wahan Frigeri Jalikiji e Guilherme Wahan Frigeri Jalikiji e sobrinhas Beatriz Gouveia Riguetti, Laís Gouveia Riguetti e Ana Luísa Gouveia Carrieri, por encherem minha vida de alegria, leveza e esperança.

A toda a minha família, minha sogra, cunhados e cunhada, tios e tias, primos e primas pelo amor, pelo apoio, pelas orações, pelas palavras que me sustentaram nos dias de cansaço e por compreenderem as renúncias exigidas por este percurso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por toda dedicação, competência, sensibilidade e compromisso. Por sua escuta atenta, por suas contribuições teóricas e metodológicas, por acreditar em mim e por não medir esforços para me apoiar ao longo de todo este processo. Sua atuação ultrapassou os limites da orientação acadêmica, tornando-se também uma referência humana e profissional que levarei por toda a minha existência.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação, pelas contribuições teóricas, pelos ensinamentos e pela ampliação do meu olhar crítico, ético e reflexivo sobre a educação.

Aos colegas de curso, pelas trocas, pelas parcerias, pelo apoio mútuo e pelos momentos de aprendizado compartilhados, que tornaram esta caminhada menos solitária e ainda mais significativa.

Aos companheiros e companheiras da UNIFIPA - Catanduva, pelo carinho, pela compreensão, pelas palavras de incentivo e por toda ajuda. Vocês foram abraço, foram apoio, foram companheiros de jornada.

Aos meus alunos e alunas, os que já passaram por minha vida, aos que hoje caminham comigo na Educação Infantil e na Pedagogia, e àqueles que ainda virão, deixo meu mais profundo agradecimento. Vocês são o sentido de cada escolha, o motivo de cada estudo, a razão de cada recomeço. Em cada olhar curioso, em cada pergunta e em cada conquista, renovo minha certeza de que educar é um ato de amor, de esperança e de compromisso com o humano. Vocês são a origem e o destino de tudo o que faço na educação.

Às duas professoras que contribuíram respondendo a esta pesquisa, meu muito obrigada. Sem vocês, este trabalho não teria o mesmo sentido e valor.

À Maria Isabel Machado Ferraz, por seus conhecimentos, valores, conselhos e incentivo constante.

Aos meus professores, desde a infância, neste sonho há um pouquinho de cada um de vocês. Vocês foram luz em minha vida, e me inspiro em cada um.

À Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro e à Profa. Dra. Marcia Regina Onofre, pelas valiosas contribuições apresentadas na ocasião do Exame de Qualificação.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, contribuindo para que este sonho se tornasse realidade, deixo aqui meu mais sincero, profundo e emocionado agradecimento.

## RESUMO

O presente estudo investiga as concepções e as práticas pedagógicas manifestadas pelas professoras alfabetizadoras em um município do interior de São Paulo. A pesquisa, ancorada em referenciais teóricos sobre alfabetização e letramento, em especial Soares (2009, 2020a, 2020b, 2020c), de natureza qualitativa, configura-se como um estudo de caso, envolve a participação de duas professoras alfabetizadoras de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. A análise dos dados, coletados por meio de questionário *on-line* e entrevista semiestruturada, foi organizada a partir de Eixos Temáticos que contemplam: perfil docente, formação inicial e continuada, concepções pedagógicas, práticas pedagógicas, políticas educacionais, alfabetização e letramento, desafios e recomendações, e perspectivas sobre a educação. Os resultados indicam que, embora reconheçam a relevância da formação inicial e continuada, as professoras atribuem à prática cotidiana o principal espaço de constituição profissional, apontando fragilidades na articulação entre teoria e prática. Evidenciou-se compreensão parcial acerca da distinção entre alfabetização e letramento, com coexistência de estratégias fônicas e trabalho com gêneros textuais, nem sempre sustentados por fundamentação teórica explícita. As práticas revelam compromisso com a aprendizagem, mas sofrem influência de materiais padronizados, avaliações externas e demandas burocráticas. Observa-se ainda distanciamento em relação às políticas educacionais, cujos princípios incidem de forma indireta no cotidiano escolar. Destacam-se como desafios a inclusão, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de maior autonomia e valorização docente. Como Produto Educacional, elaborou-se um Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras, organizado a partir dos Eixos Temáticos emergentes da pesquisa. O material, de caráter reflexivo, propõe problematizações teórico-práticas sobre alfabetização e letramento, articulação entre teoria e prática, análise crítica das políticas educacionais e estratégias para o enfrentamento dos desafios identificados. Busca-se, assim, contribuir para a formação continuada, fortalecendo a autonomia docente e promovendo espaços de reflexão sobre o fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

## ABSTRACT

This study investigates the conceptions and pedagogical practices manifested by literacy teachers in a municipality in the interior of the state of São Paulo, Brazil. Grounded in theoretical frameworks on literacy acquisition and literacy practices, especially Soares (2009, 2020a, 2020b, 2020c), the research is qualitative in nature and is configured as a case study. It involves the participation of two literacy teachers from a municipal school in the interior of São Paulo state. Data were collected through an online questionnaire and a semi-structured interview and were analyzed based on Thematic Axes encompassing: teacher profile, initial and continuing education, pedagogical conceptions, pedagogical practices, educational policies, literacy acquisition and literacy practices, challenges and recommendations, and perspectives on education. The results indicate that although the teachers acknowledge the relevance of initial and continuing education, they attribute their primary professional development to everyday classroom practice, highlighting weaknesses in the articulation between theory and practice. A partial understanding of the distinction between literacy acquisition and literacy practices was observed, with the coexistence of phonics-based strategies and work with textual genres, not always supported by explicit theoretical grounding. The practices demonstrate commitment to students' learning; however, they are influenced by standardized teaching materials, external assessments, and bureaucratic demands. A certain distance from educational policies was also observed, as their principles affect school routines indirectly rather than through conscious pedagogical appropriation. The Educational Product developed from this research consists of a Reflective Training Handbook for Literacy Teachers, organized according to the Thematic Axes that emerged from the study. Reflective in nature, the material proposes theoretical and practical problematizations regarding literacy acquisition and literacy practices, the articulation between theory and practice, critical analysis of educational policies, and strategies to address the identified challenges. Thus, the study seeks to contribute to continuing teacher education by strengthening professional autonomy and promoting reflective spaces concerning pedagogical practice.

**Keywords:** Literacy Acquisition. Literacy Practices. Pedagogical Practices. Teacher Education.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1-</b> Mapeamento de Teses e Dissertações - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....          | 29 |
| <b>Quadro 2-</b> Marcos históricos da formação docente e sua relação com a alfabetização no Brasil e no Estado de São Paulo ..... | 45 |
| <b>Quadro 3 -</b> Distinções conceituais entre método, método de ensino e método de alfabetização.....                            | 70 |
| <b>Quadro 4 -</b> Eixos Temáticos do Questionário .....                                                                           | 86 |
| <b>Quadro 5-</b> Eixos Temáticos da Entrevista Semiestruturada .....                                                              | 88 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1-</b> O que é alfabetização. O que é letramento e as relações entre os dois processos .....                                    | 61 |
| <b>Figura 2-</b> Certificado de Apresentação de Apreciação Ética emitido pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA)..... | 85 |
| <b>Figura 3-</b> Aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA) .....                                                | 85 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABALF** – Associação Brasileira de Alfabetização

**AVAMEC** – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

**BDTD/IBICT** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEFAM** – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**CNCA** – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**EFAPE** – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**HEM** – Habilitação Específica para o Magistério

**HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PARFOR** – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PLV** – Programa Letra e Vida

**PNA** – Política Nacional de Alfabetização

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

**QEdu** – Qualidade na Educação

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TCU** – Tribunal de Contas da União

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNIARARAS** – Centro Universitário Hermínio Ometto

**UNIFIPA** – Centro Universitário Padre Albino

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                  | <b>16</b> |
| <b>2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: concepções e práticas pedagógicas.....</b>                                                                  | <b>27</b> |
| <b>3 DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS..</b>                                                                         | <b>32</b> |
| 3.1 Histórico da formação inicial de professoras alfabetizadoras no Brasil e no Estado de São Paulo .....                                  | 33        |
| 3.2 Histórico da formação continuada de professoras alfabetizadoras no Brasil e no Estado de São Paulo .....                               | 38        |
| 3.3 Implicações dos marcos históricos para a formação da professora alfabetizadora.....                                                    | 46        |
| <b>4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: conceitos e práticas .....</b>                                                                            | <b>55</b> |
| 4.1 A origem do termo Letramento no contexto educacional .....                                                                             | 55        |
| 4.2 Implicações do conceito de alfabetização e letramento para a prática pedagógica dos professores.....                                   | 62        |
| 4.3 Equívocos e desafios do alfabetizar e letrar .....                                                                                     | 66        |
| 4.4 Métodos de Alfabetização no processo de alfabetização e letramento .....                                                               | 68        |
| 4.5 Concepções de leitura e escrita como práticas sociais e suas implicações para a alfabetização .....                                    | 73        |
| 4.6 Contribuições à prática pedagógica: o trabalho docente e a ampliação das competências do educando .....                                | 78        |
| <b>5 METODOLOGIA.....</b>                                                                                                                  | <b>81</b> |
| 5.1 Breve Caracterização do município e da escola.....                                                                                     | 81        |
| 5.2 Abordagem metodológica e procedimentos da pesquisa .....                                                                               | 81        |
| <b>6 EVIDÊNCIAS DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO .....</b> | <b>90</b> |
| <b>dúvida</b>                                                                                                                              |           |
| 6.1 Questionário .....                                                                                                                     | 91        |
| 6.1.1 Perfil dos participantes.....                                                                                                        | 91        |
| 6.1.2 Concepções pedagógicas .....                                                                                                         | 91        |
| 6.1.3 Práticas pedagógicas .....                                                                                                           | 92        |
| 6.1.4 Influência das políticas educacionais .....                                                                                          | 93        |

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1.5 Formação docente .....                                                                     | 94         |
| 6.1.6 Desafios e recomendações .....                                                             | 94         |
| 6.2 Entrevista Semiestruturada .....                                                             | 94         |
| 6.2.1 Formação inicial e continuada .....                                                        | 95         |
| 6.2.2. Alfabetização e letramento .....                                                          | 98         |
| 6.2.3 Práticas pedagógicas .....                                                                 | 101        |
| 6.2.4 Políticas educacionais .....                                                               | 105        |
| 6.2.5 Perspectiva sobre a educação .....                                                         | 108        |
| <b>7 PRODUTO EDUCACIONAL: Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras .....</b> | <b>110</b> |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                              | <b>138</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                         | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                           | <b>152</b> |
| Apêndice A .....                                                                                 | 152        |
| Apêndice B .....                                                                                 | 156        |

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta investigação se entrelaça à minha trajetória pessoal e profissional que sempre esteve vinculada à alfabetização e à formação de professores. O interesse em compreender as práticas e concepções que orientam o trabalho de professores alfabetizadores não se configura apenas como um objeto de pesquisa, mas como um movimento de introspecção e reflexão crítica, de busca por caminhos que contribuam para a melhoria do ensino da língua escrita.

Desde a infância, a educação fez parte de meus sonhos e, mais tarde, tornou-se um caminho de vida. Filha de pai pedreiro e mãe costureira, as perspectivas de estudos eram baixas, mas os sonhos eram grandes, estudar, estar em uma universidade, um desejo que parecia distante. A não desistência leva a uma trajetória que se resumiu à escola pública de um município do interior de São Paulo, ou seja, da pré-escola até o terceiro colegial, hoje Ensino Médio.

Querendo ainda mais, nesse mesmo período, o município forneceu transporte gratuito aos estudantes até Catanduva - SP e, sendo assim, cursar o colegial (Ensino Médio) concomitantemente ao curso de Magistério na EEPSG “Barão do Rio Branco” em Catanduva, terminando em 1996, foi um primeiro objetivo alcançado.

No ano de 2000, o ingresso no mundo do trabalho ocorreu por meio de concurso público na Prefeitura Municipal do mesmo município em que cursei a Educação Básica. Como estagiária em uma turma de alfabetização (1ª série do Ensino Fundamental), composta por quarenta e dois alunos, dei início aos meus primeiros passos na docência.

Sendo assim, como estagiária em uma sala de quarenta e dois e não conformada com aquela situação, pedi licença ao diretor para estar mais próxima de quinze alunos com extrema “dificuldades”. Diante do meu pedido, o diretor arrumou um “cantinho” na sala onde funcionava a Biblioteca Municipal. Ali, naquele cantinho, fui alfabetizando os alunos e, à medida que iam avançando, voltavam para a sala de referência junto aos demais. Eu estava realizada, mas ainda não satisfeita com o que oferecíamos.

Em 2001, atuei como professora regente de uma turma de 4ª série na qual a maioria não estava alfabetizada e o incômodo tomou conta de mim mais uma vez. As reflexões faziam parte da minha rotina: Como alguém chega até aqui sem se apropriar da leitura e da escrita? Eu buscava cominhos para melhorar essas condições, me sentia sozinha, buscava nos meus pares atividades que pudessem ajudar, buscava leituras e me questionava a respeito da

qualidade do ensino que eu mesma tinha tido até o memento. Prossegui na inquietude de meus dias, mas ainda mais apaixonada pelo que fazia.

Em 2002, efetivei-me no município e a direção, percebendo minha busca pela alfabetização, me atribuiu uma 1ª série, quarenta alunos, agora efetivamente sob minha responsabilidade. Professora nova na instituição, não me sentia confortável em questionar algumas práticas, o que ouvia era que algumas coisas eram feitas porque há muito já vinham sendo feitas. E eu definitivamente não estava satisfeita com a maneira como alfabetizávamos, me sentia infeliz tendo que aplicar aquelas réplicas de atividades que aconteciam todos os anos, eu buscava coisas novas, não estava contente com meu trabalho, comigo mesma, queria mais, queria aprender mais.

Agora, já casada, com uma filha, e com a oportunidade batendo à porta, pois a UNIARARAS estava abrindo um polo no município, consegui fazer a tão sonhada Pedagogia. Em 2008, eu estava licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS.

Durante esse tempo, continuei a trabalhar com salas de alfabetização e em 2009 fui tutora do curso Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagens, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada, que, em 2007, incluía a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ainda em 2009, concluí minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, focada na inclusão de crianças com deficiência visual. Em 2011, terminei minha segunda pós-graduação em Educação Inclusiva pela Universidade de Araras - UNIARARAS.

De 2013 a 2015, fui orientadora de estudos no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela UNESP e participei do Programa Ler e Escrever, uma parceria do Governo do Estado de São Paulo com os municípios. De 2017 a 2019, orientei no PNAIC pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, tendo meu trabalho selecionado para expô-lo no Seminário PNAIC UFSCar.

Ainda em 2013, assumi como coordenadora pedagógica na mesma escola em que ingressei como professora, continuando a formação de professores e ministrando a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Após dois anos, fui convidada para coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Nesse mesmo município, atuando principalmente na formação de professores coordenadores dos três segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais.

Em junho de 2023, retornei à sala de aula, deixando a coordenação para me tornar professora na Educação Infantil. No mesmo período, iniciei como professora no curso de

Pedagogia do Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA) Catanduva – SP, uma conquista inesperada para alguém que inicialmente duvidava chegar a uma faculdade.

O retorno à sala de aula na Educação Infantil, em 2023, aliado ao ingresso como docente no curso de Pedagogia da UNIFIPA, reavivou minha necessidade de compreender mais profundamente as práticas de alfabetização, a importância das formações e o quanto elas impactam na vida dos professores. Estar em contato com crianças em fase inicial de aprendizagem da língua escrita, ao mesmo tempo em que escuto os relatos de estudantes de Pedagogia sobre suas experiências de estágio em salas de alfabetização, reforçou em mim a percepção de que ainda há um distanciamento entre teoria, políticas educacionais e a prática efetiva do professor alfabetizador. Essa inquietude, como já disse, é o ponto de partida para o presente estudo.

Depois de todos esses anos e com uma certa experiência adquirida, continuo vendo a alfabetização de crianças no Brasil como sendo um grande desafio e essa realidade não é diferente para os professores alfabetizadores de um município do interior de São Paulo. Esses educadores, assim como a maioria dos professores alfabetizadores brasileiros, participam de formações oferecidas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, assim como participei. No entanto, a cada novo mandato, curso oferecido e documento implementado, o discurso educacional tende a mudar. Então, construímos um discurso novo, diferente, mas como que fica a prática pedagógica e as concepções de alfabetização que construímos?

Freire (1996, p.25) argumenta que:

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Assim, não nos basta viver de discurso, não nos basta viver de novas nomenclaturas, existe uma necessidade grande de compreendermos de forma mais aprofundada esses discursos, essas concepções e as práticas que aparecem em nossas salas de aula. Instrumentos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), reafirmam a importância de assegurar a alfabetização plena nas primeiras etapas da Educação Básica. Contudo, observa-se que esses documentos não garantem, por si só, a formação docente adequada.

Portanto, existe sempre uma lacuna e essa lacuna provoca adaptações diversas por parte das instituições e evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre a formação de

professoras alfabetizadoras e sobre as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Diante desse panorama, esta pesquisa propõe-se a investigar as concepções e práticas de professoras alfabetizadoras, buscando compreender: quais experiências formativas em alfabetização foram vivenciadas; em que medida a formação inicial e continuada contribui para a prática pedagógica; e quais estratégias e ferramentas didático-pedagógicas são utilizadas para promover o acesso integral das crianças à leitura e à escrita.

Autores como Magda Soares (2009; 2020a, 2020b; 2020c) e Marlene de Carvalho (2005), destacam que as práticas de alfabetização são atravessadas por concepções teóricas e sociais, e que o conhecimento sobre leitura e escrita se constrói na interação com contextos culturais, sociais e institucionais específicos. Tardif (2014) reforça que os saberes docentes se formam socialmente e que a prática pedagógica é influenciada por experiências profissionais, formação inicial e continuada, bem como pelos desafios reais do cotidiano escolar.

Carvalho (2005) aponta que, desde a década de 1980, pesquisas mostram uma série de fatores escolares e extraescolares como responsáveis pela não alfabetização e ainda conclui que chegamos ao século XXI com cerca de 20 milhões de analfabetos. De acordo com Carvalho (2005), existe uma lacuna entre as teorias educacionais e os métodos de alfabetização abordados nos cursos de formação de professores e a realidade prática nas salas de aula. A pesquisadora observa que essas teorias frequentemente não abordam, e muitas vezes nem pretendem abordar, as questões fundamentais da prática docente. Esse descompasso leva as professoras, movidas pelo senso comum e pela urgência de resolver problemas diários, a desconfiar das teorias acadêmicas e a valorizar mais a experiência prática adquirida no ensino.

Essas reflexões destacam a complexidade do ensino da alfabetização e a importância de uma formação inicial e continuada que incorpore a escuta de professores, as melhores práticas e muitas discussões e reflexões a respeito da alfabetização e o letramento. Sendo assim, ancorado em Soares (2020a, 2020b, 2020c), este trabalho assume a postura de que alfabetização e letramento são processos distintos em termos cognitivos e linguísticos, resultando em diferenças fundamentais na aprendizagem e no ensino de cada um. Apesar dessas diferenças, as ciências subjacentes e as abordagens pedagógicas indicam que esses processos ocorrem de forma simultânea e interdependente. A alfabetização, entendida como a aquisição da escrita, não é uma etapa anterior nem um pré-requisito para o letramento. Pelo contrário, as crianças desenvolvem habilidades de leitura e escrita ao se envolverem em atividades de letramento, que incluem a leitura e a produção de textos reais e a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Compreender, portanto, a alfabetização e o letramento, a leitura e a escrita como práticas sociais, requer uma mudança fundamental no olhar sobre o aprendizado de leitura e escrita. Conceber essa aprendizagem como complexa, nas quais os alunos exercem um papel ativo e não apenas receptores de métodos pré-estabelecidos também é um papel para a formação do professor.

Sendo assim, a alfabetização, como prática social, desempenha papel fundamental na formação integral dos sujeitos. A leitura e a escrita não se limitam à aquisição de habilidades mecânicas, mas constituem ferramentas para a construção de conhecimento, expressão de ideias, participação social e exercício da cidadania. No entanto, apesar da relevância reconhecida, a implementação de políticas educacionais voltadas à alfabetização, muitas vezes, tende-se a padronizar métodos e limitar a autonomia docente, impondo diretrizes que nem sempre dialogam com a complexidade do processo de aprendizagem em sala de aula.

Um exemplo recente é a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), publicada em 15 de agosto de 2019, que orienta para a utilização do método fônico, reacendendo a discussão sobre os métodos de ensino. O Decreto nº 9.765, publicado em 2019 estabelece as diretrizes para a implementação do programa e ações voltadas à alfabetização. O decreto afirma que se utiliza de métodos baseados em evidências científicas e propõe uma colaboração efetiva entre os entes federativos, com o objetivo de combater o analfabetismo em suas diversas formas na Educação Básica.

O Caderno da PNA (Brasil, 2019) é visto como um manual didático criado para apoiar secretarias de educação, gestores, professores e outros interessados na compreensão da política de alfabetização. O documento explora o cenário histórico e social da alfabetização no Brasil, apresentando os índices atuais da educação o que justifica a criação e implementação da política. Além disso, aborda conceitos de alfabetização, afirmando que se fundamenta em evidências científicas e na ciência cognitiva da leitura, definindo termos como literacia, literacia emergente, literacia familiar e cognição matemática. O manual também descreve o processo de aprendizagem da leitura e escrita, fornecendo orientações para professores sobre o método de ensino adotado. Ademais, detalha os princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, agentes envolvidos, implementação, avaliação e monitoramento da política, e inclui um infográfico sobre o Decreto (Brasil, 2019).

Contudo, na história de formação de professores do nosso país, Tanuri (2000) e Saviani (2009), bem como na história de formação do Estado de São Paulo, Mortatti (2008), ajudam a compreender como os marcos dessa formação se constituíram, e de certa forma, de

maneira muito parecida com a implementação da PNA, ou seja, como a formação docente pode ser engessada e limitada por orientações centralizadas e metodologias únicas.

Diante de um cenário de inúmeras tentativas de formação de professores, surgem algumas questões importantes: se estamos sempre em processo de formação e se as discussões sobre métodos de ensino são recorrentes, por que ainda enfrentamos dificuldades significativas na alfabetização e letramento dos alunos?

Sendo assim, a formação inicial e continuada dos docentes revela-se central para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, capaz de articular conhecimento teórico e prática pedagógica reflexiva. Nesse sentido, Pimenta (1999) destaca a construção da identidade profissional do docente, enquanto Fagundes (2016), em diálogo com Schön (1983) e Stenhouse (1975), propõe a concepção de professor como pesquisador e reflexivo - um sujeito que interpreta, analisa e transforma sua prática, superando a ideia do docente como mero executor de métodos pré-determinados.

Dessa forma, a análise crítica das mudanças frequentes nas políticas de alfabetização e suas implicações práticas destaca a complexidade e os desafios enfrentados pelos educadores. Investigar onde a prática do professor se ancora e como ele elege o que é eficaz ou não para sua sala de aula é um ponto intrigante. Portanto, investigar o que de fato acontece nas formações, nas concepções pedagógicas e nas práticas de ensino dos professores em relação à alfabetização ainda é um desafio. A desconfiança nas teorias acadêmicas e a valorização da experiência prática são aspectos fundamentais a serem considerados.

Acreditamos, e assim levanta-se a hipótese, de que as lacunas na formação inicial e as propostas das formações continuadas levam os professores alfabetizadores a replicarem práticas de ensino sem uma reflexão crítica adequada sobre as reais necessidades dos alunos. A falta de ancoragem dessas práticas na realidade da sala de aula pode ser atribuída à ausência de formação suficiente que estimule o professor a refletir profundamente sobre suas metodologias de ensino.

Como resultado, os professores muitas vezes adotam atividades e métodos de ensino de maneira superficial, a partir do senso comum, e sem adaptação às necessidades específicas dos alunos, seguindo modismos educacionais ou diretrizes impostas por políticas governamentais. Essa condição pode reduzir a eficácia do processo de alfabetização, tratando-o como uma solução única e simplificada para um problema complexo e multifacetado.

Diante do contexto da rede de ensino de um município do interior de São Paulo, onde um número significativo de alunos apresenta dificuldades no processo de alfabetização,

muitos chegando aos anos finais do ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizados, surge a necessidade de uma análise.

Dada a importância crucial do papel do professor na aprendizagem dos alunos, e considerando que as intervenções e práticas pedagógicas dos docentes podem influenciar significativamente o processo de alfabetização, é fundamental uma investigação, um olhar para o que de fato acontece nas salas de aula.

Frente às questões levantadas, apresenta-se o objetivo geral da pesquisa, que visa a investigar as concepções e as práticas pedagógicas manifestadas pelas professoras alfabetizadoras em um município do interior de São Paulo.

Na sequência, são apresentados os objetivos específicos deste estudo:

- avaliar os processos de formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras e suas necessidades reais em sala de aula;
- analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre alfabetização e letramento e identificar quais práticas são realizadas em sala de aula;
- investigar a influência das políticas educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização, nas práticas pedagógicas dos professores;
- identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

A presente pesquisa está sendo conduzida com base em uma abordagem qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa está diretamente relacionada ao tipo de problema investigado, que busca compreender os motivos e as influências que retratam as concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Minayo (2007) destaca que a pesquisa qualitativa se debruça sobre a compreensão do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A natureza qualitativa da pesquisa é especialmente adequada quando o objetivo é explorar questões subjetivas, como as razões que levam os professores a adotarem determinadas práticas de ensino, suas crenças sobre a alfabetização, e como as políticas educacionais impactam suas ações pedagógicas.

Assim, ao permitir uma maior interação entre o pesquisador e os participantes, possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Valoriza a participação ativa dos sujeitos, reconhecendo que suas experiências, crenças e percepções são fundamentais para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a interação entre pesquisador e participantes não apenas enriquece o processo de coleta de dados, mas também permite que os participantes influenciem o rumo da pesquisa com suas respostas e reflexões.

Nesta pesquisa, optamos pelo estudo de caso, considerando, de acordo com Lüdke e André (1986) que,

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (Lüdke; André, 1986, p.17).

Sendo assim, embora possam existir semelhanças com outras situações, o foco aqui recai sobre o que é único nesse caso, permitindo um melhor entendimento das concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, ou seja, investigar não apenas o que as professoras fazem, mas os motivos e fatores que influenciam suas práticas, algo que pode ser plenamente compreendido ao analisar o caso em sua particularidade.

As informações produzidas neste trabalho estão sendo analisadas à luz de referenciais teóricos e organizadas em Eixos Temáticos, possibilitando a construção de reflexões críticas sobre a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras em relação às suas concepções e em relação as práticas pedagógicas. Mais do que a simples coleta de informações, o estudo da pesquisa permite identificar narrativas que evidenciam significados, desafios e potencialidades presentes no trabalho de alfabetização e letramento, assim como no ensino da leitura e da escrita em contextos sociais.

Este trabalho apresenta, nesta Introdução, a trajetória da pesquisadora, a justificativa, a delimitação do problema, os objetivos e brevemente a metodologia da presente Dissertação.

Na seção 2, é apresentado levantamento bibliográfico que mapeia a produção recente sobre a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras e as concepções e práticas pedagógicas.

A seção 3 discute a formação de professoras alfabetizadoras, a partir de uma perspectiva histórica, política e pedagógica, considerando tanto a formação inicial quanto a formação continuada no Brasil e no estado de São Paulo. Busca-se compreender como os diferentes marcos legais e programas formativos influenciaram as concepções e práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização.

Na subseção 3.1, apresenta-se um panorama histórico da formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil e no estado de São Paulo, destacando as principais reformas educacionais, políticas públicas e modelos formativos adotados desde o final do século XIX até a atualidade, bem como suas implicações para o ensino da alfabetização.

A subseção 3.2 aborda o histórico da formação continuada de professores alfabetizadores, analisando programas e políticas nacionais e estaduais implementados ao longo das últimas décadas, com ênfase nos objetivos, concepções formativas, limites e contradições dessas iniciativas.

Na subseção 3.3, discutem-se as implicações desses marcos históricos para a constituição da identidade profissional do professor alfabetizador, articulando as contribuições teóricas sobre formação docente, professor reflexivo e professor pesquisador, bem como os desafios contemporâneos colocados pelas políticas educacionais para a prática pedagógica na alfabetização.

Na sequência, na seção 4, apresenta-se uma análise sobre alfabetização e letramento, abordando conceitos, práticas, origens dos termos, implicações para a prática pedagógica, equívocos comuns no processo de alfabetizar e letrar, e os métodos de ensino, ainda se propõe um diálogo sobre concepções de leitura e escrita como práticas sociais e suas implicações para a alfabetização. Nessa seção, busca-se compreender como esses conceitos se constituíram no campo educacional brasileiro, os sentidos atribuídos a eles ao longo do tempo e os impactos de sua incorporação nas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Na subseção 4.1, aborda-se a origem do termo letramento no contexto educacional, situando historicamente seu surgimento, sua consolidação no Brasil e os principais aportes teóricos que contribuíram para a construção do conceito.

A subseção 4.2, discute as implicações dos conceitos de alfabetização e letramento para a prática pedagógica dos professores, analisando as mudanças nas concepções de ensino da língua escrita, o papel do professor alfabetizador, as exigências impostas à prática docente e os desafios decorrentes da articulação entre essas duas dimensões no cotidiano escolar.

Na subseção 4.3, são analisados os principais equívocos presentes na compreensão e na aplicação dos conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando interpretações reducionistas, confusões conceituais e suas repercussões nas práticas alfabetizadoras.

A subseção 4.4, discute -se os métodos de ensino da alfabetização, considerando as diferentes abordagens que marcaram historicamente o ensino da leitura e da escrita, bem como as disputas teóricas e pedagógicas que influenciam as práticas docentes contemporâneas.

Na subseção 4.5, estabelece-se um diálogo sobre as concepções de leitura e escrita como práticas sociais, analisando suas implicações para a alfabetização e para a formação das professoras alfabetizadoras, em articulação com as políticas educacionais e os contextos escolares atuais.

Na subseção 4.6, são apresentadas as contribuições à prática pedagógica, focalizando o trabalho docente e a ampliação das competências linguísticas dos educandos. Discute-se o papel do professor como mediador da linguagem, a organização de situações didáticas significativas e as condições institucionais que influenciam a efetivação de práticas pedagógicas fundamentadas na leitura e na escrita como práticas sociais, destacando os desafios relacionados ao tempo pedagógico, à intencionalidade didática e à formação de leitores e escritores autônomos.

Na seção 5, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, explicitando as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a investigação das concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras. A seção descreve a abordagem da pesquisa, o delineamento do estudo, o contexto investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos que fundamentaram todo o processo investigativo. Aborda os aspectos éticos que nortearam o desenvolvimento do estudo, destacando a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os cuidados adotados para garantir o sigilo, a confidencialidade e a integridade das participantes.

Na Seção 6, apresentam-se e analisam-se os resultados da pesquisa, organizados a partir dos Eixos Temáticos definidos no percurso metodológico. Trata-se do momento analítico do estudo, no qual os dados produzidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada são articulados ao referencial teórico adotado, permitindo a construção de interpretações acerca das concepções das professoras alfabetizadoras sobre alfabetização e letramento, de suas práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados no contexto escolar e das implicações das políticas educacionais em seu fazer docente.

Para fins de organização, a Seção 6 está estruturada em três subseções: 6.1, 6.2 e 6.3, que contemplam, respectivamente, a análise dos dados e a apresentação do Produto Educacional decorrente da investigação.

Sendo assim, na subseção 6.1, são apresentados os dados provenientes do questionário aplicado às participantes, organizados em seis Eixos Temáticos: perfil das professoras, concepções pedagógicas, práticas pedagógicas, influência das políticas

educacionais, formação docente e desafios e recomendações. Essa organização possibilita uma análise inicial das respostas, permitindo identificar tendências, aproximações e tensões nas compreensões e práticas declaradas pelas docentes.

Na subseção 6.2, são analisados os dados oriundos da entrevista semiestruturada, instrumento que possibilitou o aprofundamento qualitativo das questões investigadas. A entrevista é organizada nos seguintes Eixos Temáticos: formação inicial e continuada; alfabetização e letramento; práticas pedagógicas; políticas educacionais; e perspectiva sobre a educação. Essa estrutura permite explorar com maior densidade as experiências, percepções e reflexões das professoras, evidenciando nuances que complementam e, em alguns casos, tensionam as respostas apresentadas no questionário.

Na subseção 6.3, apresenta-se o Produto Educacional elaborado — o Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras — O material foi estruturado em quatro Eixos Temáticos que refletem os resultados do questionário e da entrevista semiestruturada. O Caderno oferece propostas reflexivas e não prescritivas, fundamentadas teoricamente e com intencionalidade formativa. Inclui uma apresentação conceitual, considerando a alfabetização como processo complexo e a formação docente como percurso permanente, descreve a modalidade de implementação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), destacando sua flexibilidade para a formação continuada coletiva. Também detalha a organização dos encontros formativos, com objetivos, dinâmicas e questões orientadoras, e finaliza com um fechamento reflexivo, reafirmando a formação docente como prática contínua e coletiva.

Por fim, a seção 7 apresenta as considerações finais da dissertação, retomando os objetivos da pesquisa e sintetizando os principais achados decorrentes da análise dos dados. Nessa seção, discutem-se as contribuições do estudo para o campo da alfabetização e da formação de professoras alfabetizadoras, bem como seus limites e possibilidades de aprofundamento em investigações futuras.

## **2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Esta seção tem como objetivo apresentar o levantamento bibliográfico que constitui uma etapa essencial no processo investigativo, pois permite identificar, selecionar e analisar produções científicas que dialogam com o objeto de pesquisa, contribuindo para a construção de um quadro teórico consistente. De acordo com Gil (2002), o levantamento bibliográfico preliminar possibilita a familiarização do pesquisador com a área de estudo e a delimitação do problema de pesquisa, uma vez que, ao examinar o que já foi produzido sobre determinado tema, é possível reconhecer lacunas, abordagens recorrentes e novos caminhos de investigação.

Para tanto, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT, 2025), por concentrar a produção acadêmica de mestrado e doutorado e possibilitar um mapeamento das pesquisas focadas na temática investigada no presente estudo. A busca foi conduzida com base em três descritores principais: “concepções” “práticas pedagógicas” “professores alfabetizadores” entre os anos de 2009 e 2024.

As obras mapeadas estão organizadas em um quadro síntese, inicialmente distribuídas por tipo de trabalho (teses e, em seguida, dissertações) e ordenadas cronologicamente pelo ano de publicação. Além disso, consideraram-se informações como título, autora ou autor e instituição de origem.

Essa organização segue a orientação metodológica de Marconi e Lakatos (2003), que destacam a importância da compilação sistemática do material bibliográfico, e de Severino (2002), que enfatiza a necessidade de uma documentação temática que favoreça a análise e a construção de um panorama teórico coerente.

Foram definidos os critérios de inclusão e exclusão para assegurar a pertinência e qualidade científica dos trabalhos selecionados. A definição dos critérios de inclusão buscou assegurar coerência temática e metodológica com os objetivos desta pesquisa, que investiga as concepções e práticas pedagógicas manifestadas por professoras alfabetizadoras e suas implicações nos processos formativos dos alunos. Foram incluídas as produções que atendessem aos seguintes critérios:

- Tipo de produção: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação stricto sensu, garantindo o rigor acadêmico.

- Tema central: estudos que abordam as concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, com foco na alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Abordagem temporal: estudos publicados entre 2019 e 2024, assegurando atualidade e relevância contemporânea.

Da mesma maneira, a definição dos critérios de exclusão teve como objetivo assegurar a pertinência temática e a coerência com os objetivos desta pesquisa, restringindo o corpus apenas às produções que dialogassem diretamente com o foco investigativo sobre concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras. Foram excluídos os trabalhos que atendiam a qualquer um dos seguintes critérios:

- Temática divergente: pesquisas que não abordassem diretamente a alfabetização ou que tratassem de conteúdos distantes do processo de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Modalidade e nível de ensino não investigados: estudos voltados exclusivamente para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial ou outros níveis educacionais que não fossem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Foco restrito em disciplinas específicas: pesquisas centradas apenas em alfabetização matemática, científica ou em áreas correlatas, sem relação com o ensino da leitura e da escrita como processo integral.

- Ênfase em programas específicos: estudos sobre programas governamentais ou projetos específicos (como PNAIC, Pró-Letramento ou PROFA).

- Acesso restrito: trabalhos sem acesso integral ao texto.

- Foco exclusivo no desempenho de alunos: estudos que analisassem apenas resultados escolares ou indicadores de aprendizagem sem refletir sobre as concepções e práticas pedagógicas das professoras.

- Contextos internacionais: pesquisas realizadas em outros países, cujo contexto sociocultural e educacional não se relacionasse diretamente com a realidade brasileira da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme exposto, utilizamos os descritores “práticas pedagógicas” “professores alfabetizadores” e, entre os anos de 2009 e 2024, foram encontrados 87 trabalhos, entre teses e dissertações. A primeira filtragem ocorreu a partir da análise dos títulos, que funcionam como indicativos do conteúdo central de cada estudo e permitem avaliar sua pertinência

temática; assim, permaneceram 11 trabalhos que apresentavam relação direta com as concepções e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras.

Na segunda etapa, procedeu-se à leitura dos resumos desses 11 trabalhos, com o intuito de confirmar sua relevância e verificar se o enfoque recaía efetivamente sobre a alfabetização e à docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Após essa análise, 6 trabalhos foram mantidos para compor o corpus final do mapeamento bibliográfico.

Com base nessas etapas, elaborou-se um quadro síntese (Quadro 1), que organiza os estudos de acordo com o autor(a), ano, título, instituição, tipo de pesquisa (tese ou dissertação).

**Quadro 1** - Mapeamento de Teses e Dissertações - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

| <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                         | <b>AUTOR(A)</b>                            | <b>ANO</b> | <b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>     | <b>TIPO</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------|-------------------------------------------|-------------|
| Teorias e práticas alfabetizadoras: possibilidades e limites dessas conexões nos discursos docentes                                                                   | GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira | 2024       | Universidade Estadual Paulista (UNESP)    | Tese        |
| As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem                                                                      | SOUZA, Noemi Tamar Américo de              | 2023       | Universidade Nove de Julho (UNINOVE)      | Tese        |
| O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes                                                                                            | LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de        | 2023       | Universidade Estadual Paulista (UNESP)    | Tese        |
| Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas.                                                                                                       | SANTOS, Nalim Moura                        | 2020       | Universidade Federal da Bahia (UFBA)      | Dissertação |
| As diferentes linguagens e a aquisição do sistema de escrita: um olhar sobre a prática de professoras alfabetizadoras.                                                | GONÇALVES, Janaina Oliveira                | 2020       | Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | Dissertação |
| Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. | SANTOS, Carine Soares dos                  | 2020       | Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | Dissertação |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT, 2025)

Conforme destacam Marconi e Lakatos (2003), os resumos constituem instrumentos essenciais para selecionar obras que merecem estudo aprofundado, oferecendo uma visão sintética da natureza da pesquisa, dos objetivos, métodos e resultados, e permitindo ao

pesquisador situar o trabalho no contexto do conhecimento existente. A leitura dos resumos também cumpre papel estratégico no levantamento bibliográfico, favorecendo a organização e classificação das obras e a compreensão do estado da arte sobre determinado tema, como ressaltam Severino (2002) e Gil (2002).

A análise dos resumos dos seis trabalhos selecionados revelou padrões recorrentes que refletem preocupações centrais nas pesquisas sobre alfabetização e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Um ponto de convergência evidente é a centralidade das professoras como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos como os de Santos (2020) e Souza (2023) indicam que as concepções pedagógicas das professoras influenciam diretamente suas práticas, afetando escolhas de estratégias, materiais e métodos de ensino. Assim, a relação entre formação docente, tanto inicial quanto continuada, e prática pedagógica se configura como eixo estruturante dos estudos analisados.

Outro aspecto convergente é o reconhecimento da alfabetização como um processo complexo, que envolve não apenas a aquisição de competências de leitura e escrita, mas também dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Trabalhos como os de Gonçalves (2020) e Lucca (2023) evidenciam que, embora as professoras utilizem diferentes linguagens pedagógicas e recursos didáticos, essas ferramentas frequentemente aparecem de maneira intuitiva ou secundária, sem articulação explícita com bases teóricas, indicando a necessidade de práticas mais reflexivas e fundamentadas.

As divergências identificadas nos resumos concentram-se principalmente na articulação entre teoria e prática. Os estudos como os de Guilherme (2024) e Santos (2020) apontam para dicotomias entre teorias educacionais e a execução das práticas em sala de aula.

Além disso, os trabalhos variam quanto à ênfase metodológica: um descreve práticas organizadas e sistematizadas no ensino do sistema de escrita (Lucca, 2023), enquanto outros mostram práticas mais tradicionais e centradas na memorização de letras e sílabas (Santos, 2020; Gonçalves, 2020).

Diante desses achados, a presente pesquisa busca aprofundar a compreensão das inter-relações entre concepções, formação docente e práticas pedagógicas a partir de um estudo de caso em uma escola municipal do interior paulista. Embora o campo empírico se restrinja a um município específico, os desafios identificados, como a dicotomia entre teoria e prática, a utilização intuitiva das linguagens pedagógicas e lacunas na formação inicial, refletem problemáticas comuns em diferentes contextos do país.

Assim, esta pesquisa se propõe a dialogar com as pesquisas existentes, ampliando o debate sobre a formação, concepções e prática das professoras alfabetizadoras e demonstrando que as questões locais podem revelar tendências e desafios de alcance nacional.

### 3 DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS<sup>1</sup>

Esta seção pretende discutir a formação de professoras no Brasil, destacando seus fundamentos, avanços e desafios no campo educacional. Busca-se compreender como a formação docente tem se estruturado ao longo do tempo, considerando as mudanças históricas, políticas e pedagógicas que impactaram esse processo.

A análise parte da compreensão de que a formação inicial, ou seja, aquela que, segundo Libâneo (2004), refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios, é o alicerce para a atuação profissional e, portanto, elemento central para pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização.

Assim, ao considerar a formação inicial como base da atuação profissional, torna-se necessário compreender de que maneira esse processo se configurou historicamente no Brasil. Nesse sentido, os registros históricos evidenciam que o Brasil promovia cursos de Normalistas no final do século XIX. Saviani (2009) destaca que, desde as Escolas Normais do Império, a formação de professores foi orientada por projetos estatais de construção da nação e pela adoção de correntes pedagógicas europeias. É nesse contexto que Mortatti (2008) situa as primeiras experiências voltadas à formação de alfabetizadores no estado de São Paulo, evidenciando as tensões entre o saber importado e as necessidades locais.

Ao longo do século XX, essas tensões se mantiveram e se intensificaram, configurando um percurso histórico marcado por reformas educacionais e pela constante disputa sobre o papel da escola e do professor. Sendo assim, a formação inicial, embora essencial, mostrou-se insuficiente para suprir as demandas complexas da prática docente, tornando a formação continuada, conceituada por Libâneo (2004) como o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional, uma necessidade premente para o desenvolvimento de competências e consolidação de práticas pedagógicas eficazes.

---

<sup>1</sup> Opta-se, neste estudo, pelo uso do termo professoras alfabetizadoras, considerando que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no campo da alfabetização, é historicamente marcada pela predominância feminina, conforme reiteram dados oficiais recentes. Tal configuração relaciona-se ao processo de feminização do magistério no Brasil, associado a construções sociais que vincularam o exercício docente a atributos culturalmente atribuídos às mulheres. A escolha pelo feminino, portanto, não se configura como generalização excludente, mas como reconhecimento dessa realidade histórica e social da profissão.

Nesse cenário, autores como Tanuri (2000) e Saviani (2009) ajudam a compreender como os marcos da formação docente foram se constituindo, muitas vezes em diálogo ou em conflito com as políticas educacionais implementadas pelo Estado.

À luz desse percurso histórico, torna-se pertinente discutir, os caminhos para a formação do professor, a formação continuada e, em específico, a importância da formação continuada das professoras alfabetizadoras, partindo das bases conceituais que sustentam a ideia da “identidade profissional” Pimenta (1999) e “professor-pesquisador e reflexivo”, como proposto por Fagundes (1998), ao dialogar com Schön (1983) e Stenhouse (1975). Essa perspectiva busca superar a concepção do docente como mero executor de métodos, valorizando-o como sujeito que interpreta, analisa e transforma sua prática pedagógica.

### 3.1 Histórico da formação inicial de professoras alfabetizadoras no Brasil e no Estado de São Paulo

A constituição de políticas públicas voltadas à formação de professores da educação básica no Brasil ocorreu de forma tardia, revelando um histórico de descaso e descontinuidade na valorização docente. No final do século XIX existiam os cursos Normalistas, modalidade voltada especificamente à preparação de professores para a Educação Primária. No entanto, como observa Saviani (2009), essa formação esteve desde o início atrelada a interesses estatais de organização da sociedade, marcada pela forte influência de modelos pedagógicos europeus e sem compromisso efetivo com a realidade educacional brasileira.

Segundo Saviani (2009), a preocupação com a preparação de professores emerge apenas após a Independência, quando se reconhece a necessidade de organizar a instrução popular como parte do projeto de construção nacional. Diferentemente do contexto europeu, onde pensadores como Comenius já defendiam, desde o século XVII, a sistematização da formação de professores, o Brasil apenas começou a consolidar propostas institucionais no século XIX. O autor destaca que, na França, a criação das escolas normais, impulsionada pela Revolução Francesa, representou um marco na institucionalização da formação docente, pautada pelos ideais de universalização e democratização do ensino.

Segundo Saviani (2009), “no Brasil, durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores”.

Durante o Império e os primeiros anos da República, as escolas normais brasileiras foram concebidas muito mais como instrumentos de controle ideológico e moral do que como espaços de desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas (Saviani, 2009).

Tanuri (2000) complementa essa análise ao evidenciar que o ensino normal, desde suas origens, apresentou currículos pobres e voltados à reprodução de conteúdo e comportamentos, sem valorização da reflexão crítica sobre a prática docente. Ambos os autores, ainda que em perspectivas distintas, convergem na ideia de que a formação de professores no Brasil nasceu fragilizada, distante das reais demandas da escola pública.

A trajetória das escolas normais foi marcada por instabilidade institucional: criadas e extintas de acordo com mudanças políticas e administrativas, só alcançaram algum êxito a partir da década de 1870, quando os ideais de democratização da instrução primária, liberdade de ensino e obrigatoriedade escolar começaram a se consolidar (Tanuri, 2000). Essa instabilidade deixou como herança um processo formativo desarticulado, em que a preparação de professores alfabetizadores não foi tratada como prioridade nacional.

No século XX, diferentes reformas buscaram reconfigurar a formação docente, mas sem romper com a concepção transmissiva do ensino. Entre 1932 e 1939, foram criados os Institutos de Educação, concebidos como centros voltados ao ensino e à pesquisa, consolidando o modelo: três anos de formação teórica e um de formação didática. Embora inovador para a época, esse arranjo manteve a cisão entre teoria e prática, um problema que impactava diretamente o ensino da alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, embora representasse um marco na tentativa de reorganizar o sistema educacional brasileiro, não trouxe inovações significativas para a formação docente. Conforme analisa Tanuri (2000), a LDB (Brasil, 1961) manteve as principais características da estrutura anterior, tanto em relação à duração dos cursos quanto à divisão em ciclos, conservando o sistema dual das escolas normais de nível ginásial e colegial. Entre os poucos avanços, destacaram-se a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que poderiam favorecer a diversificação dos currículos e romper com a uniformidade até então predominante.

A Reforma do Ensino de 1971 (Lei nº 5.692, de 1971) promoveu a substituição das escolas normais pelos cursos de magistério em nível médio, buscando modernizar o processo de formação docente. Todavia, apesar dessa reestruturação, persistiram fragilidades históricas na preparação dos alfabetizadores, especialmente quanto à ausência de uma base teórica sólida e à pouca articulação entre os conteúdos formativos e as demandas reais da sala de aula. Assim, mesmo diante das tentativas de renovação, a formação docente manteve-se

distante de um projeto efetivamente integrado e comprometido com a complexidade do processo de alfabetização.

O período compreendido entre 1971 e 1990 foi marcado por intensas transformações educacionais e pela consolidação das contradições geradas pela Reforma do Ensino de 1971. A substituição das escolas normais pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM) provocou um processo de fragmentação e empobrecimento da formação docente, reduzindo o espaço destinado às disciplinas pedagógicas e à prática de ensino. Essa reestruturação, alinhada ao modelo tecnicista vigente durante o regime militar, priorizou a racionalização e a eficiência em detrimento da reflexão crítica e da formação humana, resultando em um esvaziamento teórico e pedagógico dos cursos de formação de professores (Tanuri, 2000).

A partir da década de 1990, novas mudanças se intensificaram. Entre 1996 e 2006, observa-se a criação de Institutos de Educação e Escolas Normais Superiores. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, no entanto, estabelece-se que a formação para o exercício do magistério na educação básica deve ocorrer, prioritariamente, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. O artigo 62 da referida lei, posteriormente alterado pela Lei nº 13.415/2017, também admite, como formação mínima, o curso normal em nível médio apenas para atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Atualmente, para atuar na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é exigida a formação superior, que ocorre majoritariamente por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme estabelece a LDB (BRASIL, 1996).

Em 2017, a homologação da BNCC (Brasil, 2017) padronizou direitos de aprendizagem e competências, repercutindo diretamente no trabalho docente.

Em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) reforçou essa tendência, ao priorizar métodos fônicos, o que gerou debates sobre a padronização das práticas alfabetizadoras.

Mais recentemente, diretrizes como a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabelece normas para a formação docente alinhada à BNCC, e as revisões da PNA no atual governo, mostram que a formação de professores alfabetizadores permanece no centro das disputas políticas e pedagógicas no país.

Em síntese, no cenário nacional, observa-se que a formação do docente alfabetizador foi marcada por avanços pontuais, mas sem a consolidação de um projeto contínuo e consistente. Essa trajetória histórica contribuiu para que as práticas pedagógicas de alfabetização se mantivessem, muitas vezes, desarticuladas das reais demandas escolares. A

ausência de um plano nacional sólido e comprometido com a preparação dos professores alfabetizadores repercutiu diretamente nas condições de ensino, refletindo-se em lacunas formativas que ainda persistem.

Considerando essa fragilidade histórica em âmbito nacional, torna-se imprescindível voltar o olhar também para a trajetória da formação docente no estado de São Paulo, contexto no qual se insere esta pesquisa. A análise do percurso paulista é particularmente relevante, uma vez que as professoras alfabetizadoras participantes deste estudo atuam em um município do interior do estado, cujas trajetórias profissionais e práticas pedagógicas são atravessadas tanto pelas políticas nacionais quanto pelas políticas estaduais de formação docente. Assim, compreender o movimento histórico da formação em São Paulo permite iluminar os processos institucionais e formativos que orientaram e ainda orientam as concepções e práticas de alfabetização no cotidiano escolar.

Sendo assim, é preciso compreender que no estado de São Paulo, as primeiras iniciativas de formação de alfabetizadores também revelam tensões entre saberes importados e necessidades locais.

Segundo Mortatti (2008), na reforma da instrução pública entre os anos de 1890 e 1932, o estado de São Paulo buscou organizar o funcionamento das escolas normais e implementar uma proposta formativa mais estruturada. Essa reforma contemplava dois eixos principais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase na formação prática, por meio da criação das chamadas escolas-modelo anexas às escolas normais.

A reforma da instrução pública paulista estava centrada na Escola Normal de São Paulo, situada na capital do estado, que, juntamente com a Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação “teórica e prática” de uma “elite” de professores primários, inclusive dos já em exercício, mas não habilitados – os alunos-mestres. A organização das matérias e programas dessa escola normal buscava contemplar a formação de professores centrada nos estudos da cultura geral, propiciando-lhes, ao mesmo tempo, um saber docente especializado e fundamentado no que havia de mais moderno na pedagogia da época (Mortatti, 2008, p. 97).

Ainda de acordo com Mortatti (2008), esse projeto de formação de professores foi ampliado para além da criação das Escolas Normais, articulando-se a diferentes iniciativas, como a implantação dos jardins de infância, a constituição dos grupos escolares, a organização do serviço de inspeção escolar e a promoção de visitas de docentes do interior à Escola Normal da capital.

Além disso, instruções e orientações pedagógicas eram veiculadas em palestras, documentos oficiais e revistas especializadas. Todas essas ações tinham como objetivo central

reforçar a adesão a um método de ensino da leitura e da escrita, associado, à época, à valorização dos ideais republicanos e importados de modelos americanos.

Nesse cenário, a formação dos professores responsáveis pela alfabetização foi estruturada na capital e, progressivamente, expandida para o interior do estado até a década de 1960.

Considera-se, contudo, que tal movimento, ainda que represente um marco organizacional na consolidação da formação docente no estado, também revela limites importantes: ao priorizar a disseminação de um método único, prescrevendo modos de ensinar sem abertura à reflexão crítica, o processo formativo reduzia a autonomia pedagógica dos professores. Desse modo, mais do que assegurar a qualidade da alfabetização, a formação docente acabava funcionando como instrumento de difusão de valores ideológicos, respondendo a demandas políticas e sociais mais amplas do que às necessidades reais da escola e dos estudantes.

Sendo assim, ao se comparar a trajetória da formação docente em São Paulo com a desenvolvida em âmbito nacional, percebe-se que o estado paulista assumiu uma posição de vanguarda, porém o estado de São Paulo estruturou um modelo de formação pautado no rigor metodológico, ou seja, assim como no país, São Paulo também olhou para a formação do professor como algo profissionalizante, onde o professor fica a mercê dos programas oficiais de ensino, das políticas educacionais do momento e as discussões entorno da formação do professor fica cada vez mais acirrada com um olhar voltado ao dever do professor que era “saber alfabetizar” Mortatti (2008).

Dessa forma, Mortatti (2008) apresenta suas considerações e reflexões sobre a formação de professor ao longo do tempo e mostra que os momentos históricos exigem do professor uma nova postura, sem que na verdade crie sua própria identidade.

Lançando um rápido, mas seletivo, olhar a esses aproximados 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história da alfabetização no Brasil, destaco as seguintes questões para a reflexão em torno do tema deste ensaio:

- ao longo desse período histórico, foi se consolidando um modelo de formação de professores, de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas, e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal para executar algo próximo do que denominamos, hoje, “projetos didático-pedagógicos oficiais”/políticas

públicas, os quais buscam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais, do momento histórico em que são gerados (Mortatti, 2008, p103).

Nesse contexto, a experiência histórica da formação docente no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo evidencia que a formação inicial não foi suficiente para preparar os professores diante dos desafios cotidianos da alfabetização, considerando que, muitas vezes se revelou fragmentada e excessivamente teórica. Tal cenário contribuiu para que a formação continuada se consolidasse como uma necessidade permanente, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando diferentes programas e políticas passaram a reconhecê-la como um eixo estratégico da profissionalização docente, tanto em nível nacional quanto estadual.

### 3.2 Histórico da formação continuada de professoras alfabetizadoras no Brasil e no Estado de São Paulo

Diante desse percurso marcado por avanços e retrocessos, torna-se evidente que a formação ocupa um lugar estratégico no processo de profissionalização docente. A recorrente insuficiência da formação inicial para lidar com as complexidades da sala de aula deslocou para a formação continuada a responsabilidade de suprir lacunas e atualizar práticas pedagógicas.

Dessa forma, projetos como os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criado em janeiro de 1988 pelo governo paulista, buscavam revitalizar a formação continuada, promovendo integração entre teoria e prática, valorização da experiência docente e desenvolvimento da identidade profissional (Cavalcante, 1994).

Entre as políticas nacionais, destaca-se o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, como uma estratégia mais sistemática para reduzir as desigualdades formativas que ainda marcavam o magistério nacional. (Brasil, 2009).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2009), o plano teve como objetivo principal garantir a formação inicial e continuada, de maneira presencial, de cerca de 330 mil professores em exercício na educação básica pública que ainda não possuíam graduação ou atuavam em áreas distintas de suas licenciaturas, assim o país passou a estruturar uma política mais abrangente para enfrentar as desigualdades formativas.

A implementação do PARFOR se deu em regime de colaboração entre União, estados e municípios, por meio de articulação com universidades federais, estaduais e institutos

federais, tanto na modalidade presencial quanto a distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No entanto, embora relevante, essa iniciativa apresentou uma série de limites e contradições. Como destacam Ferreira e Resende (2021), ao analisarem as condições de implementação do PARFOR, os professores enfrentaram dificuldades diversas, desde a conciliação entre trabalho e estudo (Jara, 2014; Sotero, 2016), até obstáculos institucionais, como a falta de liberação pelas redes de ensino e o pouco apoio das secretarias de educação (Marques, 2016; Paiva, 2018; Oliveira, 2015, apud Ferreira e Resende, 2021).

Contudo, percebe-se uma ascensão da formação continuada: A partir da década de 1990, programas nacionais e estaduais como PROFA, Pró-Letramento, PNAIC, Tempo de Aprender e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Alfabetiza Juntos SP evidenciam a crescente valorização da formação continuada como estratégia central para aprimorar a prática docente. Essa formação passou a integrar módulos teóricos, oficinas, acompanhamento em serviço e produção de materiais pedagógicos.

Sendo assim, voltado especificamente para a alfabetização, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2000 pelo MEC teve como finalidade a formação de docentes para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e principalmente fortalecer as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, articulando teoria e prática a partir de estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Organizado em módulos de estudo e orientado por tutores formadores, o programa propunha a reflexão sobre o cotidiano escolar, a análise de práticas de ensino e a construção de estratégias que considerassem as especificidades dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, buscava promover uma compreensão mais ampla da alfabetização. (Brasil, 2001).

Em 2005, foi lançado o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como Pró-Letramento, concebido como uma estratégia federativa voltada ao aperfeiçoamento docente. O programa teve como objetivo principal melhorar a qualidade da alfabetização e da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, por meio de ações formativas que favorecessem a reflexão sobre a prática pedagógica. (Brasil, 2005).

Assim como o PROFA, o Pró-Letramento foi estruturado em módulos de estudo, organizados para serem desenvolvidos em serviço, ou seja, sem afastar o professor de sua atuação em sala de aula. Essa característica tinha como proposta a articulação entre teoria e

prática, estimulando os professores a analisarem suas próprias experiências e a reconstruírem suas práticas de ensino a partir de novos referenciais teóricos.

Posteriormente, em 2012, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), consolidado em 2013, com o objetivo de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). O programa foi concebido como uma estratégia de cooperação federativa, articulando ações da União, estados e municípios, e priorizando a formação continuada de professores alfabetizadores, a produção de materiais pedagógicos e o acompanhamento sistemático das aprendizagens. O PNAIC buscou fortalecer a prática docente por meio de cursos de formação em serviço, seminários e oficinas voltadas à compreensão dos processos de alfabetização e letramento, com intuito de promover a reflexão crítica sobre o ensino da leitura e da escrita.

Em meio a todas essas propostas de formação para professor alfabetizador, em 2017, temos o lançamento da Base Nacional Comum curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A BNCC é um marco regulatório que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para todas as crianças e estudantes da Educação Básica no Brasil, estabelecendo parâmetros para o ensino, principalmente o ensino da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). A implementação da BNCC exigiu adaptações curriculares nas redes de ensino e a realização de formações específicas para professores, com foco na apropriação dos conteúdos e das competências propostas, bem como no planejamento de práticas pedagógicas alinhadas ao documento.

Para os alfabetizadores, as formações enfatizaram a compreensão da progressão das aprendizagens de leitura e escrita, a incorporação de metodologias ativas e contextualizadas e a articulação entre alfabetização e letramento, em consonância com os princípios da BNCC. As capacitações foram realizadas em diferentes formatos, incluindo cursos presenciais, oficinas pedagógicas, seminários e, em algumas redes, formações à distância, buscando fortalecer a prática docente e oferecer suporte para a implementação efetiva do currículo nacional.

No entanto, estudos e relatos de professores indicam que a efetividade dessas formações variou significativamente entre os estados e municípios, dependendo de fatores como infraestrutura, recursos disponíveis, tempo dedicado à formação e acompanhamento contínuo, apontando desafios na operacionalização da BNCC e na consolidação de uma alfabetização de qualidade em todo o país.

Em 2020, a Portaria nº 280 estabeleceu o programa Tempo de Aprender, também vinculado ao MEC, com foco na ampliação e no fortalecimento das ações de alfabetização no

país (Brasil, 2020). O programa foi desenvolvido como uma das iniciativas da PNA (Brasil, 2019), com o objetivo de enfrentar as dificuldades relacionadas à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Suas ações concentram-se na formação continuada de professores e gestores escolares, na valorização dos profissionais da educação, na melhoria dos materiais pedagógicos e no aperfeiçoamento da gestão das políticas de alfabetização.

O Tempo de Aprender tem como um de seus eixos centrais a formação de professores alfabetizadores, realizada de forma híbrida, por meio de cursos e trilhas formativas na Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), buscando alinhar as práticas pedagógicas aos fundamentos científicos da leitura e da escrita defendidos pela PNA, com ênfase na consciência fonêmica, fluência e compreensão leitora.

Com a mudança de governo, novo programa é lançado voltado à alfabetização. Em 2023, o governo federal lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), sob coordenação do MEC, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recuperar as aprendizagens de crianças mais velhas impactadas pela pandemia (Brasil, 2023).

O programa se apresenta como uma nova proposta de cooperação entre a União, os estados e os municípios, baseando-se em princípios de colaboração federativa e de respeito à autonomia das redes de ensino, busca ainda integrar ações de formação continuada, avaliação, produção e distribuição de materiais didáticos, e apoio técnico e financeiro aos entes federativos, promovendo a valorização do professor alfabetizador e o uso pedagógico dos resultados de aprendizagem.

Além disso, o programa propõe uma retomada da concepção de alfabetização como direito de todas as crianças, articulada às práticas de letramento e às diferentes realidades regionais, resgatando a perspectiva formativa, dialógica e contextualizada que havia se enfraquecido em políticas anteriores (Brasil, 2023).

No âmbito do Estado de São Paulo, destaca-se o Programa Letra e Vida (PLV), criado em 1999 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores da rede pública estadual (Silvestre, 2009).

O programa surgiu como uma ação estruturada para aprimorar as práticas pedagógicas de alfabetização, articulando teoria e prática docente, em consonância com as discussões sobre alfabetização e letramento que ganhavam força no país naquele período.

Posteriormente, foi implementado o programa Ler e Escrever, cuja primeira fase iniciou-se em 2007 em escolas da capital e, em 2009, expandiu-se para o interior e litoral,

com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Esse programa contou com ações específicas por série, formação continuada de professores, distribuição de materiais pedagógicos e apoio de universidades via bolsa-auxílio (São Paulo, 2007)

Mais recentemente (2024), o estado de São Paulo lançou o programa Alfabetiza Juntos SP, iniciativa de colaboração entre o governo paulista e 645 municípios, com metas de alfabetização até os sete anos.

A ação inclui formação continuada (presencial e online) oferecida pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), disponibilização de material didático e plataforma digital, além de monitoramento por meio de avaliações como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP). A meta do Alfabetiza Juntos SP é ter 90% de crianças leitoras até o fim da atual gestão, em 2026. (São Paulo, 2024).

Olhando para esses programas mais recentes, observa-se melhor por quais caminhos de formação as professoras alfabetizadoras são levadas. A PNA (Brasil, 2019) por exemplo, propôs um retorno a métodos sintéticos como caminho privilegiado. As críticas a esse período enfatizam o caráter reducionista e prescritivo da política, que desconsidera a pluralidade de pesquisas sobre alfabetização e as contribuições da psicogênese da língua escrita, impondo uma visão única ao trabalho docente. Seu objetivo central era oferecer formação continuada a professores alfabetizadores, chamado de Tempo de Aprender, trazendo um discurso de se basear em evidências científicas, priorizando a instrução fônica e a consciência fonêmica como caminho para garantir o domínio do sistema alfabético. O curso, disponibilizado em formato on-line, foi organizado em módulos com videoaulas, textos de apoio e materiais didáticos para download, buscando orientar práticas pedagógicas de maneira uniforme em todo o país (Nogueira; Lapuente, 2021).

Contudo, o programa foi alvo de inúmeras críticas de pesquisadores da área da alfabetização, sendo que uma das principais questões apontadas por Nogueira e Lapuente (2021) é o apagamento intencional das pesquisas nacionais sobre alfabetização. Embora o Brasil possua mais de 95 grupos de pesquisa registrados sobre o tema (Schwartz; Frade; Macedo, 2019), o curso baseou-se majoritariamente em estudos internacionais, ignorando a vasta produção acadêmica brasileira consolidada nas últimas quatro décadas.

Para Mortatti (2019), essa postura revela uma “destruição simbólica” da tradição de pesquisa em alfabetização no país, marcada por sua complexidade e diversidade de abordagens.

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), em nota oficial (2020), também criticou a proposta, ressaltando o caráter unilateral de sua implementação, sem diálogo com universidades, grupos de pesquisa e entidades representativas da educação. Como observa Macedo (2019), ao desconsiderar a contribuição nacional e adotar uma perspectiva reducionista, o governo assume uma condição de subalternidade frente a modelos internacionais, negligenciando o avanço científico construído no Brasil.

Ao seguir estritamente os princípios da PNA, o programa Tempo de Aprender privilegia uma abordagem associacionista da alfabetização, ou seja, “o ensino se baseia na memorização de correspondências entre sons e letras, privilegiando métodos sintéticos e atividades mecânicas” (Ferreiro; Teberosky, 1999), ou ainda, uma abordagem centrada na decodificação, o que, segundo Mortatti (2019), leva a um ensino mecânico e padronizado, desconsiderando a pluralidade de ideias e contextos escolares. Além disso, como destacam Nogueira e Lapuente (2021), os vídeos do curso apresentavam cenários artificiais e forjados, distantes da realidade das salas de aula brasileiras, o que compromete a efetividade da formação docente.

Por fim, o programa foi apontado como uma forma de instrução programada, com etapas rígidas e materiais previamente determinados, que transformam o professor em mero executor de orientações externas. Essa lógica se aproxima do que Hypolito (1991; 2009) chama de intensificação do trabalho docente, reforçando controle sobre as práticas pedagógicas e reduzindo a autonomia profissional.

Assim, o Tempo de Aprender, longe de significar uma inovação, reafirma o movimento de políticas centralizadoras e prescritivas, semelhante ao observado em programas anteriores, mas com maior ênfase na padronização e na negação da tradição de pesquisa brasileira sobre alfabetização.

Mais recentemente, o Programa Alfabetiza Juntos SP (2024) apresenta a promessa de articular formação continuada presencial e online, em regime de colaboração entre Estado e municípios, com metas de alfabetização até os sete anos. São Paulo, 2024). Embora seja cedo para avaliar seus efeitos, já se observa o desafio de que a política não se limite a um mecanismo de responsabilização e cobrança de resultados via Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), mas se consolide como um espaço efetivo de desenvolvimento profissional, que respeite a identidade docente e valorize a autonomia pedagógica.

E ainda temos o CNCA, instituído em 2023, pelo governo federal. O programa, entretanto, tem recebido críticas, especialmente quanto à execução. De acordo com o Tribunal

de Contas da União (TCU), a implementação do CNCA enfrenta dificuldades devido à ausência de instâncias de governança e à limitada assistência técnica do MEC aos estados, comprometendo a organização das ações nos municípios e a efetivação do regime de colaboração previsto. Até o final de 2023, dez estados ainda não haviam implementado os comitês locais responsáveis pela coordenação das ações de alfabetização, conforme estabelecido pelo Decreto nº 11.556/2023. (TCU, 2025). Além disso, a Comissão Permanente de Acompanhamento do programa não foi instalada em tempo hábil, prejudicando a efetividade das ações planejadas. (TCU, 2025).

Tramita, no Senado, o Projeto de Lei nº 4937/2024, apresentado pela Comissão de Educação, que propõe tornar obrigatória a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e ainda a proposta de tornar o programa CNCA uma política pública permanente, garantindo a continuidade das ações independentemente de mudanças de governo e promovendo a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (TCU, 2025).

Embora esses programas tenham representado, ou estejam representando avanços ao institucionalizar a formação continuada de professores alfabetizadores, as críticas apontam problemas recorrentes: a descontinuidade das políticas, a padronização excessiva, o distanciamento das realidades escolares e a falta de valorização da dimensão investigativa, crítica e reflexiva da prática docente. Segundo Mortatti (2008, p.103): “Trata-se de um modelo centrado no que denomino “identidade funcional” dos cursos de formação de professores, a serviço dos programas oficiais de ensino, e estes, por sua vez, a serviço daquelas urgências”.

O Quadro 2, sintetiza esses marcos históricos, destacando os principais períodos, os modelos de formação implementados e sua relação direta com a alfabetização.

**Quadro2-** Marcos históricos da formação docente e sua relação com a alfabetização no Brasil e no Estado de São Paulo

| Período        | Marco/Evento                                                 | Características da Formação                                                                                                 | Relação com Alfabetização                                                                                                                         |
|----------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Final séc. XIX | Criação das Escolas Normais                                  | Formação inicial ligada a projetos estatais; influência europeia                                                            | Alfabetização secundária, foco em controle ideológico                                                                                             |
| 1890–1932      | Reforma da Instrução Pública                                 | Escola Normal + Escola-Modelo; integração teoria/prática; formação de “elite” de professores                                | Primeiras experiências específicas para alfabetizadores; métodos centralizados                                                                    |
| 1932–1939      | Institutos de Educação                                       | Modelo 3+1: três anos de teoria, um de prática; maior formalização                                                          | Alfabetização pouco integrada à prática didática cisão teoria/prática                                                                             |
| 1961           | LDB nº 4.024                                                 | descentralização e flexibilidade curricular                                                                                 | Possibilidade de diversificação curricular; avanços limitados                                                                                     |
| 1971           | Lei nº 5.692 Reforma do Ensino                               | Substituição das escolas normais por cursos de magistério médio; tecnicismo                                                 | Formação fragmentada; pouca articulação com prática de alfabetização                                                                              |
| 1988           | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) | Formação continuada, integração teoria-prática; valorização da experiência docente                                          | Busca fortalecer identidade profissional e qualificação docente                                                                                   |
| 1996–2006      | LDB 9.394/96                                                 | Formação mínima em nível superior (licenciatura); cursos normais para educação infantil e primeiros anos do Fundamental     | Alfabetização sem política nacional consolidada                                                                                                   |
| 1999–2006 (SP) | Programa Letra e Vida                                        | Formação continuada de alfabetizadores em parceria com municípios                                                           | Primeira política estadual de alfabetização; em 2000 ganha caráter nacional                                                                       |
| 2007–2016 (SP) | Programa Ler e Escrever                                      | Formação continuada articulada a materiais didáticos; apoio de universidades                                                | Garantir alfabetização até os 8 anos; implementação na capital e expansão para interior                                                           |
| 2000           | Programa PROFA                                               | Formação de alfabetizadores; módulos de estudo; tutoria e reflexão sobre práticas                                           | Aprimorar estratégias de ensino da leitura e escrita                                                                                              |
| 2005           | Pró-Letramento                                               | Estratégia federativa; formação em serviço; módulos estruturados                                                            | Reflexão sobre práticas; articulação teoria-prática; melhoria da alfabetização                                                                    |
| 2012-2017      | PNAIC                                                        | Cooperação União, estados e municípios; cursos, oficinas e materiais pedagógicos                                            | Garantir alfabetização até 3º ano; formação continuada de alfabetizadores                                                                         |
| 2017           | BNCC                                                         | Direitos de aprendizagem e competências essenciais; padronização curricular                                                 | Formação de professores sobre progressão da leitura e escrita. Foco na apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e escrita de textos. |
| 2019           | Política Nacional de Alfabetização (PNA)                     | Formação continuada presencial e online; monitoramento pelo SARESP; material didático; cooperação entre Estado e municípios | Garantir alfabetização até 2º ano - Indicação de uso de um único método.                                                                          |
| 2020           | Tempo de Aprender                                            | Formação híbrida; trilhas formativas na Plataforma Avamec                                                                   | Alinhar práticas pedagógicas aos fundamentos científicos da leitura e escrita                                                                     |
| 2023           | Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)             | Formação continuada, avaliação, produção e distribuição de materiais didáticos, apoio técnico e financeiro                  | Garantir alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental; recuperar as aprendizagens de crianças mais velhas impactadas pela pandemia.           |
| 2024 – SP      | Alfabetiza Juntos SP                                         | Formação continuada presencial e online monitoramento pelo SARESP; material didático; cooperação entre Estado e municípios  | Garantir crianças leitoras até o fim da atual gestão.                                                                                             |

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Tanuri (2000), Saviani (2009), Mortatti (2008) e documentos oficiais do MEC e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Essa sistematização permite visualizar como a formação inicial e continuada foi sendo construída em diferentes contextos políticos, legais e pedagógicos, no país e no estado de São Paulo, desde as primeiras tentativas de institucionalizar a Escola Normal, passando pelas reformas paulistas de 1890 a 1932 (Mortatti, 2008), pela institucionalização da licenciatura, pelas mudanças trazidas pelas LDBs de 1971 e 1996, até chegar aos programas federais (PROFA, Pró-Letramento, PNAIC) e, mais recentemente, à PNA (2019) e programas estaduais. É possível verificar certa semelhança nos momentos históricos em relação à formação de professores. Tentativas de inovações retorno às discussões de métodos de ensino, mas pouca contribuição de fato para sairmos de índices elevados de analfabetismo.

### 3.3 Implicações dos marcos históricos para a formação da professora alfabetizadora

Os programas nacionais demonstram a tentativa de articular União, estados e municípios em prol da alfabetização, evidenciando que a formação docente não é um processo isolado, mas parte de políticas públicas amplas que buscam alinhar currículos, práticas pedagógicas e avaliação das aprendizagens.

Entretanto, as tensões e desafios demonstram-se persistentes: Apesar dos avanços, os relatos de professores e estudos recentes indicam que a implementação desses programas enfrenta obstáculos, como infraestrutura desigual, falta de acompanhamento contínuo, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, padronização de métodos e pouca reflexão sobre a própria prática.

Segundo Pimenta (1999, p.16) “É nesse contexto, que as pesquisas sobre a prática pedagógica estão anunciando novos caminhos para a formação docente, um deles se refere à discussão sobre a identidade profissional”. Para Pimenta (1999, p.18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Para a autora, a identidade se constrói na e pela prática, ao longo da trajetória pessoal e profissional do sujeito. A identidade é histórica, nasce em determinado contexto social, econômico e cultural. É processual, está sempre sendo refeita conforme as mudanças da sociedade e da escola. É relacional, se forma no contato com outros professores, com os alunos e com a comunidade escolar.

Sendo assim, o professor constitui-se tanto daquilo que é como sujeito quanto da postura que assume como profissional e do contexto histórico em que a sociedade se encontra, o que implica reflexões permanentes sobre si mesmo, sua história de vida, sobre sua prática

para que se possa construir novos significados a partir daquilo que a sociedade entende pela profissão do professor.

Nesse sentido, compreende-se que os modelos de formação até agora adotados apresentam limites no alcance do objetivo de favorecer a constituição de uma identidade profissional docente sólida e reconhecida. Essa perspectiva dialoga com a análise de Fávero e Tonieto (2010, p. 30), segundo a qual:

Quando o processo formativo profissional tanto inicial como continuado é capaz de se fazer também processo formativo pessoal, há a construção de um processo identitário, de mútuo reconhecimento entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, que permite a mobilização das esferas pessoal e social na constituição do profissional e do sujeito. Parece que nesse momento acontece a superação da contradição mais visível nos espaços escolares: a que existe entre o que o professor diz e faz, entre aquilo que ele é e aquilo que representa ser. (Fávero; Tonieto, 2010, p.30).

Podemos afirmar que a formação do professor, tanto pessoal quanto profissional, se constrói de maneira simultânea. Trata-se da constituição de um sujeito que exercerá também a função de formador, sendo chamado a tomar decisões, fazer escolhas e agir diante do inesperado.

Pimenta (1999) destaca ainda que mobilizar os saberes da experiência é o ponto de partida na formação docente. Esses saberes não são inferiores aos teóricos, eles expressam a sabedoria prática, construída no cotidiano da sala de aula, nas relações com os alunos e nos desafios concretos do ensino. É pela reflexão sobre sua própria experiência que o professor se reconhece como sujeito do seu fazer, tornando-se capaz de articular teoria e prática, e de construir sua própria identidade profissional. A identidade do professor não é um título, mas uma conquista contínua, construída na articulação entre experiência, reflexão, teoria, valores e compromisso social.

Dessa forma, à medida que as políticas e práticas formativas seguem desconsiderando as vivências, experiências e saberes construídos no exercício da docência e enquanto sujeito, torna-se urgente retomar o debate sobre a formação do professor.

Assim, qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida e que, da mesma forma que a formação profissional influencia a história de vida da pessoa, essa portabilidade interfere na construção do profissional. (Fávero; Tonieto, 2010, p.27).

Ou seja, para se assumir uma postura de formação, é preciso saber sobre o que se espera socialmente do professor, sobre suas reais necessidades, sobre quem são esses

professores que integram nossas redes de ensino em específico o ensino fundamental anos iniciais é de suma importância.

Desse modo, segundo o Censo Escolar de 2022, “no ensino fundamental, as mulheres representam 77,5% dos docentes” (BRASIL, 2023), evidenciando sua predominância na docência, em especial nas salas de alfabetização. Tal dado não é casual, mas se justifica por aspectos históricos e sociais que marcaram a trajetória da profissão docente no Brasil, no qual existia a ideia, envolta em questões sociais, de que as mulheres estariam à altura de ensinar porque a docência não proporcionava salários tão bons quanto de outras profissões, ou por ser o emprego com ‘a cara delas’ e com uma suposta semelhança com a maternidade, por exemplo. “Entretanto, nossa educação é diversa e a mulher se encontra nessa profissão” (Brasil, 2023, n.p.).

Assim, a predominância feminina no ensino fundamental não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual, mas como um fenômeno historicamente condicionado, atravessado por representações de gênero, pela desvalorização salarial da profissão e pela associação simbólica entre docência e maternidade. Por esse motivo, a individualidade feminina deve ser considerada no contexto educacional, o que implica reconhecer o peso das histórias de vida dessas professoras na constituição de suas identidades profissionais.

Para que isso aconteça, é essencial que a professora se perceba como parte ativa do processo formativo: um sujeito que ensina, aprende, reflete sobre suas descobertas, anseios e desejos. Acontece que, para se formar um professor com identidade é preciso formar também um professor que seja reflexivo e pesquisador, o que requer muitas mudanças, principalmente nas formações iniciais, continuadas e nas políticas educacionais implementadas.

Mudanças essas sugeridas por alguns pesquisadores como o que vem sendo discutido por Fagundes (2016), apoiado em Stenhouse (1975), que defende o modelo do “professor como pesquisador”, no qual o docente não é um mero aplicador de teorias desenvolvidas por especialistas externos, ou por políticas importadas, que desconsideram a identidade do professorado brasileiro, mas um agente ativo na construção e validação de conhecimentos pedagógicos, por meio da investigação sistemática da própria prática.

Na mesma direção, Schön (1983) também discutido por Fagundes (2016), introduz o conceito de “profissional reflexivo”, ao afirmar que o saber da prática emerge da capacidade do professor de refletir durante e após sua ação. Essa reflexão é o que lhe permite lidar com situações complexas, incertas e singulares no cotidiano escolar, construindo saberes que não podem ser ensinados exclusivamente nos cursos de formação inicial. A prática, nesse modelo, não é apenas lugar de aplicação, mas de produção e reelaboração constante do conhecimento.

Nesse contexto, Freire (1996) complementa essa discussão ao afirmar que ensinar exige pesquisa. Para o autor, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, pois ambos os processos estão intrinsecamente ligados à busca permanente por novos conhecimentos, à curiosidade epistemológica e à transformação da realidade. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Mesmo sabendo das críticas aos conceitos de profissional reflexivo, professor pesquisador, o que se assume aqui é um olhar de que o professor precisa ser incentivado a ampliar a sua visão de ser professor. Por isso, olhamos para ideia de Schön em relação à noção de profissional reflexivo como uma resposta crítica ao modelo técnico-racional dominante na formação e atuação dos profissionais, inclusive os professores.

Tardif e Moscoso (2018) fazem um movimento importante de revisão crítica sobre a difusão das ideias de Donald Schön no campo da formação de professores. Os autores reconhecem que o chamado “giro reflexivo” inaugurado por Schön nos anos 1980 trouxe contribuições fundamentais ao deslocar a atenção da técnica para a reflexão sobre a prática, ampliando a compreensão do professor como sujeito ativo, capaz de interpretar e reinventar sua ação pedagógica. No entanto, eles alertam para o risco de empobrecimento conceitual dessa noção quando ela é apropriada de modo instrumental e descontextualizado.

Segundo os autores, à medida que as políticas educacionais e programas de formação passaram a adotar o discurso do “profissional reflexivo” como uma competência exigida, muitas vezes a dimensão crítica e social da reflexão foi esvaziada, dando lugar a uma visão mais técnica e funcionalista do trabalho docente. Essa banalização, como afirmam, decorre do uso indiscriminado do termo “reflexão”, que perdeu densidade teórica e se tornou um imperativo formativo desprovido de questionamento ético, político e epistemológico.

Nesse sentido, Tardif e Moscoso (2018) propõem reconectar o conceito de reflexão às tradições intelectuais mais amplas das ciências humanas e sociais, valorizando perspectivas que entendem a prática docente como experiência social, processo de reconhecimento e crítica das relações de dominação. Tal reposicionamento permite compreender a reflexão não apenas como técnica de aperfeiçoamento profissional, mas como ato político e emancipador, que envolve a análise das condições históricas e sociais em que o trabalho do professor se realiza.

Entender também o conceito assumido aqui de professor pesquisador se faz necessário. Professor pesquisador no sentido de ser aquele que transforma sua experiência cotidiana em fonte de saber, articulando teoria e prática de modo crítico e criativo (Fagundes, 2016).

Sendo assim, o professor pesquisador é aquele que: Investiga a própria prática pedagógica; produz conhecimento a partir das situações vividas em sala de aula; constrói e testa hipóteses sobre o processo de ensino e aprendizagem; participa da construção curricular como sujeito ativo, e não como mero executor de propostas externas. Segundo Fagundes (2026), pesquisa-ação surge, nesse contexto, como o método que dá corpo ao conceito. A pesquisa-ação propõe que o professor, em colaboração com outros profissionais, analise os problemas da prática, proponha intervenções e reflita sobre seus efeitos, criando possibilidades pedagógicas.

Embora o conceito de professor pesquisador tenha sofrido uma distorção de origem quando passou do campo prático e coletivo, nascido da experiência concreta dos professores, para o campo acadêmico e teórico, segundo Fagundes (2016), o movimento no Brasil nasceu das necessidades concretas da escola, da tentativa dos docentes de tornar o ensino mais significativo. Era movido pela prática e pela preocupação com os alunos, e não por exigências de produtividade científica ou de políticas de formação. Buscava gerar conhecimento a partir da experiência, sem a mediação hierárquica da universidade. No entanto, com o passar do tempo, esse movimento foi sendo absorvido e ressignificado pela academia, o que levou à perda de sua natureza crítica e emancipatória.

A pluralização em torno do conceito [...] contribuiu muito pouco para o estado inicial das primeiras iniciativas do que foi considerado pesquisa-ação tanto na Inglaterra quanto no Brasil (Fagundes, 2016, p. 293).

Em outras palavras, a autora denuncia que o termo “professor pesquisador” passou a ser usado de forma genérica e esvaziada, desconectando-se de seu propósito original de dar voz ao professor como sujeito produtor de conhecimento sobre a própria prática.

Assim, a identidade profissional docente é compreendida aqui como o resultado do entrelaçamento entre as dimensões: Reflexiva, que permite ao professor compreender e reinventar sua prática; investigativa, que o insere como produtor de conhecimento no contexto escolar; crítica e social, que o posiciona como sujeito histórico, comprometido com a transformação da educação e da sociedade.

Portanto, pensar a formação docente a partir do professor pesquisador e do profissional reflexivo é reconhecer que a identidade do professor se constrói na ação, na

reflexão e na pesquisa, sempre mediada pelas relações, por suas vivências, experiências, pela cultura e pelos desafios do cotidiano escolar.

Dessa forma, é preciso ressignificar os processos de formação tanto inicial como continuada, superar a lógica de reparação e concebê-la como processo permanente de reflexão, investigação e valorização da prática, capaz de integrar os saberes acadêmicos e experienciais em uma perspectiva de emancipação docente. Um docente que reconhece a natureza de seu trabalho e que tem, segundo Pimenta (1999), um caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Formar um professor, significa ainda, reconhecer o educador não apenas como alguém que aplica métodos previamente definidos, mas como alguém que investiga, interpreta e transforma a própria prática com base em sua realidade e nas necessidades de seus alunos. Precisa-se suscitar no professor o desejo, a necessidade em aprender sobre sua profissão, sobre seu papel, sobre as teorias metodológicas e práticas que lhes são cabíveis, para que ele, o professor, não sinta a necessidade de replicar práticas prontas de ensino, que serviram para determinada época, determinado momento histórico, para outros sujeitos.

Segundo Pimenta (1999), a profissão de professor não é eterna nem natural, mas uma resposta histórica a determinadas demandas da sociedade em cada época, as necessidades sociais, como alfabetizar, incluir, formar cidadãos críticos, moldam o papel e o significado do professor. Por isso, ela afirma que algumas profissões desaparecem ou se transformam com o tempo. A docência, embora permaneça, se reconfigura para responder às novas exigências sociais. Logo, a identidade docente precisa acompanhar essas mudanças, sendo revista e reinterpretada constantemente.

É nesse cenário de transformação que se torna urgente discutir a formação do professor alfabetizador, buscando compreender como é possível apoiar esses profissionais a desenvolver práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e socialmente comprometidas, fortalecendo sua identidade profissional e sua atuação como agentes transformadores do processo de alfabetização.

Partindo da discussão sobre a identidade profissional e lembrando que nas salas de alfabetização encontram-se, em sua maioria, mulheres que possuem o papel de alfabetizar e que possuem suas próprias histórias de vida, no que implica mudar a formação, principalmente a formação continuada, já que essa é específica para quem se encontra atuando na escola? Por que pensar em uma formação continuada específica para professoras alfabetizadoras? E por que uma formação que considere a identidade profissional, o professor reflexivo e pesquisador?

A formação da professora alfabetizadora, tanto inicial quanto continuada, apresenta especificidades que a diferenciam das demais áreas da docência. Alfabetizar não se reduz ao domínio de métodos ou técnicas de ensino, mas envolve compreender o processo de aquisição da linguagem escrita como um fenômeno histórico, cultural, social e cognitivo. A escrita não é um produto escolar; mas, sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.

Nesse sentido, exige que a docente mobilize diferentes saberes, dentre eles: o domínio do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança, a sensibilidade para lidar com a diversidade cultural e linguística, além da capacidade de articular teoria e prática em contextos muitas vezes complexos e desafiadores.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola em que atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Pimenta, 1999, p. 43).

Outro ponto crucial é que a professora alfabetizadora atua em um momento decisivo da trajetória escolar da criança: a entrada no mundo da escrita. Esse é um processo que requer acompanhamento sistemático, constante avaliação formativa e a habilidade de identificar os diferentes ritmos de aprendizagem. Soares (2020a) lembra que alfabetizar implica também letrar, ou seja, inserir o aprendiz nas práticas sociais de leitura e escrita, ampliando sua participação na cultura letrada, o que veremos melhor na próxima seção.

Assim, a formação da alfabetizadora não deve depender exclusivamente de políticas públicas instáveis, que variam conforme os governos, mas precisa se ancorar na construção reflexiva de sua prática para que exerça seu papel com autonomia e compromisso social, sendo crítica o suficiente para compreender o que pode ser melhorado, ressignificado ou mantido em seu fazer pedagógico.

Dessa maneira, reconhecer esses pontos significa repensar a formação continuada das professoras alfabetizadoras, assegurando que ela se volte a quem atua diretamente no cotidiano escolar. Trata-se de promover espaços formativos que articulem teoria e prática, valorizem os saberes construídos pelas docentes e ofereçam suporte às decisões pedagógicas diante das mudanças frequentes de políticas e programas.

Nesse sentido, a formação deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e situado, que considera as dimensões pessoais e profissionais do ser docente e

favorece o desenvolvimento de uma identidade crítica, autônoma e comprometida com uma educação transformadora. Submeter essas professoras a formações engessadas, alheias às suas realidades e necessidades, esvazia seu papel como sujeitos críticos e produtores de saberes.

Para Libâneo (2001), quando a formação é reduzida a técnicas e métodos prontos, perde-se a dimensão ética, política e social do trabalho docente. Como destaca André (2016), é necessário superar a visão que compreende os professores apenas como aplicadores de teorias e formar profissionais que sejam sujeitos do conhecimento, capazes de investigar, problematizar e transformar suas práticas.

Dessa forma, análises realizadas em relação às formações continuadas que vêm sendo apresentadas no Brasil e, em particular, no estado de São Paulo, como já vimos, revelam um cenário marcado por avanços importantes, mas também por limites significativos.

Tais programas frequentemente desconsideram a identidade profissional do professor, que, em sua maioria, é mulher, com trajetórias de vida e experiências que influenciam diretamente sua atuação pedagógica. Segundo Pimenta (1999, p.18) “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Essa invisibilidade das singularidades docentes reforça uma lógica de controle e responsabilização externa, já que essa prática vem pressionando os professores a alcançarem metas de avaliação sem garantir autonomia ou espaço para a inovação pedagógica. Segundo Mortatti (2019, p. 103)

Desse ponto de vista resulta e se dissemina uma concepção reducionista, segundo a qual “bom” professor é, geralmente, aquele que sabe aplicar/executar as propostas oficiais, de maneira eficiente, eficaz e de acordo com os objetivos formulados pelos sujeitos que conceberam essas propostas e que são, também, os avaliadores (externos) da prática docente, de maneira direta ou indireta (por meio de estatísticas de avaliações gerais, dados sobre reprovação, evasão de alunos, por exemplo).

Assim, a formação continuada deixa de ser um espaço de construção de saberes e fortalecimento da prática reflexiva, limitando a possibilidade de práticas situadas, significativas e transformadoras, capazes de respeitar e potencializar o papel das professoras alfabetizadoras como agentes centrais na alfabetização das crianças.

Além disso, observa-se que os programas analisados assumem concepções distintas sobre alfabetização e letramento, o que pode gerar conflitos na prática pedagógica e na formação das professoras. Enquanto alguns priorizam a decodificação e instrução fônica, outros buscam integrar leitura, escrita e participação em práticas sociais de letramento, como afirma Grando (2020).

Dessa forma, discutir a formação continuada das professoras alfabetizadoras implica também discutir os fundamentos teóricos que orientam sua prática. É a partir desse diálogo entre identidade profissional, formação e concepções de alfabetização e letramento que se pode compreender a complexidade do trabalho docente e as condições necessárias para que essas profissionais atuem de maneira autônoma, reflexiva e comprometida com uma educação transformadora.

Como enfatiza Soares (2020a), a maneira como se compreende a alfabetização, se como simples decodificação de signos ou como processo social e cultural, impacta não apenas a metodologia adotada, nas atividades escolhidas, mas também a visão de criança, de linguagem e de aprendizagem assumida pelo professor. Sendo assim, a seção seguinte abordará, portanto, os debates teóricos sobre alfabetização e letramento, apresentando os principais conceitos que sustentam a análise deste estudo.

#### **4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: conceitos e práticas**

Esta seção tem como objetivo discutir os principais conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando suas distinções, aproximações e implicações para a prática docente. Pretende-se analisar como esses conceitos se inseriram no cenário educacional brasileiro, as contribuições que trouxeram para o ensino e a superação de uma visão restrita de alfabetização, bem como os impactos sobre a atuação do professor e os possíveis equívocos decorrentes de sua aplicação.

Para isso, serão consideradas as contribuições de Soares (2009; 2020a; 2020b, 2020c), que diferencia alfabetização e letramento e evidencia sua complementaridade; Tfouni (1988; 2006), que amplia a discussão ao considerar tanto a presença quanto a ausência da escrita e seus impactos sociais; Kleiman (1995), responsável pela consolidação do conceito de letramento no Brasil; e Carvalho (2005), que aprofunda o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas relacionadas à apropriação da escrita. A articulação dessas perspectivas fornece subsídios teóricos para compreender como alfabetização e letramento se entrelaçam nas práticas pedagógicas.

A seção está organizada em três partes principais:

- A origem do termo letramento, sua trajetória histórica e acadêmica, e os caminhos pelos quais o conceito chegou ao contexto educacional brasileiro, possibilitando compreender seus fundamentos teóricos.
- As implicações do conceito de letramento para a prática pedagógica, evidenciando como sua incorporação influencia estratégias de ensino, desenvolvimento de competências linguísticas e práticas de alfabetização.
- Os equívocos e desafios que ainda permeiam a aplicação do conceito na educação, apontando lacunas e sugerindo diálogos necessários para aprimorar sua efetividade no cotidiano escolar.

Dessa forma, esta seção apresenta uma base teórica sobre alfabetização e letramento, estabelecendo fundamentos para a análise das implicações desses conceitos na formação e na atuação das professoras alfabetizadoras.

##### **4.1 A origem do termo Letramento no contexto educacional**

Ao refletir sobre a formação e a prática das professoras alfabetizadoras, torna-se imprescindível compreender também os conceitos que orientam seu fazer pedagógico. Entre

esses, destacam-se os de alfabetização e letramento, que ao longo das últimas décadas passaram por transformações significativas no campo educacional.

O termo letramento é relativamente recente no vocabulário das Ciências da Educação e da Linguística, tendo se tornado frequente apenas a partir da década de 1980. Segundo Soares (2009), a primeira ocorrência relevante do termo no contexto educacional brasileiro aparece no livro de Mary Kato (1986), em que a autora relaciona a língua falada culta ao processo de letramento. Dois anos depois, Leda Verdiani Tfouni (1988) distingue alfabetização de letramento, momento que marca a consolidação do termo como conceito técnico nos campos da Educação e da Linguística. Mas, de onde veio a necessidade de mais um termo técnico para a educação?

No início da década de 1980, o Brasil enfrentava elevadas taxas de analfabetismo e o ensino da leitura e da escrita ocorria, em grande medida, por meio de cartilhas baseadas em métodos sintéticos, onde “a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua - dos fonemas, das sílabas - em direção a unidades maiores - à palavra, à frase, ao texto” (Soares, 2020a, p.65). Nesse mesmo período, novas propostas de alfabetização chegaram ao país, entre elas as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que provocaram um movimento de revisão das práticas pedagógicas.

Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram teorias que foram fundamentais para a reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em suas obras as autoras argumentam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir das experiências que possui com a linguagem em seu cotidiano. (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Além disso, as autoras argentinas problematizam o uso de textos artificiais ou desconectados do cotidiano da criança, defendendo que o ensino da leitura e escrita deve partir de contextos significativos e familiares, promovendo aprendizagens mais efetivas e contextualizadas. Essa perspectiva aproxima-se da ideia de letramento, na medida em que enfatiza a participação social e cultural da criança na linguagem escrita, mesmo que o termo ainda não estivesse formalmente definido na época. (Grando, 2020).

Sendo assim, diante de toda reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita que ocorreu naquela época, Soares (2020a) afirma que o termo letramento se deu pela necessidade de nomear as práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever. Segundo Grando (2020), o surgimento do termo letramento está relacionado à necessidade de nomear uma nova condição social: ao mesmo tempo em que a alfabetização começava a se expandir, buscava-se uma palavra que expressasse o domínio da leitura e da escrita, em contraposição à realidade do analfabetismo.

A adoção crescente da palavra também reflete mudanças na forma de compreender a presença da escrita na vida social. Diferentemente de termos mais antigos, como alfabetização, analfabetismo e letrado, que se restringem ao domínio formal da leitura e escrita, o letramento enfatiza o uso social da língua escrita e sua função na participação cultural e social do indivíduo (Soares, 2009). Historicamente, embora a palavra apareça em dicionários antigos com significados distantes do atual, a consolidação do conceito no Brasil foi impulsionada pelo interesse de pesquisadores em superar a visão puramente técnica da alfabetização, aproximando o ensino da escrita das práticas sociais e culturais dos alunos.

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate, e literate é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2009, p.17).

Dessa forma, o termo letramento passou a designar o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: trata-se do estado ou da condição adquirida por um indivíduo ou por um grupo social ao se apropriar da escrita, indo além da simples alfabetização técnica e enfatizando a participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2009).

Os estudos sobre letramento não se restringem à aquisição técnica da leitura e escrita; eles investigam as transformações sociais decorrentes da disseminação da escrita. Desde o século XVI, a expansão dos usos da escrita acompanhou importantes mudanças sociais, como a consolidação do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, as alterações socioeconômicas relacionadas à industrialização, o desenvolvimento científico, a padronização linguística, o surgimento da escola e de burocracias letradas, bem como as mudanças cognitivas e culturais ligadas à escrita. (Heath, 1986; Rama, 1980, apud Kleiman, 1995).

Ainda em relação ao uso do termo letramento, Grando (2020) destaca que existem atualmente duas posições teóricas distintas. De um lado, autores como Soares, Kleiman e Tfouni diferenciam alfabetização e letramento, considerando-os processos separados. De outro, há a perspectiva associada a Ferreiro, que, conforme aponta Grando (2020), questiona a necessidade de utilizar o termo letramento, argumentando que o conceito de alfabetização já incluiria implicitamente o que se entende por letramento, ou vice-versa.

Para Soares (2020a), a alfabetização, é comumente entendida de forma demasiado ampla, associando-se a um processo permanente que se estenderia por toda a vida. Embora o aprendizado da língua materna, oral e escrita, seja de fato contínuo, é necessário distinguir aquisição da língua (o processo pelo qual a criança aprende a codificar e decodificar o sistema de escrita) do desenvolvimento da língua (a ampliação contínua de suas habilidades de expressão e compreensão). A alfabetização, em seu sentido específico, refere-se à aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, e não ao desenvolvimento permanente da língua.

Soares (2020a) destaca que a alfabetização pode ser compreendida a partir de dois pontos de vista complementares: O domínio técnico da leitura e escrita: ler e escrever significam, nesse caso, a capacidade de decodificar grafemas em fonemas e codificar fonemas em grafemas. A alfabetização envolve, portanto, o aprendizado das correspondências entre sons e letras e o domínio da escrita como sistema simbólico.

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão, expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (Soares, 2020a, p.17-18).

A compreensão e expressão de significados: ler e escrever também implicam interpretar e produzir significados, utilizando a escrita como meio de comunicação, aquisição de conhecimento e interação social. Nesse ponto de vista, alfabetização não se limita à mecânica da escrita, mas envolve a apropriação da língua escrita como instrumento de compreensão do mundo.

Além desses dois enfoques, Soares (2020a) ressalta um terceiro aspecto fundamental: a alfabetização possui uma dimensão social, que varia conforme o contexto cultural, econômico e tecnológico em que ocorre. A função e o momento da alfabetização dependem das necessidades específicas de cada sociedade e do papel que se espera que a criança desempenhe como leitora e escritora.

Assim, o conceito pleno de alfabetização deve integrar:

- O ensino técnico da leitura e escrita (decodificação e codificação de símbolos);
- O uso da língua escrita como instrumento de expressão e compreensão;
- E a consideração dos determinantes sociais e culturais, garantindo que a alfabetização seja relevante e funcional para o indivíduo em seu contexto.

Nesse sentido, a alfabetização vai além de aprender a “ler” e “escrever” isoladamente; trata-se de compreender e produzir sentidos, construindo autonomia em relação à língua oral e desenvolvendo competências cognitivas, linguísticas e sociais.

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que ora privilegiam estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (Soares, 2020a, p. 20).

Percebemos, portanto, que o letramento pode ser entendido de formas diversas: para alguns pesquisadores, trata-se de uma capacidade metalinguística, desenvolvida ao refletir sobre a própria linguagem; para outros, é uma prática social que articula a escrita e a fala no cotidiano de um grupo, relacionada à participação cultural e ao sucesso escolar, sem necessariamente envolver atividades formais de leitura e escrita (Heath, 1982, 1983; Kleiman, 1995).

Tfouni (2006), amplia esse debate ao mostrar que o letramento não se limita aos alfabetizados, mas abrange também a análise da ausência da escrita em diferentes grupos sociais e suas implicações. A autora afirma que:

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (Tfouni, 2006, p. 21).

Embora os conceitos de letramento de Ferreiro, Kleiman e Tfouni sejam considerados neste trabalho como perspectivas complementares destacando, respectivamente, a construção de hipóteses sobre a escrita, a diversidade de práticas socioculturais e os efeitos da presença ou ausência da escrita na sociedade, optamos por adotar Soares (2009) como eixo teórico central sobre alfabetização e letramento. Seu enfoque articula teoria e prática pedagógica de forma consistente, oferecendo fundamentos claros para a atuação docente no cotidiano da alfabetização e permitindo a integração de alfabetização e letramento nas práticas escolares.

A postura assumida por Soares valoriza a continuidade e a integralidade do processo educativo, reconhecendo que a aprendizagem da leitura e escrita se dá de forma situada,

coletiva e progressiva. Ao considerar as práticas sociais do aluno, o enfoque de Soares orienta a construção de atividades que respeitam a diversidade de experiências culturais e linguísticas presentes na sala de aula.

Nesse sentido, Soares (2009; 2020a; 2020b; 2020c) se apresenta como eixo teórico central, permitindo explicitar o conceito de letramento articulado à alfabetização, enfatizando a participação ativa dos alunos em práticas de leitura e escrita contextualizadas. Para Soares, alfabetização e letramento não são processos isolados: a alfabetização fornece a base para o domínio da escrita, enquanto o letramento amplia o uso da leitura e da escrita em situações sociais e culturais significativas, promovendo aprendizagens contextualizadas e duradouras.

Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignifique o conceito de alfabetização (como sugeriu Emília Ferreiro em entrevista concedida à revista Nova Escola, n.162, maio de 2003), no plano pedagógico, porém a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. (Soares, 2020a, p. 64).

Sendo assim, Soares (2020b) conceitua alfabetização e letramento conforme a Figura 1 e ainda justifica o que considerada alfabetização na perspectiva do letramento.

Figura 1- O que é alfabetização. O que é letramento e as relações entre os dois processos.



Fonte: Soares (2020b, p.27).

Com base nesse percurso histórico e conceitual, é possível compreender que o surgimento e a consolidação do termo letramento representaram uma mudança significativa na maneira como o processo de alfabetização passou a ser entendido na educação brasileira. Ao deslocar o foco do simples domínio do código escrito para a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, o letramento ampliou o campo de atuação do professor alfabetizador e demandou novas formas de pensar o ensino. Assim, compreender essas transformações torna-se essencial para analisar as implicações que os conceitos de alfabetização e letramento exercem sobre a prática pedagógica, tema que será apresentado na subseção a seguir.

#### 4.2 Implicações do conceito de alfabetização e letramento para a prática pedagógica dos professores

De acordo com Soares (2020b), a partir da década de 1980 o ensino da língua escrita precisou ser reformulado em razão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, que trouxeram novas demandas de leitura e escrita para a vida social e profissional. Isso levou à ampliação dos objetivos da alfabetização, com ênfase no trabalho com diferentes gêneros textuais e no desenvolvimento de múltiplas habilidades. A autora observa que as divergências sobre o que se entende por alfabetizar decorrem das distintas dimensões priorizadas no processo de aprendizagem: a faceta linguística, relacionada à alfabetização, e as facetas interativa e sociocultural, vinculadas ao letramento.

Nesse contexto, na prática pedagógica, a incorporação do letramento implica repensar o planejamento e a execução das atividades, buscando superar a simples aprendizagem técnica do código escrito. Isso envolve, por exemplo, propor situações de leitura e escrita contextualizadas, que aproximem os alunos das práticas sociais de comunicação, incentivem a produção de textos com sentido e promovam a reflexão sobre a linguagem. Portanto, o professor precisa refazer o caminho percorrido pelas formações vivenciadas até então e olhar para além da faceta linguística.

Essa mudança conceitual na educação representa, portanto, uma ruptura com o paradigma tradicional, ou seja, diante daquilo que vinha sendo feito até o momento, centrado exclusivamente na aprendizagem técnica da leitura e da escrita. A introdução dos conceitos de alfabetização e letramento nas discussões pedagógicas exigiu que professores repensassem sua prática e sob essa perspectiva, alfabetizar não é apenas ensinar a escrever palavras

corretamente, mas proporcionar condições para que os estudantes se tornem leitores e escritores competentes, críticos e reflexivos.

Por conseguinte, professores passaram a precisar de repertórios diversificados de textos, estratégias de mediação e compreensão das funções sociais da linguagem, de modo a articular teoria e prática de forma crítica e contextualizada. Além disso, segundo Soares (2020c, p. 33), “na aprendizagem inicial da língua escrita o todo só pode ser compreendido se cada uma das partes é compreendida”, ou seja, para que exista a alfabetização e o letramento, o professor necessita entender esses dois processos, que segundo Soares se compõem de diferentes facetas.

Em decorrência disso, torna-se possível compreender por que sua incorporação no contexto educacional brasileiro gerou dúvidas entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme pontuado por Grando (2020). A introdução do conceito enfrentou resistência, pois muitos docentes passaram a questionar se o letramento substituiria a alfabetização, se ambos seriam processos equivalentes ou como promoveriam atividades que articulassem leitura e escrita com práticas sociais significativas.

O papel do professor alfabetizador nesse caso muda de sentido, ele deixa de ser aquele que ensina letras, sílabas e palavras e segundo Kleiman (2005, p.52), “o professor tem que agir como um verdadeiro agente social, deve ser um gestor de recursos e de saberes, tantos do dele (que talvez nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos seus alunos”.

Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política.” (Kleiman, 2005, p. 52).

Nesse sentido, a inserção dos termos alfabetização e letramento no contexto educacional trouxe a necessidade de estabelecer, segundo Soares (2020a), os quadros referenciais e os processos de ensino considerando essas duas dimensões. Sendo assim, é preciso promover algumas estratégias para a aprendizagem:

Imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas- consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema/fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (Soares, 2020a, p.46).

Diante dessas referências e considerando todo o processo de formação ao qual os professores foram submetidos, surge o questionamento: será que esses conceitos ficaram claros aos docentes, que precisaram compreender as duas dimensões, desapegar-se de práticas antigas e aprender a promover, segundo Soares (2020a), a conciliação entre alfabetização e letramento? Para a autora, essa conciliação requer o reconhecimento das especificidades de cada dimensão, o que, inevitavelmente, demanda diversidade metodológica e flexibilidade pedagógica, conforme explica:

Reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (Soares, 2020a, p.46).

A partir desses conceitos apresentados por Soares (2020a), nota-se uma ampliação de objetivos e responsabilidades para o papel do professor. No entanto, essa ampliação de objetivos e responsabilidades, são muitas vezes apenas exigidas e pouco estudadas ou debatidas, como vimos desde as primeiras experiências de formação continuada em nosso país.

Além das dimensões já mencionadas, Soares (2020a) destaca ainda a que novas perspectivas foram criadas para o ensino da Língua Portuguesa o que necessitou uma mudança de olhar para a maneira como se enxerga o aluno.

O aluno, que na perspectiva associacionista, seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos, passa a sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com outros e com a própria língua, como objeto do conhecimento. (Soares, 2020a, p.76).

Além disso, a incorporação dessa nova concepção de ensino da língua escrita provocou - ou ao menos deveria provocar - uma transformação nas metodologias de alfabetização, alterando a forma como o processo de ensino e aprendizagem passou a ser compreendido nas escolas.

Na perspectiva associacionista, estabeleciam-se 'pré-requisitos' para a aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades, na aquisição do sistema ortográfico; a perspectiva psicogenética rejeita pré-requisitos e hierarquização de conhecimentos e habilidades, afirmando que a aprendizagem é dada por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto 'língua escrita'. As 'dificuldades' do aluno, no processo de aprendizagem da língua escrita, consideradas, na perspectiva associacionista, ou 'deficiências', ou 'disfunções' da própria criança, ou ineficácia do método de alfabetização

(tais como: desconsideração de pré-requisitos, hierarquização inadequada das habilidades e conhecimentos a serem adquiridos, falha na previsão de atividades de treinamento e memorização) passam, na perspectiva psicogenética, a ser vistas como 'erros construtivos', resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita. Assim, os 'erros' do alfabetizando na 'composição' reproduzida a seguir seriam interpretados e avaliados de forma inteiramente diferente numa outra perspectiva. (Soares, 2020a, p.76).

Sendo assim, Soares (2020a) evidencia que o ensino da língua escrita deve ocorrer em três dimensões: aprender o sistema de escrita alfabética, ler e escrever textos, e compreender os contextos culturais e sociais de uso da escrita. Para a autora, o texto constitui o eixo central do ensino da alfabetização e do letramento, pois “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: “quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (Soares, 2020c, p.34).

Junto a todas essas mudanças, o professor assumiu o papel de planejar de forma articulada a alfabetização e o letramento. Dessa maneira, sua prática de ensino se desloca do uso de cartilhas e materiais padronizados, passando a exigir maior tempo de dedicação, atenção e formação continuada. Compreender e aplicar os princípios da alfabetização e do letramento requer uma reflexão permanente sobre o papel social da escola e sobre o lugar da linguagem nas práticas educativas. Assim, é essencial que os espaços formativos ofereçam oportunidades para que o professor revise suas concepções, dialogue com diferentes abordagens teóricas e reconstrua suas práticas à luz das demandas contemporâneas da educação.

Observa-se que a efetiva integração entre alfabetização e letramento só é possível quando há coerência entre o que se propõe nos discursos pedagógicos e o que se concretiza na prática cotidiana. É nesse ponto que emergem os desafios e os equívocos ainda presentes nas práticas alfabetizadoras, que serão analisados na subseção a seguir. As políticas de alfabetização precisam articular-se às concepções teóricas sobre o aprender a ler e a escrever, pois a prática educativa é uma tradução dessas concepções.

Os programas como o PNAIC (2012), a PNA (2019) Tempo de Aprender (2019), Alfabetiza Juntos-SP (2024) e o CNCA (2023) revelam diferentes compreensões sobre o que significa alfabetizar e letrar, refletindo também as disputas ideológicas e pedagógicas que marcam a história recente da educação brasileira.

Frente a esses desafios, fica evidente que a ampliação dos objetivos de alfabetização e letramento colocou os professores diante de práticas complexas, muitas vezes sem o devido

suporte das formações iniciais ou continuadas. Essa lacuna contribui para que concepções e métodos superficiais continuem sendo apresentados como soluções universais para os problemas de alfabetização no Brasil, dificultando a articulação entre alfabetização, letramento e os contextos sociais dos alunos.

Assim, ao mesmo tempo em que se ampliam os conceitos e objetivos da alfabetização e do letramento, aumentam também as exigências sobre o trabalho docente, muitas vezes sem o suporte necessário das políticas de formação. Essa tensão entre teoria e prática, entre o prescrito e o realizado, revela uma série de equívocos e desafios que permeiam o cotidiano das professoras alfabetizadoras.

#### 4.3 Equívocos e desafios do alfabetizar e letrar

Diante do que foi apresentado na seção anterior, nos apontamentos de Soares (2009; 2020a; 2020b; 2020c) sobre o que o professor precisa entender para atuar na alfabetização na perspectiva de letramento, percebe-se que a prática docente exigiu adaptações significativas. Essa incorporação do letramento à prática pedagógica, embora enriquecedora, revelou-se também desafiadora, exigindo do docente um novo olhar sobre o ensino da língua escrita, sobre o seu próprio papel, o da escola e sobre o aluno. Nesse movimento de transformação, é natural que tenham surgido equívocos, incertezas e novas dificuldades, que ainda hoje permeiam o cotidiano das salas de aula.

Assim, os equívocos e desafios enfrentados pelos professores vão desde conceituais até as limitações na formação docente e as lacunas existentes na articulação entre teoria e prática. Diante desse cenário, torna-se essencial promover reflexões críticas que subsidiem estratégias mais consistentes e contextualizadas, de modo que o ato de alfabetizar se articule de forma efetiva, às múltiplas dimensões do letramento.

Dessa forma, um dos primeiros equívocos observados, conforme analisa Kleiman (2005), foi a compreensão do letramento como um método de ensino. Para a autora, “letramento não é um método” (Kleiman, 2005, p 8). Um erro recorrente, segundo ela, foi transformar conceitos teóricos em propostas metodológicas, como havia ocorrido anteriormente com as pesquisas de Emília Ferreiro. Kleiman (2005), alerta que o letramento deve ser entendido como um processo de imersão nas práticas sociais da leitura e da escrita, e não como uma técnica a ser aplicada em sala de aula. Ou seja, as práticas de letramento não se reduzem à simples decodificação, mas envolvem experiências significativas que aproximam os alunos do universo da cultura escrita.

Esse equívoco inicial abriu caminho para outros enfrentados pelos professores, como a dificuldade em compreender a articulação entre alfabetização e letramento. Essa confusão conceitual, segundo Kleiman (2005), está na raiz de várias dificuldades enfrentadas nas escolas. Segundo a autora, “o letramento não é alfabetização, mas a inclui” (Kleiman, 2005, p. 8). Ela acrescenta que “o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades.” (Kleiman, 2005, p. 11).

Kleiman (2005) argumenta que, embora o letramento envolva habilidades (rotinas do saber-fazer) e competências (capacidades concretas para agir), ele não se reduz a nenhuma delas, pois se refere essencialmente às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, considerar que é possível ensinar o letramento revela um equívoco conceitual, já que o letramento não se transmite como um conteúdo fechado, mas se constrói na medida em que o sujeito é inserido em situações significativas de uso da língua escrita.

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (Kleiman, 2005, p. 12).

A autora ainda traz a concepção de prática de letramento como:

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários. (Kleiman, 2005, p.12).

Outro equívoco recorrente é a ideia de que a alfabetização deve preceder o letramento, ou seja, que o aluno precisa primeiro adquirir a técnica da alfabetização para depois ser inserido em práticas de letramento. Essa visão linear e sequencial do processo de aprendizagem ignora a complexidade e a interdependência entre os dois processos.

Magda Soares (2020b) reflete sobre essa questão ao afirmar que a alfabetização, isto é, a aquisição da tecnologia da escrita, não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. Soares (2020b), destaca que é necessário promover o contato com a leitura e a escrita na vida da criança antes mesmo da sua chegada à escola, iniciando com o diálogo, ou seja, com a oralidade, e posteriormente com a escrita, em situações significativas e contextualizadas.

Essa perspectiva desafia a concepção associacionista de que a criança deve primeiro dominar o código alfabético para depois ser inserida em práticas de leitura e escrita. Ao contrário, Soares (2020b) propõe que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o

desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita devem ocorrer de forma simultânea e integrada, reconhecendo a criança como sujeito ativo e participante nas práticas sociais de letramento.

Outro desafio relevante é a pressão das políticas públicas e avaliações padronizadas, que frequentemente privilegiam resultados rápidos em leitura e escrita mecânica, em detrimento do desenvolvimento de competências de letramento. Esse cenário reforça um dilema central: como atender às exigências institucionais sem comprometer a aprendizagem significativa e a participação ativa dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita?

Além disso, é fundamental que o professor compreenda que alfabetização e letramento são processos interdependentes, e que não basta ter esse discurso. Compreender de fato o que significa esses dois processos de forma integrada orienta a seleção de atividades, a mediação das aprendizagens e a criação de experiências significativas de uso da língua escrita.

Na ausência dessa concepção, corre-se o risco de fragmentar a prática pedagógica: alguns professores enfatizam apenas a decodificação, enquanto outros privilegiam atividades de letramento sem consolidar a aquisição do sistema alfabético. Essa fragmentação compromete tanto a formação dos alunos quanto a autonomia docente, que passa a depender de interferências externas ou de métodos rígidos e descontextualizados.

Diante de tudo que foi discutido sobre equívocos e desafios enfrentados pelos professores, fica evidente que a alfabetização e o letramento são processos complexos, multifacetados e interdependentes. Como aponta Soares (2020a, 2020b), a língua escrita apresenta diferentes facetas – linguística, interativa e sociocultural – que implicam objetos de conhecimento distintos e exigem competências, estratégias de aprendizagem e práticas pedagógicas diferenciadas. Essa complexidade explica, em grande parte, as controvérsias históricas acerca dos métodos de ensino, uma vez que cada abordagem privilegia determinadas facetas da língua escrita, fragmentando o processo de aprendizagem.

Assim, pensar sobre os métodos de ensino no contexto da alfabetização e do letramento não se limita a uma escolha técnica entre procedimentos sintéticos ou analíticos; trata-se de refletir sobre como diferentes concepções da língua escrita orientam a prática docente. É a partir dessa perspectiva que refletiremos a seguir.

#### 4.4 Métodos de Alfabetização no processo de alfabetização e letramento

Voltando ao início desse estudo e retomando a história da alfabetização no Brasil, é possível ver, que a questão dos métodos de alfabetização tem sido central e, ao mesmo tempo,

motivo de intensas disputas. Como observa Mortatti (2019, p.28) “desde o final do século XIX, diferentes propostas metodológicas foram apresentadas como soluções para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”. Essa tensão entre “antigas” e “novas” propostas evidencia que a preocupação com métodos tem sido recorrente, muitas vezes colocada como explicação principal para o fracasso escolar.

Isso se deu, principalmente pelo fato de finais dos anos de 80 e começo dos anos 90 no Brasil, iniciar de um período de transformação nas concepções sobre o ensino da alfabetização, marcado pela introdução de abordagens inspiradas pelo construtivismo, pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita e ainda o surgimento do termo letramento no contexto educacional. Essas mudanças implicaram no afastamento das concepções e métodos de alfabetização tradicionais que até então orientavam a aprendizagem da leitura e da escrita, gerando um impasse sobre como conduzir efetivamente o processo de alfabetização. Décadas depois, esse debate permanece atual, mostrando que a questão do método no ensino da língua escrita continua sendo motivo de discussões e controvérsias no campo educacional.

Soares responde a uma pergunta que lhe foi feita em um Seminário em 1999 (Soares, 2020a, p.115): “Alfabetização: em busca de um método?” A autora aponta a dificuldade histórica em estabelecer um método único e definitivo para o ensino da leitura e da escrita. Historicamente, a pergunta só faz sentido porque, por muitos anos, a alfabetização era tratada como algo que poderia ser padronizado, com métodos claramente definidos e considerados soluções para a aprendizagem da língua escrita. E assim ela responde: “Porque, durante décadas, andamos, afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? Global? Fônico? Ou quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método.” (Soares, 2020a, p.116).

Acontece que antes das décadas de 1980 e 1990, no contexto da perspectiva associacionista, os métodos de alfabetização eram considerados determinantes para a aprendizagem da língua escrita. Acreditava-se que a aplicação correta de procedimentos pedagógicos poderia conduzir a criança à aquisição da leitura e da escrita, enfatizando a importância de estímulos externos e práticas sistemáticas. Nesse período, o método era visto como o elemento central para o sucesso da alfabetização, porém o persistente fracasso escolar em levar as crianças a dominarem o sistema trouxe para o Brasil novas contribuições.

Com o avanço das pesquisas no campo da psicogênese, especialmente a partir dos anos 1980, essa visão começou a ser questionada. A nova concepção deslocou o foco do

método para o sujeito que aprende, reconhecendo a criança como protagonista ativa na construção do conhecimento sobre a língua escrita. Assim, deixou-se de entender o erro como uma falha, passando a vê-lo como parte do processo de elaboração e reconstrução do saber.

O construtivismo surge como, ele também, uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram sobretudo de natureza social (Ferreiro e Teberosky, 1986: 17-8), propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, “tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (Ferreiro e Teberosky, 1986:32). (Soares, 2020b, p23).

Nesse contexto, Carvalho (2005, p. 15) questiona: “Será o fracasso escolar, fenômeno social antigo e persistente em nosso país, uma questão de métodos?”. Sua provocação nos leva a refletir sobre o peso atribuído às disputas metodológicas ao longo da história da alfabetização no Brasil, sugerindo que fatores sociais, culturais e conceituais também desempenham papel decisivo no sucesso ou insucesso escolar.

Mas qual é, de fato, o conceito de método de alfabetização no contexto educacional? Para responder a essa questão, é fundamental diferenciar os conceitos de método de ensino, método e método de alfabetização. Nesse sentido, apresenta-se, na Tabela 1, uma síntese das definições de Libâneo (2001, apud Brandt, Magalhães e Silva, 2021, p. 149-176) e de Soares (2020b), que esclarecem esses termos.

**Quadro 3:** Distinções conceituais entre método, método de ensino e método de alfabetização

| Conceito                       | Enfoque                  | Características principais                                                                                                                                                                                                | Autor / Referência         |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Método de Ensino</b>        | geral                    | Conjunto organizado de procedimentos e estratégias que articulam objetivos, conteúdos e avaliação                                                                                                                         | Libâneo (1994, p. 149-176) |
| <b>Método</b>                  | Conceitual / etimológico | “Caminho em direção a um fim” (meta + hodós)                                                                                                                                                                              | Soares (2020b, p. 233)     |
| <b>Método de Alfabetização</b> | Específico               | Conjunto de procedimentos fundamentados em teorias e princípios que orientam a aprendizagem inicial da leitura e escrita; manuais ou cartilhas isoladas recebem inadequadamente a denominação de métodos de alfabetização | Soares (2020b, p. 16)      |

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

Nesse sentido, é importante compreender, ainda que brevemente, a distinção entre os chamados métodos sintéticos de alfabetização (que partem das unidades menores da língua, como letras e fonemas, até chegar às palavras e frases) e os métodos analíticos (que iniciam

pela unidade maior, como palavras e textos, para depois decompor em elementos menores). Tal discussão é fundamental porque, ao longo da história da alfabetização no Brasil, esses métodos foram apresentados, em diferentes momentos, como já dito, como soluções capazes de superar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e porque o conceito método de alfabetização se tornou estereotipado associando-se exclusivamente a manuais e cartilhas prescritivas, o que empobrece a compreensão de seu verdadeiro sentido no campo educacional.

Sendo assim, Soares (2020a, p. 127) adverte que “é preciso não ter medo do método”, pois, diante do persistente fracasso escolar e das fragilidades na formação dos professores alfabetizadores, torna-se urgente reafirmar a necessidade de um método, mas de um método no conceito verdadeiro desse termo”. Para a autora, trata-se de compreender o método como o resultado de escolhas conscientes - de objetivos, paradigmas teóricos e procedimentos - orientadas por perspectivas psicológicas, linguísticas, sociais e políticas, que concebam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento da língua escrita. Essa compreensão desloca o foco da simples aplicação de procedimentos para a intencionalidade pedagógica que os sustenta, evidenciando que o método é uma construção que se define a partir das concepções de linguagem, de aprendizagem e de sujeito que orientam o trabalho docente.

Carvalho (2005) sugere que, ao decidir sobre a escolha de um método, a professora brasileira deve atentar-se a responder algumas questões fundamentais, tais como:

- Em primeiro lugar, qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinados os objetivos de alfabetizar e letrar, isto é, a preocupação em ensinar o código alfabético é tão presente quanto objetivo de desenvolver a compreensão da leitura? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? Há interesse em motivar os aprendizes para gostar de ler?
  - A fundamentação teórica do método é conhecida e faz sentido?
  - As etapas ou procedimentos de aplicação são coerentes com os fundamentos do método?
  - O material didático é acessível, simples e de baixo custo?
  - Há evidências de que o método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes?
  - O que dizem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados?
- Se forem satisfatórias as respostas que encontrar, há possibilidades de que o método escolhido (se bem aplicado) proporcione bons resultados. (Carvalho, 2005, p.19-20).

Soares (2020b) ressalta que, embora fatores externos - como o contexto escolar, as condições de ensino e as características dos alunos - interfiram na aplicação dos métodos, isso

não invalida sua importância. Pelo contrário, os métodos, quando sustentados por princípios linguísticos e psicológicos sólidos, oferecem uma base científica e pedagógica essencial para orientar o trabalho do professor alfabetizador. Assim, mais do que respostas prontas, os métodos devem ser entendidos como instrumentos flexíveis, capazes de dialogar com a prática e de se adaptar às diferentes situações de aprendizagem da língua escrita.

Afinal quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela que é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorrem. Segundo Allan Luke (1998:312), em texto em que discute a questão de métodos de alfabetização, "um ensino eficiente não depende apenas da aprendizagem de um conjunto de métodos fundamentados cientificamente", e acrescenta: "isso só ocorreria se assumíssemos o axioma da lógica de 'todas as coisas permanecendo iguais'", mas, conclui ele, "nas escolas do Ocidente pós-industrial, 'todas as coisas nunca permanecem iguais'". (Soares, 2020b, p.52).

A escolha metodológica não deve ser entendida como a aplicação de um único procedimento capaz de resolver todos os problemas de aprendizagem, essa centralização limita a autonomia docente e a possibilidade de contextualizar o ensino de acordo com as especificidades da turma, reforçando práticas mecânicas de alfabetização.

Após a discussão de todas essas questões, durante um longo período, a disputa em torno de qual método de alfabetização seria o mais adequado parecia ter encontrado uma trégua, sobretudo em razão das contribuições de Magda Soares, que propôs uma visão mais ampla e equilibrada sobre os métodos de ensino da língua escrita. Suas reflexões, como vimos, trouxeram maior clareza quanto à necessidade de fundamentar a prática pedagógica em teorias linguísticas, psicológicas e sociais, superando a ideia de que existiria um método único e infalível.

No entanto, com a instituição da PNA, em 2019, essa discussão volta à tona, reacendendo antigos embates e gerando novas controvérsias e interpretações sobre quais caminhos metodológicos devem orientar o processo de alfabetização no país.

Assim, em 2019, o debate ganhou novos contornos, já que o documento oficial passou a eleger o método fônico, pertencente ao grupo dos sintéticos, como caminho prioritário para o ensino da leitura e da escrita (Brasil, 2019). Essa escolha reacende a polêmica em torno da centralidade dos métodos. O saber sobre métodos não deve ser visto como uma receita pronta, mas como um recurso que auxilia o professor a refletir sobre seu fazer pedagógico e a tomar decisões diante da diversidade de situações em sala de aula.

Dessa forma, o conhecimento teórico acerca dos métodos pode oferecer ao docente ferramentas para compreender como os alunos aprendem a ler e escrever; contudo, é sua

articulação com o letramento que garante o desenvolvimento de competências para além da decodificação, favorecendo a autonomia e a participação dos estudantes nas práticas sociais da língua escrita.

Assim, pode-se afirmar que a discussão sobre métodos de ensino, embora importante, não pode ser isolada das reflexões sobre alfabetização e letramento. Como observa Soares (2020b), limitar a alfabetização ao domínio técnico da escrita é um equívoco que ignora a dimensão social e cultural do processo. Portanto, mais do que escolher entre um método sintético ou analítico, o desafio é construir práticas pedagógicas que integrem a aprendizagem do código à vivência significativa da leitura e da escrita, o que exige do professor não apenas domínio de diferentes abordagens metodológicas, mas também uma concepção ampla de alfabetização em diálogo com o letramento, onde o aluno possa produzir leituras e escritas.

Portanto, ao deslocar o foco da alfabetização como técnica isolada para a alfabetização e o letramento como práticas integradas e socialmente situadas, abre-se caminho para refletir sobre as concepções de leitura e escrita como práticas sociais e suas implicações para o ensino. É nesse contexto que se busca aqui explorar autores como Chartier (1999, 2001), Lerner (2002) e Kramer (1993, 2020), que contribuem para compreender o papel do professor na mediação de experiências significativas de leitura e escrita, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a vida real dos alunos e promovam a ampliação de suas competências linguísticas e sociais.

#### 4.5 Concepções de leitura e escrita como práticas sociais e suas implicações para a alfabetização e o letramento

É preciso defender a necessidade de ressignificar o lugar da leitura e da escrita no ambiente escolar, compreendendo-as não como simples habilidades técnicas, mas como formas de mediação social e expressão do mundo vivido pelos educandos. A proposta é que essas práticas sejam mobilizadas a partir de situações significativas, que dialoguem com os contextos sociais, culturais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos, possibilitando que construam sentidos, elaborem suas experiências e ampliem sua participação no universo letrado. Para tanto, torna-se imprescindível a atuação de um professor comprometido com uma formação crítica e reflexiva, capaz de reconhecer seus alunos como sujeitos de direitos e protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

É importante afirmar que, reconhecer a leitura e a escrita como uma prática social foi uma mudança fundamental no olhar sobre o aprendizado de leitura e escrita, pois aconteceu

principalmente através dos estudos de Chartier (1999, 2001), ao investigar as práticas de leitura, destacando o papel ativo do leitor. Segundo Lindgren (2016, p. 45) “o pesquisador e historiador Roger Chartier foi um dos responsáveis pela mudança de paradigma no que concerne às práticas e usos da leitura.”

Sendo assim, sua perspectiva permite pensar a alfabetização para além da sala de aula, reconhecendo que as práticas de leitura dos educandos são constituídas por experiências vividas fora da escola e pelas transformações históricas e sociais do mundo letrado. Além disso, Chartier (1999), chama atenção para a importância do suporte material em que os textos estão inseridos, ou seja, o formato físico e a disposição gráfica das palavras, que condicionam e organizam modos específicos de leitura. Segundo o autor:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Chartier, 1999, p.77).

Para o autor, não se pode separar o conteúdo do texto da forma como ele se apresenta, a leitura é orientada não apenas pelo que está escrito, mas por como está escrito, por onde está escrito e por quem o lê. Assim, a materialidade do texto, seja ele um livro impresso, uma carta manuscrita ou uma tela digital, interfere diretamente na maneira como os sentidos são construídos. Tal concepção amplia significativamente o campo da alfabetização, ao destacar que ler é também interpretar as marcas sociais, culturais e físicas que envolvem o texto e seu leitor.

Contudo, o que ainda se observa nas escolas, como apontado por Lerner (2002), é o desafio de transcender o ensino da leitura e da escrita como atos meramente mecânicos, aliado à limitação quanto à diversidade de suportes textuais disponíveis no ambiente escolar. Frequentemente, os educandos concluem os anos iniciais com um domínio precário da leitura e da escrita, restringindo-se à decodificação, sem conseguir interpretar ou produzir textos com coerência, mesmo em situações cotidianas, como deixar um recado ou escrever um bilhete. O acesso a diferentes suportes é escasso, sendo comum o uso exclusivo de livros didáticos, materiais apostilados e folhas impressas com atividades mecânicas, cujo máximo grau de exigência é completar letras, sílabas ou palavras.

Neste sentido, podemos considerar que Lerner (2002) dialoga com Chartier (1999, 2001), quando reforça a importância de práticas significativas de leitura e escrita que articulem intencionalidade pedagógica e função social, ou seja, a leitura e a escrita não se

restringem apenas em decodificar letras ou codificar sons, mas para além disso, é uma construção de significados, vistas como práticas sociais com finalidade comunicativa e devem ser ensinadas com sentido. É preciso aprender a ler e escrever em situações reais, com foco nos usos sociais da linguagem. Lerner afirma:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (Lerner, 2002, p. 18).

Entretanto, como já mencionado, muitas escolas ainda mantêm práticas oriundas de cartilhas, com textos genéricos e intencionalmente elaborados apenas para ensinar o código escrito. São textos com frases curtas, descontextualizadas da realidade dos educandos, e com reduzido potencial interpretativo. Nessas práticas, a leitura é concebida como um exercício de treino, voltado exclusivamente à aquisição de fluência, desconsiderando os usos sociais e comunicativos da linguagem. Segundo Soares (2009, p. 39), “ter-se apropriado da escrita, é diferente de ter aprendido a ler e escrever”, uma vez que a apropriação remete à questão do assumir, com propriedade, e fazer uso competente dessa tecnologia nas mais diversas práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos, que demandam a utilização da leitura e da escrita.”

Segundo Lerner (2002), por se tratar de práticas sociais, a leitura e a escrita não são facilmente escolarizáveis. Ou seja, não é simples determinar exatamente quando os sujeitos aprendem a ler e escrever, uma vez que essas práticas foram historicamente construídas e continuam sendo ressignificadas ao longo do tempo. Além disso, elas sempre estiveram mais presentes em determinados grupos sociais do que em outros, tornando sua inserção na escola um processo desafiador, marcado por tensões entre conservação e transformação. Isso porque a escola, ao mesmo tempo em que busca democratizar o acesso à leitura e à escrita, muitas vezes acaba por reproduzir desigualdades sociais já existentes.

Nesse contexto, educandos que chegam à escola já familiarizados com certas práticas de leitura e escrita oriundas de seus meios sociais, muitas vezes não ampliam significativamente seus repertórios. Conhecem poucos gêneros, suportes e contextos, e a escola falha em seu papel de considerar tais saberes e expandi-los, limitando a formação de sujeitos críticos e protagonistas.

Dessa maneira, as contribuições de Lerner (2002) convidam à reflexão sobre o distanciamento que frequentemente existe entre as práticas escolares e o uso social da linguagem fora da escola. Essa distância pode gerar um ensino descontextualizado, no qual os

alunos não reconhecem sentido nas atividades propostas. Diante disso, é fundamental repensar as práticas pedagógicas e criar condições didáticas que aproximem a versão escolar da leitura e da escrita de seus usos sociais.

Para tanto, é necessário promover situações reais de uso da linguagem, por meio, por exemplo, de projetos que mobilizem ações coletivas e que façam circular na escola os mais variados suportes e gêneros textuais. Ler, reler, escrever e reescrever com propósitos claros e contextualizados contribui para formar leitores críticos, capazes de atribuir sentidos ao que leem e produzem.

Esse movimento requer uma mudança significativa na cultura escolar, substituindo práticas mecânicas e desprovidas de significado por uma proposta pedagógica comprometida com a formação de sujeitos leitores e com a promoção do bem social. Construir uma escola que valorize a leitura e a escrita como práticas vivas e significativas é, acima de tudo, assumir um compromisso ético com a equidade e com a transformação social por meio da educação.

Reconhecendo os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como ideias divergentes, conflitos, salas numerosas, restrições curriculares impostas por materiais apostilados, avaliações padronizadas e políticas públicas que pouco consideram a voz docente, Kramer (1993) defende que a escola pode, ainda assim, ser um espaço fecundo de construção de sentidos. Para tanto, é necessário oferecer ao professor uma perspectiva que o reconheça não como mero reprodutor de métodos e políticas, mas como sujeito criador, reflexivo e autor de sua prática. Segundo a autora, é fundamental criar espaços coletivos de formação e diálogo, nos quais o professor possa produzir conhecimento sobre e a partir de sua prática pedagógica.

Em obra mais recente, Kramer (2020), no texto *Alfabetização: dilemas e práticas*, discute as tensões em torno do conceito de alfabetização, particularmente a dicotomia entre mecanização e construção do conhecimento. A autora afirma:

Minha posição quanto ao significado que atribuo à alfabetização (como processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto cultural - a leitura e a escrita) é, de certa forma, uma busca de superar o antagonismo que corremos o risco de cristalizar se continuarmos a insistir nessa dicotomia: ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo a sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita. E isto porque, para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, ideias), mas é preciso haver também aquisição de conceitos básicos desse código, do contrário não se lê e nem se escreve. Assim o problema não é tanto se devem fazer “exercícios” na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando que as crianças apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender

para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita. E essa compreensão do significado não só pode como também deve ser trabalhada na produção e utilização de materiais e textos escritos (jornais, livros, cartas, bilhetes, álbuns, cartazes, diários, agendas, convites). (Kramer, 2020, p. 5-6).

Vemos, então, que, embora atuem em campos distintos, Chartier, Lerner e Kramer, fortalecem a linguagem escrita que não é técnica nem mecânica, mas humana, situada e social. Conectando com Magda Soares e os debates sobre métodos e letramento, Soares (2020b) destaca que quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo essencial que o professor utilize os métodos de forma consciente, flexível e fundamentada teoricamente, articulando-os com o letramento. Assim como Kramer, Soares reconhece que a alfabetização deve integrar domínio técnico, significado e função social, considerando o sujeito aprendiz, o contexto escolar e a diversidade de experiências prévias.

A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental repensar a alfabetização como prática social e cultural, promovendo situações reais de leitura e escrita, valorizando diferentes gêneros e suportes, e fortalecendo a formação docente.

Chartier (1999, 2001) com sua visão da leitura como prática social e histórica, acredita que os sentidos dos textos mudam conforme os suportes, os modos de leitura e os contextos de circulação, além do mais, valoriza a materialidade do ato de ler e a relação entre o leitor e o texto. Lerner, por sua vez, parte das práticas sociais de linguagem para propor sequências didáticas com função comunicativa real, propõe a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos significativos, com foco na construção do sentido e na interação com gêneros textuais autênticos e ainda critica a fragmentação da língua em sílabas e letras desconectadas do uso real. A proposta de Kramer rompe com práticas reducionistas da alfabetização, defendendo uma abordagem que integra sentido e técnica, função social e apropriação do código, com uma escola viva e um professor crítico e criador.

A partir da colaboração dos três autores, se faz necessário repensar a alfabetização e repensá-la como uma prática social e cultural, no que implica romper com modelos tradicionais e reducionistas que ainda permeiam muitas práticas escolares. A leitura e a escrita não são fins em si mesmos, mas instrumentos de participação social, de expressão, de transformação do sujeito e da realidade.

Reconhecendo a diversidade de experiências dos sujeitos que frequentam a escola e promover o ensino aprendizagem da leitura e da escrita de forma crítica e contextualizada deve ser compromisso de todos os envolvidos nesse processo. Da mesma forma, é fundamental fortalecer a formação dos docentes e de gestores, garantindo que todos tenham

condições de refletir sobre suas práticas, de se apropriar teoricamente dos debates atuais e de exercer sua criatividade pedagógica.

Assim, reconhecer que a leitura e a escrita são bens sociais implica compreender que o que circula na sociedade não pode estar dissociado da escola. Aceitar a diversidade de expressões e de linguagens, e fazer delas caminhos para a aprendizagem efetiva, deve ser um compromisso ético e político de todos os que fazem parte da comunidade escolar, para que possamos, de fato, assumir a potência transformadora da educação.

#### 4.6 Contribuições à prática pedagógica: o trabalho docente e a ampliação das competências do educando

Ao considerar a leitura e a escrita como práticas sociais, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do professor como mediador da linguagem, responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a ampliação das competências linguísticas dos alunos e que considere os saberes por eles já construídos.

O trabalho docente, nessa perspectiva, precisa articular-se com práticas significativas de linguagem, em que a leitura e a escrita estejam inseridas em projetos reais e conectados à vida dos educandos. Como propõe Lerner (2002), o desafio está em garantir que a escola proporcione aos alunos oportunidades de agir como leitores e escritores em situações que façam sentido, rompendo com atividades descontextualizadas e repetitivas, que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia leitora.

Cabe ao professor compreender que o ensino da língua não pode ser reduzido a um treino mecânico de habilidades técnicas. Ler, escrever e interpretar envolvem processos cognitivos complexos e exigem do docente uma postura investigativa, que observe as hipóteses e os caminhos percorridos pelos alunos, respeitando suas etapas de aprendizagem e promovendo intervenções que façam avançar sua compreensão da linguagem escrita. Além do mais, exige do professor uma formação acadêmica capaz de refletir sobre as características da língua escrita, dos propósitos de leitura, suas modalidades, diversidade de textos e combinações entre eles. (Lerner, 2020).

Contudo, não é possível que o professor faça tudo sozinho. Lerner (2002) argumenta que a escola imprime sua marca sobretudo o que nela acontece, operando por meio de mecanismos institucionais que muitas vezes atuam de forma autônoma ou até contrária à vontade consciente dos professores. Nesse sentido, ela ressalta que não basta capacitar os docentes individualmente, sendo necessário investigar também as condições institucionais que

favorecem ou limitam as mudanças. Para que propostas pedagógicas inovadoras sejam acolhidas, é preciso compreender quais elementos são mais facilmente assimiláveis pela escola e quais demandam uma preparação prévia. Assim, a autora chama atenção para a necessidade de superar o voluntarismo dos que impulsionam mudanças, reconhecendo que o sistema educacional possui dinâmicas próprias que precisam ser consideradas.

Portanto, a ampliação das competências linguísticas dos alunos está diretamente relacionada às concepções de linguagem e de ensino assumidas pelos docentes e pela escola. Um trabalho comprometido com a formação leitora e escritora exige que o professor e a própria instituição façam forças para abandonar práticas centradas apenas na reprodução e invistam em propostas que estimulem a construção de sentidos, o uso real da linguagem e a valorização da diversidade de saberes que os alunos trazem consigo. Essa abordagem contribui não apenas para o domínio técnico da leitura e da escrita, mas, sobretudo, para a formação de cidadãos capazes de se posicionar no mundo por meio da palavra.

Propostas como produções de poemas para serem lidos em um sarau, livros de adivinhas da turma, ou seja, projetos ou sequências didáticas que têm o desejo dos alunos estampados, a intencionalidade do professor explícita em seu planejamento e a função social que leva a aprendizagem significativa dos conceitos.

É importante afirmar que o tempo pedagógico é algo muito temido pelos professores devido às demandas que são muitas. A preocupação e a cobrança em cumprir com o currículo, muitas vezes engessam os professores, que ficam de um lado com o desejo de colocar em prática aquilo que ele sabe que o aluno necessita e por outro lado a preocupação de que não consiga cumprir com aquilo que lhe é cobrado. Para Lerner:

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda a sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. (Lerner, 2002, p. 87).

Dessa forma, compreender a leitura e a escrita como práticas sociais demanda um olhar sensível e comprometido por parte do professor e da instituição escolar. A efetivação de propostas pedagógicas que considerem os interesses dos alunos, que articulem intencionalidade didática com função social da linguagem e que respeitem os tempos de aprendizagem, exige mais do que vontade individual: requer condições institucionais favoráveis, planejamento consciente e uma compreensão profunda do processo de ensinar e aprender. Nesse cenário, o tempo pedagógico deve ser ressignificado, não como um inimigo

do professor, mas como aliado na construção de experiências significativas. Ao assumir esse compromisso ético e político, a escola se torna, de fato, um espaço potente de formação de sujeitos críticos, capazes de interagir com o mundo.

## 5 METODOLOGIA

Esta seção tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados para investigar as concepções e práticas de professoras alfabetizadoras em uma escola municipal de Ensino Fundamental do interior de São Paulo. Para contextualizar o cenário da pesquisa, apresenta-se também uma breve caracterização do município e da escola em que o estudo foi realizado, de modo a favorecer a compreensão das condições estruturais, pedagógicas e sociais que permeiam o trabalho docente no contexto investigado.

### 5.1 Breve caracterização do município e da escola

A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior do Estado de São Paulo, situado na Região Sudeste do Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possui área territorial de cerca de 155 km<sup>2</sup> e população estimada em torno de 6 mil habitantes. Sua economia é predominantemente agrícola, com destaque para o cultivo da cana-de-açúcar, atividade que movimenta o setor agroindustrial local e influencia significativamente a dinâmica socioeconômica da região.

A escola participante da pesquisa localiza-se em área urbana e é vinculada à administração municipal. Segundo dados do QEdu - Qualidade na Educação (2024), plataforma baseada nas informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a instituição atende 309 estudantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo 22 deles na modalidade de Educação Especial. Conta com uma equipe composta por 23 professores, oferecendo ensino regular em período diurno e presencial. Sua infraestrutura é considerada adequada, com rampas de acesso, corrimãos, portas amplas e salas de aula climatizadas. Dispõe ainda de biblioteca com sala de leitura, refeitório que fornece alimentação escolar e laboratório de informática com acesso à internet.

No que se refere à participação familiar, os dados apontam que cerca de 10% das mães possuem Ensino Superior, e aproximadamente metade dos pais costuma conversar com os filhos sobre os acontecimentos escolares, o que indica um envolvimento parcial das famílias com o processo educativo.

### 5.2 Abordagem metodológica e procedimentos da pesquisa

Nesse cenário, a pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou dois instrumentos principais de coleta de dados: questionário on-line e entrevista semiestruturada. A escolha pela abordagem qualitativa está diretamente relacionada ao tipo de problema investigado, que busca compreender os motivos e as influências que retratam as concepções das professoras alfabetizadoras.

Minayo (2007) destaca que a pesquisa qualitativa se debruça sobre a compreensão do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A natureza qualitativa da pesquisa é especialmente adequada quando o objetivo é explorar questões subjetivas, como as razões que levam os professores a adotarem determinadas práticas de ensino, suas crenças sobre a alfabetização, e como as políticas educacionais impactam suas ações pedagógicas.

Para tanto, optamos pelo estudo de caso, considerando, de acordo com Lüdke e André (1986) que,

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (Lüdke; André, 1986, p.17).

Sendo assim, embora possam existir semelhanças com outras situações, o foco aqui recai sobre o que é único nesse caso, permitindo um melhor entendimento das concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, ou seja, investigar não apenas o que as professoras fazem, mas os motivos e fatores que influenciam suas práticas, algo que pode ser plenamente compreendido ao analisar o caso em sua particularidade.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa qualitativa em curso utiliza dois principais instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada, como já mencionado.

Dessa forma, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário trata-se de um instrumento composto por uma série ordenada de perguntas, elaboradas de modo a serem respondidas por escrito, sem a presença direta do pesquisador. Essa técnica apresenta diversas vantagens, como a economia de tempo e recursos, a possibilidade de alcançar uma área geográfica mais ampla e a garantia de maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

Contudo, também possui limitações, como o baixo índice de devolução e a impossibilidade de esclarecer dúvidas do respondente. Por isso, sua elaboração requer cuidado

quanto à clareza, à objetividade das perguntas e à coerência com os objetivos da pesquisa, de modo a assegurar a validade e a fidedignidade dos dados obtidos (Marconi; Lakatos, 2003).

Sendo assim, optou-se também pela entrevista, por permitir uma maior interação entre o pesquisador e os participantes, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Valorizando a participação ativa dos sujeitos, reconhecendo que suas experiências, crenças e percepções são fundamentais para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a interação entre pesquisador e participantes não apenas enriquece o processo de coleta de dados, mas também permite que os participantes influenciem o rumo da pesquisa com suas respostas e reflexões.

Assim, como pontuado, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal que atende os anos iniciais do ensino fundamental, porém cabe aqui explicar, que é a única da rede com essa abrangência no município, por esse motivo, considerou-se pertinente convidar todas as professoras alfabetizadoras da instituição para participar do estudo que no caso são três professoras que lecionam para os primeiros anos e duas para os segundos anos.

Dessa forma, estabeleceram-se como critérios de inclusão as professoras alfabetizadoras que atuam diretamente nos processos de alfabetização dos estudantes da instituição. Por outro lado, foram definidos como critérios de exclusão os docentes que, embora pertencentes à mesma escola, não exercem funções diretamente relacionadas à alfabetização.

Com o consentimento do diretor da escola, o Projeto de Pesquisa foi apresentado a essas cinco professoras alfabetizadoras, o que ocorreu durante uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Nesse momento, explicitou-se o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a relevância do estudo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. As docentes foram convidadas a participar voluntariamente, com liberdade para recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo.

Após a apresentação, forneceu-se o *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao questionário *on-line* às professoras que manifestaram interesse. Das cinco docentes que participaram da reunião, somente duas solicitaram e responderam ao questionário.

Os dados obtidos por meio do questionário foram fundamentais para mapear percepções iniciais e orientar a etapa seguinte da pesquisa, composta pela entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar que tivemos a participação de duas professoras, uma vez que somente as duas manifestaram espontaneamente o desejo de dar início e continuidade à

investigação. As entrevistas permitiram aprofundar aspectos já levantados nos questionários, além de explorar outras dimensões relevantes da prática alfabetizadora no contexto investigado.

Com a autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente, garantindo o sigilo das informações e a confidencialidade das identidades.

Para a análise e discussão dos dados coletados, adotamos métodos qualitativos, pois, segundo Lüdke e André (1986), o uso de métodos qualitativos permite ao pesquisador explorar profundamente os dados e as informações coletadas, criando categorias que são tanto relevantes para o estudo quanto flexíveis para se adaptar às novas descobertas feitas ao longo do processo de pesquisa.

Embora duas professoras tenham participado das entrevistas, a escolha não decorreu de falha, mas de manifestação voluntária. De acordo com Malterud, Siersma & Guassora (2016), citados por Patias (2019), quando o diálogo é de qualidade, os participantes são específicos, há fundamentação teórica e estratégia de análise adequada, amostras pequenas podem fornecer informações suficientes.

Da mesma forma, estudos como Vasileiou *et al.* (2018), citados por Patias (2019), mostram que estudos qualitativos com poucas entrevistas são aceitos desde que o relato explicita a adequação dos dados, sua saturação conceitual e as razões de recorte. Por isso, esta pesquisa considera que os dados colhidos são adequados para responder às questões de pesquisa no contexto específico investigado, ainda que suas conclusões não sejam generalizáveis a todos os contextos.

Um maior número de participantes é necessário quando o objetivo do estudo é mais amplo, ou seja, quando se busca cobrir amplamente as variações de determinado fenômeno, a combinação dos participantes é menos específica em relação ao problema de pesquisa, se não se utiliza embasamento teórico, se o diálogo da entrevista for fraco e se a análise é conduzida de forma cruzada. Esse modelo não pretende ser um roteiro fixo para definir o número de participantes, mas orienta sobre os fatores que devem ser considerados na determinação da amostra (Malterud, Siersma & Guassora, 2016, citados por Patias, 2019).

Em síntese, o fato de duas professoras terem participado desta pesquisa não compromete sua validade, pois o estudo prioriza a profundidade e a qualidade das informações coletadas, características centrais de pesquisas qualitativas e de estudos de caso. Conforme indicado por Patias (2019), a relevância de uma amostra não está necessariamente em seu tamanho, mas na riqueza e consistência dos dados obtidos.

A abordagem adotada permitiu compreender as concepções e práticas pedagógicas das participantes, respeitando o contexto específico em que atuam. Dessa forma, mesmo com um número reduzido de respondentes, a pesquisa oferece contribuições significativas para a análise dos dados e pode servir de referência para estudos semelhantes em contextos específicos, sem pretender generalizar os resultados para toda a população de professores.

Além disso, é importante destacar que esta pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem estudos envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Araraquara (UNIARA), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 83355924.4.0000.5383, garantindo a proteção e o sigilo das participantes, bem como a minimização de quaisquer riscos associados à participação na investigação, assim como demonstram as Figuras 2 e 3.

**Figura 2-** Certificado de Apresentação de Apreciação Ética emitido pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA)



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**

**Plataforma Brasil**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INVESTIGAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MANIFESTADAS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

**Pesquisador:** DANIELA APARECIDA GOUVEIA FRIGERI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83355924.4.0000.5383

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Fonte: Recorte realizado pela autora a partir da aprovação disponibilizada na Plataforma Brasil, 2025.

**Figura 3-** Aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA).

| LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA: |                      |          |                                   |                                            |               |          |                     |            |                                                                                       |
|--------------------------------|----------------------|----------|-----------------------------------|--------------------------------------------|---------------|----------|---------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo ±                         | CAAE ±               | Versão ± | Pesquisador Responsável ±         | Comitê de Ética ±                          | Instituição ± | Origem ± | Última Apreciação ± | Situação ± | Ação                                                                                  |
| P                              | 83355924.4.0000.5383 | 2        | DANIELA APARECIDA GOUVEIA FRIGERI | 5383 - Universidade de Araraquara - UNIARA |               | PO       | PO                  | Aprovado   |  |

Fonte: Recorte realizado pela autora a partir da aprovação disponibilizada na Plataforma Brasil, 2026.

Dessa forma, a coleta de dados e a análise das entrevistas foram realizadas de forma responsável, assegurando que os direitos e a integridade das professoras envolvidas fossem preservados, complementando a justificativa da escolha da amostra e da profundidade das informações obtidas.

Sendo assim, os instrumentos de coleta (questionário e entrevista) foram planejados de maneira a possibilitar uma compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa, considerando o contexto específico em que atuam.

O questionário foi desenvolvido com o objetivo de obter informações gerais sobre a formação acadêmica, trajetória profissional, concepções pedagógicas, práticas docentes, conhecimento sobre políticas educacionais e experiências de formação continuada das participantes. As questões incluíram alternativas fechadas, escalas de avaliação e campos abertos, permitindo que as professoras expressassem livremente suas opiniões e experiências, sempre garantindo a confidencialidade das respostas.

A entrevista teve como propósito aprofundar a compreensão das respostas obtidas no questionário, possibilitando que as participantes compartilhassem narrativas detalhadas sobre sua prática docente, escolhas metodológicas, percepção sobre alfabetização e letramento, desafios enfrentados e experiências inovadoras em sala de aula.

Nos Quadros 3 e 4 estão expostas as questões que foram realizadas no questionário e na entrevista, separados por eixos e ainda os objetivos de tais questões.

**Quadro 4** -Eixos Temáticos do Questionário

| <b>EIXO TEMÁTICO</b>   | <b>QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>OBJETIVO DO EIXO</b>                                                                                                                                          |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dados Gerais           | 1.1 Qual é a sua formação acadêmica?<br>1.2. Quantos anos de experiência você tem como professor(a) alfabetizador(a)?<br>1.3. Em que etapa de ensino você atua?                                                                                                                                     | Identificar perfil das participantes, incluindo formação acadêmica, experiência profissional e etapa de ensino em que atuam.                                     |
| Concepções Pedagógicas | 2.1 Como você define alfabetização e letramento em seu contexto de ensino?<br>2.2 Quais teorias e métodos de alfabetização você considera mais eficazes?<br>2.3 Como você integra as práticas de letramento em suas atividades de alfabetização?<br>2.4 Você acredita que as abordagens pedagógicas | Compreender como as professoras definem alfabetização e letramento, os métodos considerados eficazes e a percepção sobre a adequação das abordagens pedagógicas. |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                               |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | atuais são adequadas para suas necessidades e as dos alunos? Por quê?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                               |
| Práticas Pedagógicas                  | <p>3.1 Você acredita que exista algum método que seja eficaz para a alfabetização?</p> <p>3.2 Quais métodos você utiliza com mais frequência em suas aulas de alfabetização?</p> <p>3.3 Como você avalia a eficácia dos métodos utilizados?</p> <p>3.4 Você utiliza recursos didáticos específicos em suas práticas pedagógicas? Se sim, quais?</p> <p>3.5 De que maneira você adapta suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos?</p> | Mapear os métodos utilizados, se utilizados, recursos didáticos, adaptações e avaliação da eficácia das práticas pedagógicas. |
| Influência das Políticas Educacionais | <p>4.1 Você conhece as políticas educacionais implantadas na alfabetização?</p> <p>4.2 Em que medida as políticas educacionais atuais influenciam suas práticas de ensino?</p> <p>4.3 A PNA influenciou suas práticas pedagógicas? Se influenciou, descreva como foi.</p> <p>4.4 Você sente que as diretrizes das políticas educacionais são realistas e aplicáveis ao seu contexto de ensino? Por quê?</p>                                                              | Analisar o conhecimento sobre políticas educacionais, sua aplicabilidade e influência nas práticas docentes.                  |
| Formação Docente                      | <p>5.1 Como você avalia a formação inicial que recebeu para a alfabetização?</p> <p>5.2 Quais aspectos da formação continuada foram mais úteis para sua prática pedagógica?</p> <p>5.3 Você identifica alguma lacuna na formação (inicial e/ou continuada) recebida que impacta sua prática pedagógica? Se sim, quais?</p> <p>5.4 O que você gostaria de ver incluído em futuras formações para melhorar suas práticas de alfabetização?</p>                             | Identificar contribuições e lacunas da formação inicial e continuada para a prática docente.                                  |

|                          |                                                                                                                                                                                 |                                                                                            |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desafios e Recomendações | 6.1 Quais são os principais desafios que você enfrenta na alfabetização de seus alunos?<br>6.2 Que sugestões você tem para melhorar a prática de alfabetização em seu contexto? | Reconhecer os principais desafios e coletar sugestões para aprimorar práticas pedagógicas. |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

**Quadro 5-** Eixos Temáticos da Entrevista Semiestruturada

| EIXO TEMÁTICO                            | QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | OBJETIVO DO EIXO                                                                                                                     |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação e Trajetória Profissional       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fale sobre sua formação acadêmica e trajetória como professora alfabetizadora.</li> <li>- Como avalia a qualidade da sua formação inicial?</li> <li>- Qual sua experiência com formações continuadas?</li> <li>- Essas formações contribuíram para seu desenvolvimento profissional? Como?</li> </ul>                                      | Compreender a trajetória acadêmica e profissional, avaliando a contribuição da formação inicial e continuada para a prática docente. |
| Concepções de Alfabetização e Letramento | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você define alfabetização e letramento em sua prática?</li> <li>- Quais métodos de ensino prefere utilizar e por quê?</li> <li>- Existe diferença significativa entre alfabetização e letramento? Como aborda isso em sala de aula?</li> </ul>                                                                                        | Identificar concepções pedagógicas e como essas orientam a prática docente.                                                          |
| Práticas Pedagógicas                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreva um dia típico de aula de alfabetização.</li> <li>- Quais atividades costuma realizar?</li> <li>- Como lida com alunos que apresentam dificuldades específicas?</li> <li>- Pode dar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras ou criativas?</li> </ul>                                                                           | Explorar práticas pedagógicas em sala de aula, estratégias diferenciadas e recursos utilizados.                                      |
| Políticas Educacionais                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está familiarizada com a PNA? Como influencia suas práticas?</li> <li>- Qual sua opinião sobre mudanças frequentes nas políticas educacionais?</li> <li>- Quais aspectos das políticas educacionais são mais desafiadores ou facilitadores?</li> <li>- Consegue adaptar essas políticas às necessidades específicas dos alunos?</li> </ul> | Avaliar a influência das políticas educacionais sobre as práticas docentes e a capacidade de adaptação ao contexto escolar.          |
| Desafios e Recomendações                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os principais desafios no processo de alfabetização?</li> <li>- Que tipo de apoio ou formação continuada seria útil?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                  | Identificar obstáculos enfrentados, necessidades de formação continuada e recomendações para aprimorar práticas e políticas de       |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem oportunidades para refletir sobre suas práticas e compartilhá-las com colegas?</li> <li>- Que mudanças ou melhorias gostaria de ver no sistema de ensino?</li> <li>- Se pudesse implementar uma nova abordagem ou prática, qual seria?</li> <li>- Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência ou pontos de vista?</li> <li>- Quais são suas expectativas em relação aos resultados deste estudo?</li> </ul> | alfabetização. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

## **6 EVIDÊNCIAS DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO**

Nesta seção, apresentam-se os resultados e análises provenientes da coleta de dados, com o intuito de oferecer um panorama interpretativo das informações obtidas. Apresenta-se ainda o Produto Educacional intitulado Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras, elaborado a partir das evidências da investigação.

A análise dos dados coletados pelo questionário foi organizada por Eixos Temáticos, a saber: 6.1.1 Perfil das participantes; 6.1.2 Concepções pedagógicas; 6.1.3 Práticas pedagógicas; 6.1.4 Influência das políticas educacionais; 6.1.5 Formação docente; 6.1.6 Desafios e recomendações.

Na subseção 6.2, referente à entrevista semiestruturada, buscou-se aprofundar qualitativamente as percepções das duas professoras, organizando as respostas também por Eixos Temáticos: 6.2.1 Formação inicial e continuada; 6.2.2. Alfabetização e Letramento; 6.2.3 Práticas pedagógicas; 6.2.4 Políticas educacionais; 6.2.5 Perspectiva sobre a educação.

A escolha dessa organização temática visa favorecer a compreensão dos resultados, estabelecendo uma base interpretativa que permitirá em etapas futuras, análises mais aprofundadas e reflexões consistentes sobre os dados coletados.

Participaram deste estudo duas professoras alfabetizadoras, uma lecionando para o primeiro ano e a outra para o segundo ano, o que possibilitou um olhar para os dois anos reservados para a alfabetização, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017).

Para preservar a identidade das professoras, suas falas e respostas serão identificadas como “Professora 1” e “Professora 2” ao longo das análises. Essa escolha assegura o anonimato e contribui para a fluidez do texto, sem comprometer a integridade das informações apresentadas.

Por fim, a subseção 6.3 apresenta o Produto Educacional elaborado a partir das evidências da investigação, explicitando sua fundamentação, estrutura e proposta de implementação. Nessa etapa, os dados analisados nas subseções anteriores subsidiam a construção do Caderno Formativo, concebido como instrumento reflexivo voltado à formação continuada de professoras alfabetizadoras.

## 6.1 Questionário

Esta subseção apresenta e analisa os resultados iniciais provenientes do questionário aplicado às professoras alfabetizadoras. O instrumento foi elaborado com o intuito de compreender as concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, bem como identificar a influência das políticas educacionais vigentes na atuação docente.

Embora o questionário tenha sido disponibilizado a todas as professoras alfabetizadoras da instituição (cinco), duas professoras aceitaram participar, o que, longe de fragilizar o estudo, reforça sua natureza qualitativa e exploratória.

### 6.1.1 Perfil das participantes

Diante das respostas do questionário percebe-se que as duas participantes da pesquisa são professoras com formação em Pedagogia e especialização em áreas voltadas à Educação Especial e Psicopedagogia, acumulando mais de 15 anos de experiência docente e com idades entre 46 e 64 anos. Ambas atuam exclusivamente no Ensino Fundamental, permanecendo desde o início da carreira na mesma escola e no mesmo município, o que demonstra estabilidade profissional, vínculo com a comunidade escolar e compromisso contínuo com os processos de alfabetização.

### 6.1.2 Concepções pedagógicas

Entendendo concepções pedagógicas como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, a busca neste questionário foi entender quais são as concepções das professoras em relação a alfabetização e letramento e métodos de ensino.

As respostas das professoras revelam concepções de alfabetização e letramento aparentemente alinhadas à literatura contemporânea. Ambas compreendem a alfabetização como o domínio do sistema de escrita alfabética e o letramento como o uso social da leitura e da escrita em contextos significativos. Essa compreensão dialoga com Magda Soares (2020a; 2020b), que defende a indissociabilidade entre alfabetizar e letrar, destacando que o ensino do código deve ocorrer em situações reais de uso da linguagem. As professoras demonstram ter o

discurso sobre os conceitos alfabetização e letramento condizentes com os estudos apresentados por Magda Soares.

Ao detalharem quais teorias e métodos de alfabetização que consideram mais eficazes, a Professora 2 responde que “A mais eficaz que é um único método é uma prática pedagógica reflexiva, adaptativa e centrada ao aluno, capaz de combinar técnicas com base em evidências e sensibilidade ao contexto. Esse posicionamento demonstra certa confusão conceitual sobre método, quando ela diz que “a mais eficaz é um único método” e, logo em seguida, descreve uma prática “reflexiva, adaptativa e centrada no aluno”, percebe-se uma intenção de ser flexível, de adaptar o ensino às necessidades da turma. Porém, ao usar a expressão “único método”, ela contradiz essa flexibilidade, pois o termo método remete à ideia de rigidez e universalização, como se existisse apenas uma maneira correta de alfabetizar.

A Professora 1 preferiu não responder sobre o que considera mais eficaz, mas afirma que uma prática é o uso do material apostilado.

Tal situação reflete um cenário recorrente na educação brasileira, a persistência histórica das disputas metodológicas e o impacto disso na formação das professoras alfabetizadoras, que muitas vezes reproduzem práticas e discursos aprendidos, mas sem clareza teórica sobre seus fundamentos. Ter consciência do que faz, porque faz e como faz é um caminho que as formações aparentemente não deram conta.

### 6.1.3 Práticas pedagógicas

Ao analisarmos as respostas das professoras sobre práticas pedagógicas, percebemos que consideram os métodos fônico e silábico como boas práticas e os associa a estratégias como leitura em voz alta, leitura compartilhada, escritas coletivas e atividades diferenciadas para atender às especificidades dos alunos.

Contudo, as professoras não demonstram perceber que, ao mencionarem o uso dos métodos fônico ou silábico, estão se referindo a aspectos específicos do processo de alfabetização, centrados na apropriação do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, quando citam práticas como leitura em voz alta, leitura compartilhada e escritas coletivas, estão, ainda que de forma implícita, promovendo experiências vinculadas ao letramento, ao possibilitar que os alunos atribuam sentidos sociais à leitura e à escrita. Essa ausência de consciência conceitual confirma a falta de clareza sobre campos da alfabetização e do letramento como visto no Eixo Temático anterior.

Embora as docentes revelem certa variação em suas práticas e busquem adaptar suas ações às necessidades individuais dos alunos, essa alternância entre métodos e estratégias parece decorrer mais de uma adaptação empírica do que de uma flexibilidade metodológica consciente e fundamentada. Em outras palavras, o movimento entre atividades ligadas à alfabetização e ao letramento não se sustenta em uma concepção teórica clara, mas na tentativa prática de responder às demandas cotidianas da sala de aula. Isso reforça a ideia de que a ausência de uma formação teórica consistente limita a intencionalidade pedagógica das docentes e, conseqüentemente, a integração efetiva entre alfabetização e letramento.

O fato de algumas respostas omitirem explicações ou preferirem o campo “não responder” pode revelar certa insegurança em explicitar as práticas pedagógicas, possivelmente em razão da ausência de espaços de reflexão coletiva e do distanciamento entre o que se diz e o que efetivamente se faz reforçando a importância da consciência crítica e da reflexão sobre a prática.

Tal situação reflete um cenário recorrente na educação brasileira: a persistência histórica das disputas metodológicas e o impacto disso na formação das professoras alfabetizadoras, que muitas vezes reproduzem práticas aprendidas na experiência, sem clareza teórica sobre seus fundamentos. Ter consciência do que se faz, porque se faz e como se faz constitui um caminho formativo essencial, um desafio que, como demonstram os relatos, as formações iniciais e continuadas ainda não têm conseguido suprir de forma plena.

#### 6.1.4 Influência das políticas educacionais

As respostas evidenciam que ambas as participantes têm conhecimento parcial das políticas voltadas à alfabetização, citando a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Uma delas reconhece a influência dessas diretrizes na definição de currículos e formações docentes, enquanto a outra opta por não se posicionar.

Esse dado é revelador, pois indica que as políticas chegam à escola, mas nem sempre são compreendidas em sua totalidade, o que limita sua efetividade.

Quando perguntado quais aspectos da formação continuada foram mais úteis para a prática pedagógica, as respostas foram que as diretrizes “pretendem ser aplicáveis, mas enfrentam desafios na prática” mostrando que as professoras reconhecem a distância entre a formulação política e a realidade escolar, um aspecto amplamente discutido neste trabalho, já que os referenciais teóricos utilizados aqui apontam a importância de se considerar o contexto

e as condições concretas do trabalho docente para que se implemente uma política pública que seja eficaz.

#### 6.1.5 Formação docente

As professoras expressaram percepções distintas sobre a formação inicial e continuada: uma a avalia como “boa” e a outra destaca sua importância, sobretudo na alfabetização. Ambas reconhecem o valor das formações, mas apenas uma menciona o desejo de cursos práticos de alfabetização, o que evidencia a necessidade de formações que articulem teoria e prática.

Essa demanda reforça a crítica de que a formação docente deve promover a reflexão epistemológica sobre a prática, e não se restringir a treinamentos técnicos. Da mesma forma em que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que requer espaços de diálogo e construção coletiva - aspectos ainda frágeis no cenário descrito pelas participantes.

O silêncio ou a neutralidade em algumas respostas sugere novamente que, embora reconheçam a importância da formação, as docentes não percebem transformações significativas advindas das políticas de formação continuada implementadas em seu contexto.

#### 6.1.6 Desafios e recomendações

Nas questões finais, as professoras evidenciaram uma percepção realista e crítica dos desafios da alfabetização, mencionando a heterogeneidade das turmas, a falta de recursos e apoio familiar, as dificuldades específicas de aprendizagem e o desinteresse de alguns alunos. Tais desafios apontam para um contexto de trabalho complexo e multifacetado, que exige estratégias diversificadas e apoio institucional contínuo.

As sugestões apresentadas como trabalhar com o nome próprio, rodas de leitura diárias, jogos com letras e sons, maior envolvimento das famílias, revelam a valorização de práticas lúdicas e significativas.

#### 6.2 Entrevista Semiestruturada

Esta subseção apresenta e analisa os resultados provenientes da entrevista semiestruturada realizada com as professoras alfabetizadoras. O instrumento foi concebido com o objetivo de aprofundar qualitativamente as percepções das docentes sobre suas

concepções e práticas pedagógicas, buscando complementar e esclarecer aspectos que se mostraram menos evidentes no questionário.

A entrevista foi realizada em uma sala próxima à biblioteca da escola, espaço geralmente utilizado para atendimentos de reforço escolar. No dia da coleta, a sala encontrava-se desocupada, garantindo um ambiente silencioso, reservado e com condições adequadas de privacidade. Essa organização favoreceu a criação de um clima de confiança e acolhimento, contribuindo para que as professoras se sentissem à vontade para relatar suas trajetórias formativas, experiências profissionais e percepções sobre a prática docente, aspecto fundamental em pesquisas de abordagem qualitativa.

A entrevista revelou-se extremamente relevante, pois possibilitou explorar com maior profundidade suas experiências, vivências e reflexões acerca da formação inicial e continuada, do processo de alfabetização e letramento, das práticas pedagógicas e materiais didáticos utilizados, da influência das políticas educacionais na atuação docente e da sua perspectiva sobre a educação.

As professoras mostraram-se solícitas e engajadas durante todo o processo, demonstrando disponibilidade para narrar suas trajetórias profissionais, suas escolhas formativas e os desafios vivenciados ao longo da carreira. Em diversos momentos, os relatos extrapolaram as questões propostas, evidenciando envolvimento afetivo com a profissão, bem como a necessidade de verbalizar experiências, percepções e inquietações relacionadas às condições de formação, às exigências institucionais e às mudanças nas políticas educacionais. Esse movimento reforça a potência da entrevista semiestruturada como instrumento capaz de acessar dimensões subjetivas, históricas e contextuais da docência, além de indicar a riqueza do material empírico produzido, o que possibilita a inserção de excertos mais densos e representativos ao longo da análise.

Nesta subseção, as respostas serão organizadas de acordo com os eixos principais: 7.2.1 Formação inicial e continuada; 7.2.2 Alfabetização e Letramento; 7.2.3 Práticas pedagógicas; 7.2.4 Políticas educacionais; 7.2.5 Perspectiva sobre a educação, permitindo uma análise detalhada e estruturada das concepções e experiências das professoras.

#### 6.2.1 Formação Inicial e Continuada

O Eixo Temático Formação Inicial e Continuada emergiu como um momento especialmente significativo durante a entrevista, pois permitiu que as professoras se apresentassem e compartilhassem aspectos de sua trajetória pessoal e profissional. Esse

compartilhamento inicial contribuiu para estabelecer um vínculo entre pesquisadora e participantes, tornando a interação mais próxima e colaborativa. Como destaca Lüdke e André (1986, p.33), “Na entrevista, a relação que se cria é de interação”, o que favorece a construção de um espaço de confiança e abertura, essencial para a obtenção de relatos mais ricos e reflexivos sobre suas experiências de formação e desenvolvimento docente.

A Professora 1 revela que sua trajetória profissional começou com a formação em Magistério, seguida pela graduação em Pedagogia e complementada por pós-graduações em Educação Especial e Psicopedagogia. Ela destaca que, embora a formação inicial seja importante, não prepara totalmente o professor para a complexidade da prática escolar atual, especialmente no que diz respeito à diversidade e inclusão. Para ela, a prática diária é mais significativa do que a teoria acadêmica, e estágios mais longos e experiências práticas obrigatórias poderiam contribuir para uma formação mais completa.

Eu fiz o magistério já com 38 anos. Eu fiz o magistério no Colégio Estadual e Escola Normal Barão do Rio Branco em Catanduva, terminei em 97. Depois eu, como eu já ingressei aqui, aí eu me incentivei a fazer a faculdade na Uniararas, era a Pedagogia, tínhamos que ir todos os dias, aqui era um polo e a sede era em Araras, terminei em 2015. E depois fui fazendo cursos. Eu fiz pós em Educação Especial, na FACITA de Itápolis e junto eu fiz Psicopedagogia, lá também, EAD. A formação inicial não é suficiente para a gente dar aula. Não, ela não é. Ela não é. Tudo que você acrescenta na sua profissão, ela não é. Eu acho que não. Tudo que você acrescenta, mesmo porque a educação mudou muito. Cada ano de um jeito. A inclusão, hoje a demanda é muita, é muita inclusão. E a gente, querendo ou não, não está preparado pra atender esses alunos. A gente não tem essa formação. Mas, ali dentro, tenta fazer umas atividades diferentes, uma coisa ou outra. Mas a gente não teve esse estudo pra receber adequadamente. Lá na pedagogia, por exemplo, mais estágios dentro de uma escola, talvez. Mais estágios obrigatórios, presenciais. Porque muita coisa vai só no papel, né? Só, só, né? Muita coisa vai só no papel. E a faculdade é bem diferente do que a gente enfrenta aqui. É muito teórica, talvez. Sim, muito teórica. Muito teórica. Se a gente não tiver, quando a gente inicia uma carreira, se a gente não tiver uma amiga pra te ajudar, a gente talvez não chegue lá. Eu aprendi muito mais aqui dentro da escola, na prática, do que na faculdade. (P1)

Além disso, a Professora 1 enfatiza a importância das formações continuadas, no entanto, ela observa que muitas vezes essas formações não contemplam a realidade específica das salas de aula, oferecendo soluções padronizadas que nem sempre se adequam às necessidades dos alunos.

Alfabetiza Juntos que a gente está fazendo agora. Todos os cursos que oferecem eu não perco, porque eu acho que a formação é essencial. É uma bagagem pra vida da gente que... É como eu sempre te falei. A gente aprendendo, a gente não sofre pra passar pros alunos. Mas, a gente sabe que tem coisa nesses cursos que não servem de nada, é tudo que a gente já faz ou que não ajuda para nossos alunos. (P1)

A Professora 2 narra que iniciou sua trajetória profissional com a formação em Pedagogia e complementou seus estudos com duas pós-graduações, uma em Inclusão e outra em Psicopedagogia. Demonstra reconhecer a importância de sua formação inicial como base teórica, mas evidencia que a verdadeira consolidação de suas competências profissionais ocorreu na prática cotidiana. Ela afirma:

Então eu tenho Pedagogia, fiz presencial na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva, concluí em 2006. Não tenho magistério, tenho Psicopedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, tinha que ir no polo ter aula e fazer as atividades, mas a faculdade era do Rio Grande do Sul. Tenho outra pós em Educação Especial Inclusiva, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, terminei em 2011. E fiz Geografia e História pela UNAR de Araras. Geografia terminei em 2022 e História em 2024 de forma EAD. A minha formação inicial me deu uma base teórica, um norte para o trabalho em sala de aula, mas é na vivência diária que a gente realmente se forma professora. (P2)

A professora 2 também destaca o valor da formação continuada.” Afirmar participar de todos os cursos de formação continuada que surgem, e cita o “Aprende Brasil” (formações oferecidas pelo material didático apostilado adotado pelo município) e o “Tempo de Aprender”, reconhecendo que esses cursos oferecem orientação, mas poderiam ser mais lúdicos e menos teóricos, permitindo maior aproximação com a prática pedagógica. Segundo ela os cursos:

Sempre acaba, tipo, dando um norte, uma experiência, né? Mas, a gente quer, assim, mais coisas lúdicas, entendeu? Porque os cursos são ótimos, a gente aprende, mas fica mais ali na teoria. Então, a gente quer coisa mais prática, mais... é lúdica, coisa lúdica, entendeu? Pra nós trabalharmos assim, atividades lúdicas. Não só, tipo, teoria a gente quer mais lúdico. (P2)

A Professora 1 relata que o desejo de ser professora surgiu ainda na infância:

Desde novinha eu tenho essa intuição de ser professora, mas antigamente as coisas eram mais difíceis, né? Não tinha incentivo pra nada, embora eu venha de uma família de professoras, mas eu me casei e depois que as minhas filhas cresceram aí eu fui fazer magistério, demorei pra começar a estudar. Fiz o magistério com 38 anos. (P1)

Sua narrativa evidencia um projeto identitário construído ao longo da vida, marcado por desafios, retomadas e pela inspiração familiar. Essa trajetória reforça o que Pimenta (1999) aponta ao discutir a identidade docente: trata-se de uma construção histórica, social e relacional, que se (re)configura constantemente diante das transformações da escola, das condições de trabalho e das experiências vividas. A identidade profissional da professora, portanto, não é algo fixo, mas um processo em permanente elaboração, alimentado pela convivência com outros professores, com os alunos e com a comunidade escolar.

Já a Professora 2 menciona que iniciou na Pedagogia porque “era o que dava pra fazer na época”, mas que sempre admirou as professoras e desejava também seguir essa profissão. Sua fala revela uma escolha inicialmente circunstancial, mas que, com o tempo, se consolidou na prática, pela vivência cotidiana e pelo reconhecimento da importância social do trabalho docente.

Contudo, é importante considerar que, ainda que apresentem formação sólida e larga experiência, tais fatores não garantem, por si só, uma apropriação crítica dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica. O percurso profissional das docentes deve ser analisado também à luz das condições objetivas de trabalho, das políticas públicas que incidem sobre o contexto escolar e das oportunidades (ou lacunas) de formação continuada oferecidas pelo sistema educacional.

Ambas relatam possuir mais de 15 anos de experiência em salas de alfabetização. Uma delas atua exclusivamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto a outra já teve experiência também com turmas de segundos anos. Ambas destacam que somente trabalharam na escola em que ainda permanecem, demonstrando grande orgulho ao compartilhar esse percurso.

Assim, o perfil das participantes revela identidades docentes construídas de forma singular, marcadas por histórias de persistência, pertencimento e compromisso com a educação.

#### 6.2.2. Alfabetização e Letramento

Neste Eixo Temático, serão abordadas as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento. O objetivo é analisar e comparar suas falas com as respostas obtidas no questionário, permitindo uma reflexão mais aprofundada e consistente sobre o entendimento que elas possuem acerca desses processos, considerando não apenas os conceitos teóricos, mas também suas experiências e práticas pedagógicas.

A professora 1 demonstra compreensão diferenciada entre alfabetização e letramento: enquanto a alfabetização é entendida como a aquisição de habilidades de leitura e escrita, o letramento envolve a “leitura do mundo” e a bagagem cultural da criança. Ela enfatiza que a utilização de livros infantis contribui para unir esses dois processos.

Alfabetização você tem primeiro colocar o aluno ler e escrever. O letramento é uma leitura do mundo... se você for alfabetizar dentro dos livros... você já faz as duas coisas conciliadas.” “Hoje, meu objetivo com esse livro aqui, é

embutir na cabeça da criança o que é importante pra eles saberem ler... porque tem realidade. (P1)

Percebe-se que a Professora 1 aplica uma abordagem integradora, utilizando gêneros textuais e livros para simultaneamente alfabetizar e promover letramento. Demonstra consciência de que o contexto da criança influencia na aprendizagem, ressaltando a necessidade de conexão entre a leitura do mundo e a leitura e escrita formal.

A entrevistadora pergunta: Quais atividades que você costuma realizar? O que seria permanente, talvez, para realizar esse olhar para alfabetização? A sua prática pedagógica?

Um dia de poemas, peço pra eles pesquisarem os poemas. Eles vêm, cada um lê o seu poema e a gente vai pra lousa junto. O que não consegue ler ainda, a gente vai todo mundo junto. O professor escreve. Com os livros, a mesma coisa. Você pode ter os objetivos, o que você quer ali com o livro, uma interpretação. Você quer um final de história, você quer rimas, ou o que você quiser ali com o livro. Hoje, o meu objetivo é rimas, hoje, o meu objetivo com esse livro aqui, esses livrinhos aqui, a gente põe na cabecinha deles. Com a história das crianças, que pra eles é importante. Porque tem que pensar na realidade deles, aqui da tarde, por exemplo, que eu tô, que eles não veem motivados. Você tá entendendo? Eles falam: Pra que eu vou aprender? Porque aí eu vou trabalhar na usina com o meu pai, eu vou ser faxineira com a minha mãe. Então, através dos livros, da tua conversa, você tem que incentivar. Por que o que falta pra criança? Estímulo, incentivo. É isso que falta pra eles. (P1)

A Professora 2 quando questionada sobre alfabetização e letramento responde: “O letramento é ali, é a aprendizagem deles, né? Da leitura e do escrever ali, e a alfabetização também é, né? Da leitura e da escrita, né?”

Entrevistadora: “E você acha que tem diferença um do outro, assim, do que é alfabetizar e do que é letrar?” A Professora 2 respondeu: “Ah, eu acho que não, porque os dois é pra alfabetizar, é pra ler, escrever, aprender. E completa:

Tipo, primeiro de tudo a gente começa ali com o alfabeto, né? Leiturinha do alfabeto, bastante leiturinha das palavras, de livros, dos nomes também, começar pelo nome ali deles, né? Eles identificaram as letras do nome, que depois que eles conseguem identificar as letras do nome, eles conseguem juntar as sílabas, aí vai embora, entendeu? Partir ali do nome, as atividades do nome deles, pra eles identificarem as letras, pra depois eles conseguirem ir aí juntando as sílabas. (P2)

É possível verificar que a professora reconhece a importância da leitura e da escrita como eixos centrais do processo de alfabetização, mas demonstra dificuldade em distinguir conceitualmente os termos “alfabetização” e “letramento”, ao contrário do que aconteceu no questionário. Aqui sua resposta revela que ambos os conceitos são compreendidos como sinônimos e restritos ao domínio técnico do código linguístico, evidenciando uma visão reduzida e instrumental da linguagem escrita.

Nesse sentido, observa-se que a Professora 2 reconhece empiricamente que os dois processos devem “andar juntos”, ao afirmar que ambos servem “pra ler, escrever, aprender”, mas não demonstra clareza epistemológica sobre a especificidade de cada um. Essa ausência de distinção reflete uma lacuna formativa. Outro aspecto relevante é o modo como a professora descreve sua prática: “Primeiro de tudo, a gente começa com o alfabeto, depois com as letrinhas, o nome deles... cada dia é uma etapa nova.”

A sequência proposta evidencia uma concepção de ensino baseada na decodificação e na fragmentação dos elementos linguísticos — começando pelas letras, passando pelas sílabas e, posteriormente, chegando à leitura e à escrita de palavras. Tal organização revela a influência dos métodos sintéticos de alfabetização, nos quais a ênfase recai sobre o ensino sistemático das unidades menores (letras e sílabas) até a composição de palavras e frases.

Embora a professora não demonstre consciência explícita da adoção desse método, sua fala reflete um modelo de ensino centrado no código, que tende a adiar o contato significativo da criança com textos reais e com o uso social da escrita. Isso reforça a percepção de que, para ela, o aluno só “aprende” efetivamente após dominar o sistema alfabético, o que contrasta com as concepções defendidas por Soares (2003, 2020), que propõe que o trabalho com as práticas de letramento ocorra simultaneamente ao ensino do sistema de escrita ortográfica.

Além disso, essa fala permite inferir que a professora ainda não compreende o letramento como prática social e tende a restringi-lo ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro do contexto escolar. Essa limitação reflete o que Soares (2020) denomina de “confusão conceitual” entre alfabetizar e letrar, muito presente na prática de professores que não tiveram, durante a formação inicial, discussões consistentes sobre a integração desses dois campos.

Por outro lado, é importante reconhecer que, mesmo com essa limitação conceitual, a fala da professora evidencia uma intencionalidade pedagógica organizada e progressiva, na qual ela busca garantir etapas que conduzam ao aprendizado da leitura e da escrita. Isso revela uma profissional comprometida, que atua dentro das possibilidades teóricas e metodológicas de que dispõe, tentando estruturar sua prática de maneira coerente com sua compreensão sobre o processo.

### 6.2.3 Práticas pedagógicas

A Professora 1 relata que utiliza variados recursos em sala de aula, como livros, poesias e músicas, para tornar a aprendizagem mais interessante e contextualizada. Ela observa que a obrigatoriedade do uso de apostilas e a pressão por registros burocráticos podem limitar a criatividade e a autonomia docente. Segundo a professora, a escola moderna muitas vezes restringe a produção textual e a exploração de múltiplos gêneros textuais, reduzindo o tempo dedicado à prática pedagógica efetiva.

A professora 1 diz utilizar o método fônico e atividades com livros, poemas e textos. Nesse momento a Professora 1 foi questionada: “O que você entende por método?”

O método é a estratégia que você vai usar para intervir com a criança. Eu acho assim, um curso muito bom que eu fiz, foi on-line, que foi o curso da boquinha, que eu acho que o fonema é o essencial para alfabetizar uma criança. (P1)

A entrevistadora questiona novamente: “Qual a diferença para você de método fônico e de ter consciência fonológica? Tem uma diferença? Ou você acha que a consciência fonológica vem exatamente de um método?”

Sim, eu acho que sim. Eu acho que um tem, puxa o outro, né? Porque se ele tem a consciência, eu estudei o método, ele tem que ter consciência, não é? Eu estudei esse método, que ele tem que ter a consciência fonológica. Eu acho que o fonema é o essencial para alfabetizar uma criança. Você alfabetiza mais pela boca do que pelas sílabas. Muito mais. Então, é tudo coisa que você foi aprendendo no decorrer da sua vida, entendeu? É, não é? Porque a sílaba, ele tem que decorar. E o fono, não. O fonético, não. Ele tem que ouvir. Então, você fala assim para ele, ó, que a tia falou, ó. Fernanda, ó. Se ele já tiver o F, o R, o A na cabeça, se ele já gravou o alfabeto, com pouco tempo ele vai escrever. E é assim que eu consigo, que é o meu sucesso na alfabetização. Foi esse curso de método da boquinha que a gente fez, né? (P1)

E quando você estudou esse método? Pergunta a entrevistadora. A Professora 1 respondeu que não fazia muito tempo, “foi quando as outras colegas fizeram foi o da boquinha.”

E que outros métodos você acha que tem? Que você conhece, que talvez você use, que você gosta?” Questiona novamente a entrevistadora.

Sem ser a consciência fonológica, as rimas, os livros? Eu, por mim, eu alfabetizava com os livros. porque os livros, você trabalha tudo isso, você trabalha a interpretação, você trabalha os valores, você estimula a criança. Agora mesmo eu tô trabalhando com eles três livros. Ah, tá fechado o meu armário, eu queria te mostrar. O Menino que Aprendeu a Ler. A Ver. A Ver. O Menino que Devora os Livros.

E tem um outro aqui, eu até tirei foto, porque agora o caderno do Reforço é tudo fotografado. Eu vou até pegar lá pra você ver ele. Eu sou apaixonada nos livros. É difícil o livro que não tem rimas, pra alfabetização principalmente. E eu gosto muito da Ruth Rocha. Eu amo ela. Porque ela, parece que ela ensina a criança a escrever. Os gêneros textuais é... A Ruth Rocha, ela tem poeminha. Ela tem muita coisa dentro dos livros dela. (P1)

Embora esse diálogo revele uma confusão conceitual entre os termos “método fônico” e “consciência fonológica”, a professora parece compreender ambos como sinônimos ou etapas de um mesmo processo, sem distinguir que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística — ou seja, a capacidade de refletir sobre os sons da língua.

A professora 1 ainda critica o uso exclusivo de apostilas e livros governamentais, que considera limitantes, desvalorizando o protagonismo do professor na preparação de aulas diferenciadas.

A docente evidencia que os materiais didáticos institucionais nem sempre atendem às necessidades reais da alfabetização. Ela demonstra criatividade, adaptando atividades aos interesses e contextos dos alunos, e utiliza livros como ferramentas centrais para promover habilidades de leitura e escrita, interpretação e valores. O que ela chama de “método fônico” é incorporado como estratégia complementar à alfabetização.

Na sala, a gente precisa seguir uma apostila. Querendo ou não, você tem que seguir aquela apostila pra fazer uma prova. Você tem que seguir ela. Ela é a apostila da escola. Então, você tem que seguir ela. E, às vezes, não sobra muito tempo, apesar da gente se desdobrar.

Às vezes, passa por cima de alguma coisa ali pra poder dar um livro, pra poder ensinar um poema, pra poder ir em uma receita, pra poder ensinar uns outros gêneros textuais. Você dá uma corrida ali. O que impede a gente, na sala, ao meu ver, é usar os livros didáticos, apostilas. São eles que impedem a gente de avançar mais com a criança. (P1)

A Professora 2 utiliza uma combinação de recursos tradicionais e lúdicos, incluindo o alfabeto móvel, jogos de dominó de letras e sílabas, e atividades “aquelas que eu tiro na internet”, diz ela. “Então, que nem primeiro ano, eu gosto de trabalhar muito o alfabeto móvel com eles, com palavrinhas, pra estar escrevendo bastante com o alfabeto móvel ali.”

Essas práticas permitem atender às necessidades de uma turma heterogênea e tornar o processo de alfabetização mais atrativo. A professora enfatiza a importância de diversificar atividades, especialmente em turmas com alunos incluídos e níveis variados de aprendizagem. “Cada criança tem o seu tempo, o seu jeito. Eu procuro respeitar isso, mas também incentivo a avançar. Às vezes, uma precisa de mais apoio, outro já quer escrever tudo.”

Essa fala revela uma prática pedagógica centrada na criança, respeitando ritmos e potencialidades, demonstra também uma postura reflexiva em relação às estratégias

utilizadas: “A gente precisa estar sempre repensando o que faz. Se uma atividade não dá certo, eu mudo, busco outra forma, tento de novo.”

A entrevistadora questiona a professora 1: Você acha que os professores têm noção dos métodos de ensino que utilizam, se utilizam método ou métodos, se isso é importante para as práticas pedagógicas?

Eu acho que não, né? Eu acho que não. Porque eu lembro... Era tudo no decoreba. E a gente tá aqui e aprendeu. Por causa da persistência do professor Era a Caminho Suave, lembra da cartinha? Ah, eu fui alfabetizada com ela. Eu acho que ela não trazia método nenhum. Nenhum, né? Era o V da vaca, o F da faca, só. Você passava o primeiro ano, parte do primeiro ano decorando aquilo. Porque é o que eu falo, era muito mais difícil. Porque não tinha como também o aluno expandir até ele decorar a faca, a vaca e o Z da Zabumba. Pra depois ele participar de outra coisa. Era muito mais difícil. (P1)

A entrevistadora questiona: E começava como você lembra? Como que começava a cartilha?

Assim, o A da... Ah, quem que era o A, gente? Eu não lembro. Primeiro a gente tinha aqueles cursos preparatórios de ligar, de passar pontilhado. Aí depois vinham as vogais, os encontros vocálicos. Aí a gente ia pra primeira letra. A primeira letra que era o B. E a gente só podia escrever palavras com o B. Só com o B. Barriga, bebê. Boca não podia. Só ia chegar a boca depois do C. (P1)

Entrevistadora: E será que isso é um método? Você acha que o método fônico entra nisso?

Não. Em partes, né? Eu acho que o letramento não entrava nisso, né? O contexto. Porque a criança falava sempre... Pra que que eu vou aprender babá, bebê? Né? Hoje não. Hoje ele já tá, dentro do letramento, dentro dos contextos, dos gêneros textuais, eu acho que ele já se estimula e já aprende bem melhor. (P1).

Entrevistadora: Por que será que surgiu o letramento?

Eu acho que pra... Pra expandir a criança, né? Pra expandir. Porque antigamente a criança que não era viajada, ela se passava de boba. Hoje não. Hoje ela pode viajar dentro de uma escola. Dentro dos livros, dentro do filme. A informação tá mais certa. Tá mais perto. Hoje as crianças são bem mais espertas que antigamente. (P1)

Como pode-se observar, quando questionada sobre o conhecimento dos professores a respeito dos métodos de ensino que utilizam, a Professora 1 afirma acreditar que muitos docentes não possuem clareza sobre os métodos que orientam suas práticas. Ao rememorar sua própria alfabetização, marcada por cartilhas, memorização de sílabas e progressão rígida das letras, a docente descreve características típicas dos métodos sintéticos, especialmente o método silábico e o método alfabético, ainda que não os reconheça conceitualmente como tais. Essa dificuldade de identificação e nomeação dos métodos evidencia lacunas na

formação teórica, reforçando a distância entre a prática vivida e a compreensão conceitual dos processos de alfabetização.

Ao contrapor essas práticas tradicionais ao que denomina como “letramento” e trabalho com contextos e gêneros textuais, a professora reconhece transformações históricas nas concepções de alfabetização, associando-as a práticas consideradas mais significativas e motivadoras. Contudo, sua compreensão de letramento aparece frequentemente associada à ampliação do repertório cultural e ao acesso à informação, mais do que à inserção sistemática nas práticas sociais de leitura e escrita, o que indica uma apropriação parcial do conceito, conforme problematizado por Soares (2020b).

Ao questionar a professora 2: Você usa algum método para alfabetizar? A P2 responde: “Como assim?”. A entrevistadora: Vamos pensar, o que é um método de alfabetização para você? O que você acha que é um método?

Tá, uma leiturinha do alfabeto, pode ser, entendeu? Também ajuda a família silábica ali da gente tá fazendo a leiturinha, né? Apesar que a gente trabalha com textinhos, nada de família silábica, né? Mas assim, leiturinhas a gente... Entendeu? Tem o método que a gente trabalha com uma postila, tem o currículo em ação, tem essas atividades essas que a gente procura, entendeu? Mas, não vou lá pegar uma atividade, vou lá dar, não. A gente também tem um padrão. (P2)

A resposta da Professora 2, assim como as falas da Professora 1, indica que a noção de “método de alfabetização” aparece, em sua prática, mais associada a estratégias concretas do cotidiano do que a uma definição conceitual sistematizada. Ao mencionar, de forma articulada, “leiturinha do alfabeto”, “família silábica” e “textinhos”, a docente revela uma prática que integra diferentes referências pedagógicas, construídas ao longo de sua trajetória formativa e profissional.

As falas das professoras, de modo geral, revelam a coexistência de diferentes concepções de alfabetização no cotidiano escolar, marcadas por influências da formação inicial, das experiências pessoais, das formações continuadas recentes e das políticas educacionais. Esse cenário resulta na adoção de práticas que articulam elementos de abordagens tradicionais, como o método fônico e atividades de decodificação, com propostas associadas ao letramento e ao trabalho com gêneros textuais.

Tais práticas, evidencia não apenas escolhas individuais, mas também os efeitos das políticas educacionais, dos materiais institucionais e das condições de trabalho, que frequentemente limitam a autonomia docente e dificultam a construção de práticas teoricamente fundamentadas e pedagogicamente coerentes. Dessa forma, as práticas pedagógicas observadas refletem tanto o compromisso das professoras com o

desenvolvimento dos alunos quanto as tensões estruturais que atravessam o trabalho docente no contexto da alfabetização, reafirmando a centralidade da formação continuada como espaço fundamental para a construção de uma compreensão crítica, integrada e teoricamente sustentada sobre alfabetização, letramento e métodos de ensino.

#### 6.2.4 Políticas Educacionais

A professora 1 destaca que mudanças frequentes nas políticas educacionais e a pressão por resultados comprometeram a autonomia do professor. Ela compara o contexto atual com o passado, observando que os docentes antigos tinham maior liberdade para planejar suas aulas e adaptar materiais. A profissional defende que a valorização do protagonismo docente, aliada a formações continuadas que incentivem a troca de experiências e a discussão de estratégias pedagógicas, é fundamental para potencializar a aprendizagem.

E eu tenho uma tia, ela já até faleceu. Não tinha apostila naquela época. Então eu via ela muito sentar num domingo na casa dela e preparar as aulas. Não era uma, não. Não era uma aula. Eram várias, pra cada tipo de aluno. Pra semana inteirinha. Ela preparava tudo no caderninho e escrevia.

A entrevistadora questiona: Você acha então que os professores tinham mais protagonismo antes do que agora, do que hoje?

Sabe que eu nunca parei pra pensar, mas eu acho que sim, né? Porque não tinha todos esses cursos. Porque os cursos eles são assim, de um modo geral. Pra todo mundo e não é essa a realidade que a gente vive dentro de uma sala de aula. Não é isso. Você tem ali uma criança de um jeito, uma outra do outro, não é a realidade que a gente vive. (P1)

Entrevistadora: Você consegue enxergar o HTPC como uma formação continuada e os cursos que são oferecidos em HTPC como o Alfabetiza Juntos como boas formações?

Às vezes sim, às vezes não. Quando eles pedem é pra gente fazer uma atividade diferenciada e trocar experiências dentro da sala, que a gente pode ter protagonismo, sim, quando eles te ensinam a você fazer uma reescrita com o aluno, por exemplo. Mas, também é difícil o professor aceitar, ele prefere a que vem pronta, mas para mim, quando eu mais aprendo é quando a gente pode discutir o que fazer e as dificuldades que a gente tem, quando ensinam a gente a fazer alguma coisa para resolver o problema que a gente tem na sala. Ajuda os alunos e a gente, os professores. (P1)

Apesar das mudanças frequentes nas políticas educacionais e cursos oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal, a Professora 2 relata conseguir adaptar as orientações à realidade de sua sala.

Estar sem formação deixa a gente mais perdido do que estar com. É, a formação te dá um norte, te dá uma orientação. É bom a gente ter essas

formações de vez em quando pra gente saber se a gente está trabalhando certo, se a gente está, né, no nível ali certo, ali, né? Se a gente está indo em direção certa. (P2)

A professora reconhece que as políticas e formações oferecem um norte para o trabalho docente, mas ressalta a necessidade de flexibilidade e autonomia para aplicar metodologias que atendam efetivamente às demandas da turma, e afirma:

Mas os cursos são bons. É bom pra gente ter um norte, pra gente estar, né? Eles são, por exemplo, quando chega um curso, já vem algumas coisas... Que a gente precisa cumprir, fazer, papel, relatório, foto. A gente quer, assim, mais coisas lúdicas, entendeu? Porque os cursos são ótimos, a gente aprende, mas fica mais ali na teoria. Então, a gente quer coisa mais prática, mais... é lúdica, coisa lúdica, entendeu? Pra nós, trabalhos assim, atividades lúdicas. Não só, tipo, teoria, pra gente vir e só ouvir. A gente quer mais lúdico. Assim, vem atividade que a gente precisa aplicar, ó a gente faz, mas ó, às vezes ajuda, às vezes é porque a gente tem bastante coisa pra fazer, entendeu? Então, às vezes não é que atrapalha, é que a gente está, tipo, sobrecarregado, tem bastante coisa pra fazer, né? Sempre ajuda, vem pra ajudar o professor. Mas é que, às vezes, a gente está, tipo, um pouquinho atarefado, tem um monte de coisa pra fazer. Então, é onde acaba, tipo, sobrecarregando um pouco, e nem sempre é o que a turma está precisando. (P2).

A professora 1 expressa críticas quanto à frequência de mudanças nas políticas educacionais e ao excesso de burocracia, que limitam a autonomia docente e sobrecarregam o professor. Sinaliza que cursos e avaliações externas muitas vezes não dialogam com a realidade da sala, dificultando o planejamento de aulas significativas:

Não acho muito bom isso de ficar mudando tudo a cada governo... isso é só pra deixar o professor meio que perdido... e os alunos também. E ainda tem muito papel pra escrever... planejamento, registro de aula, foto, vai ter um tempo que a gente não vai ter tempo pra parar pra ensinar... tudo tem que ser registrado, tem que ser escrito, plano, tudo. Se dependesse de mim, eu alfabetizava com os livros, com os textos, com os gêneros textuais... muito mais proveitoso... tem muito mais interesse dos alunos. (P1)

Dessa forma, a Professora 1 evidencia que a sobrecarga burocrática e a padronização das políticas educacionais comprometem a autonomia do professor. Destaca que, embora as políticas tenham objetivos positivos, a forma de implementação muitas vezes impede que o docente adapte suas práticas à realidade dos alunos, limitando o protagonismo pedagógico.

Ao comentar sobre as políticas públicas voltadas à alfabetização, a Professora 2 reconhece a importância das orientações, mas ressalta a necessidade de autonomia: “Os programas ajudam, mas a gente precisa adaptar. Cada turma é diferente, o que funciona com uma pode não funcionar com outra.”

Porém, ao abordar a PNA, percebe-se que tanto a Professora 1 quanto a Professora 2 não apresentam clareza conceitual sobre seus fundamentos, objetivos ou diretrizes. Nenhuma delas menciona diretamente o conteúdo da política ou demonstra conhecer seus princípios teórico-metodológicos. Suas falas, no entanto, deixam transparecer percepções e posturas diante das políticas de alfabetização em geral, revelando distanciamento entre as formulações oficiais e o seu próprio fazer pedagógico.

Ainda que não explicita o conteúdo da PNA em si, a Professora 1 narra ter feito o curso do “Método da Boquinha” porque acha que é importante o método fônico, e diz que fez esse curso junto à outras professoras da escola, de maneira on-line e recursos próprios, também cita o curso do “Tempo de Aprender”. Embora evidencie a ausência de uma compreensão crítica sobre as concepções teóricas que embasam políticas como a PNA, instituída em 2019, que prioriza o ensino fônico e a instrução sistemática da correspondência grafofônica, tanto a Professora 1 quanto Professora 2 demonstram, em suas falas, adesão espontânea a práticas fonêmicas e sintéticas, o que indica influência indireta da PNA em suas práticas.

Essa constatação é relevante, pois evidencia que a PNA alcançou os professores mais por meio do senso comum e do “ouvir dizer” do que por uma compreensão direta de sua proposta. Em outras palavras, a política incide sobre a prática sem necessariamente passar pela reflexão teórica do professor, chegando a eles de forma informal, fragmentada e muitas vezes descontextualizada.

Assim, o que se observa nas duas professoras é a coexistência de práticas que dialogam parcialmente com a perspectiva fônica da PNA, mas sem reconhecimento explícito ou reflexão crítica sobre o papel da política em suas rotinas pedagógicas. Tal cenário aponta para lacunas na formação continuada e na comunicação entre as políticas públicas e os docentes da educação básica, resultando em uma aplicação fragmentada e intuitiva das orientações nacionais.

Em síntese, as falas das professoras revelam que a PNA é percebida de forma distante, indireta e pouco compreendida conceitualmente, embora seus princípios (como o foco na consciência fonológica e na instrução sistemática) já permeiem as práticas cotidianas das docentes. Realmente um descompasso entre a política prescrita e a prática vivida, reforçando a necessidade de formações continuadas que articulem teoria, política e prática - de modo a tornar o professor autor consciente de suas escolhas pedagógicas, e não apenas reprodutor de orientações institucionais.

Observa-se que estamos atualmente em uma nova política de alfabetização, e aparentemente os mesmos erros de implementação e compreensão superficial se repetem,

indicando que a prática docente continua sendo orientada mais por senso comum e “ouvir dizer” do que por uma reflexão teórica aprofundada.

#### 6.2.5 Perspectiva sobre a educação

Por fim, a Professora 1 ressalta a importância de motivar e estimular os alunos, considerando esses fatores essenciais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A docente entende que melhorias na alfabetização dependem não apenas de políticas educacionais eficazes, mas também da valorização do professor, da autonomia na prática pedagógica e do uso diversificado de gêneros textuais, articulando teoria, prática e contexto social.(P1)

A professora 1 possui uma perspectiva humanista e transformadora da educação. Acredita no papel da escola e do professor como agentes de mudança na vida dos alunos, defendendo que a educação deve estimular potencialidades e ampliar horizontes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. “Porque eu acredito que a educação transforma o mundo. A vida deles... transforma.” Nesse momento uma pausa, e a emoção tomou conta. Com os olhos marejados a professora continua: “O que falta pra criança é estímulo, incentivo... é isso que falta pra eles. Hoje as crianças são bem mais espertas que antigamente... o mundo avançou demais... isso foi tudo o avanço da educação, do estudo.”

A Professora 2 identifica a colaboração familiar como fator determinante no desempenho escolar. Entretanto, observa que o engajamento dos pais é limitado, o que gera desafios para o ensino. Ela ressalta que a presença da família e o acompanhamento das atividades escolares contribuem significativamente para o progresso da aprendizagem, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Os principais desafios enfrentados pela Professora 2 incluem turmas superlotadas, diversidade de níveis de aprendizagem, inclusão de alunos com necessidades especiais e sobrecarga de tarefas burocráticas. Para lidar com essas questões, a professora adota estratégias diferenciadas e diversifica atividades, mas reconhece que o tempo e os recursos disponíveis nem sempre são suficientes para atender individualmente a todos os alunos.

A Professora 2 diz que a valorização do professor emerge como uma necessidade central. A docente destaca que cursos e políticas que consideram sua experiência e escutam suas dificuldades contribuem para sua motivação. Ela defende menos burocracia, mais atividades lúdicas e práticas, além de reconhecimento profissional, considerando que tais ações fortalecem a identidade docente e impactam positivamente na qualidade do ensino.

A professora 2 expressa uma visão apaixonada e comprometida com a docência: “Ser professora é uma escolha de amor. A gente planta sementes que nem sempre vê crescer, mas sabe que está ajudando a formar pessoas. É muito difícil.” Quando foi dada à professora a oportunidade de dizer sobre o que ela pensava sobre a educação, por que ela estava na educação, a Professora 2 diz: “Ah! Eu sempre gostei...criança...” e nesse momento uma lágrima escorre. Ela chora, chora de verdade. Ela pede desculpas. Foi acolhida com um abraço e continua a dizer como um desabafo:

É gratificante, é muito gratificante, quando a gente começa do nada, não é fácil, é difícil de trabalhar a gente tem essas cobranças tanto do município, do governo tudo sempre tem essas cobranças ali não é fácil, mas é prazeroso porque as crianças tem bastante carência e que é a professora ali que ajuda.  
(P2)

O relato da Professora 2 evidencia a dimensão afetiva da docência, revelando que seu compromisso com a educação vai além do ensino formal, alcançando uma função social e formativa. A professora descreve a experiência de ensinar como um ato de amor e dedicação, reconhecendo as dificuldades e cobranças impostas pelo contexto institucional e social, mas destacando o prazer e a gratificação de acompanhar o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. Esse depoimento ilustra a importância de considerar, na formação inicial e continuada, não apenas métodos e conteúdos, mas também a dimensão emocional e ética da prática docente, mostrando que a motivação afetiva influencia diretamente a qualidade da educação oferecida.

Ambas destacam a importância do reconhecimento profissional. A Professora 1 valoriza cursos que respeitem a experiência docente e permitam reflexão sobre práticas, enquanto a Professora 2 enfatiza a necessidade de formação continuada prática, lúdica e menos burocrática, além de valorização da experiência e da identidade do professor. Para as duas, ouvir os docentes, reduzir tarefas burocráticas e implementar práticas lúdicas e contextualizadas reforça a motivação e a qualidade do ensino.

## **7 PRODUTO EDUCACIONAL: Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras**

Nesta seção apresenta-se o Produto Educacional elaborado a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida. O Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras constitui-se como um material formativo que articula fundamentos teóricos, proposições reflexivas e encaminhamentos práticos, visando contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica no processo de alfabetização.

A proposta foi organizada considerando as necessidades formativas identificadas ao longo da investigação, especialmente no que se refere à relação entre concepções de alfabetização, práticas docentes e desafios cotidianos do trabalho pedagógico. O material busca favorecer momentos sistematizados de estudo, análise e problematização da prática, valorizando os saberes da experiência docente e promovendo o diálogo entre teoria e prática.

O Caderno será apresentado na instituição escolar em que a pesquisa foi realizada, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), destinando-se às professoras alfabetizadoras atuantes. Além disso, pretende-se que o material possa ser utilizado por formadores de professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos em processos de formação continuada, como instrumento de apoio à constituição de práticas reflexivas e críticas.

Assim, o Produto Educacional configura-se não apenas como um material de apoio, mas como um dispositivo formativo que incentiva a reflexão, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes no contexto da alfabetização.

# Caderno Formativo Reflexivo

## Para Professoras Alfabetizadoras



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/escritura-romances>

## Refletir é transformar a prática

### Daniela Ap. Gouveia Frigeri

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino,  
Gestão e Inovação Universidade de Araraquara

UNIARA  
2026



# Caderno Formativo Reflexivo

---

Para Professoras Alfabetizadoras

Daniela Aparecida Gouveia Frigeri

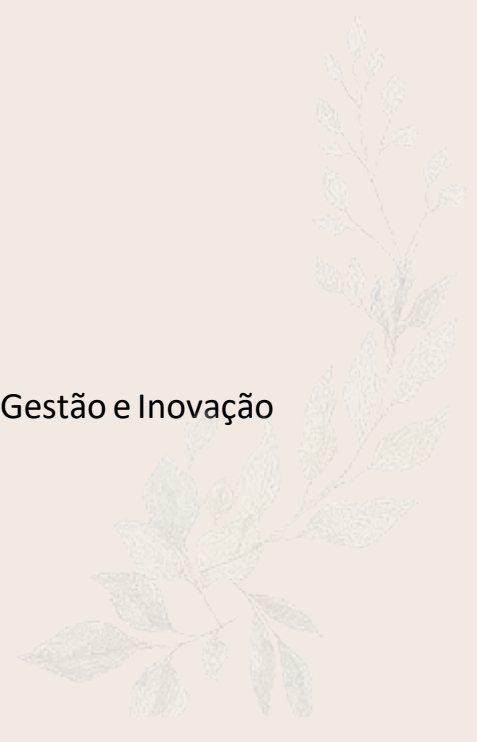
Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimentos e renovando práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (Nóvoa, 2017, p. 1.128-1.129)

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Universidade de Araraquara

UNIARA

2026





# Primeiras Palavras...

Este Caderno Formativo Reflexivo nasce do desejo de fortalecer a alfabetização como prática pedagógica intencional, crítica e socialmente comprometida. Ele foi elaborado a partir da pesquisa intitulada:

*"Investigações sobre Concepções e Práticas Pedagógicas Manifestadas por Professoras Alfabetizadoras: inter-relações com a formação inicial e continuada" (2026).*

Este material não apresenta receitas.

Não prescreve métodos.

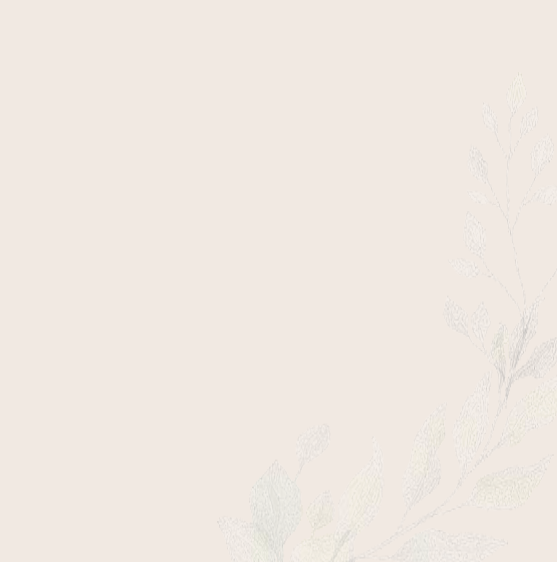
Não oferece resposta prontas.

Ele propõe perguntas.

Provoca reflexões.

Valoriza sua experiência.

Porque você, professora alfabetizadora, é sujeito de  
saberes





## Descrição do Produto Educacional

O Caderno Formativo Reflexivo tem como objetivo principal fomentar processos de reflexão crítica sobre alfabetização e letramento, formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas, valorizando os saberes das professoras alfabetizadoras e reconhecendo a complexidade do processo de ensino da leitura e da escrita.

O material está organizado em quatro Eixos Temáticos:

- Concepções de alfabetização e letramento;
- Formação docente e saberes da prática;
- Políticas educacionais e prática pedagógica;
- A professora alfabetizadora como sujeito reflexivo.

Cada Eixo Temático é composto por textos disparadores, situações-problema e questões orientadoras, que visam estimular a reflexão individual e coletiva, sem a intenção de prescrever métodos ou práticas específicas. O Produto Educacional assume, portanto, uma perspectiva formativa, dialógica e reflexiva, alinhada às concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa.

As propostas reflexivas foram construídas a partir das concepções e práticas identificadas junto às professoras participantes. Essa relação direta entre dados empíricos e Produto Educacional assegura sua legitimidade acadêmica e relevância pedagógica.

Além disso, o caderno foi concebido para ser utilizado no contexto do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), espaço institucionalizado de formação docente na rede pública de ensino, o que reforça sua viabilidade de implementação. A flexibilidade do material permite sua adaptação às diferentes realidades escolares, respeitando as especificidades dos grupos docentes e dos contextos educacionais.

A validação do produto também se fundamenta no referencial teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente nas contribuições de Soares (2009, 2020a), Tardif (2014), Pimenta (1999) e Fagundes (2016), que defendem a formação docente como um processo contínuo, reflexivo e situado na prática. Dessa forma, o Caderno Formativo Reflexivo configura-se como um Produto Educacional coerente com os pressupostos do mestrado profissional, ao articular investigação acadêmica, reflexão teórica e intervenção pedagógica, contribuindo para o fortalecimento da formação continuada de professoras alfabetizadoras.





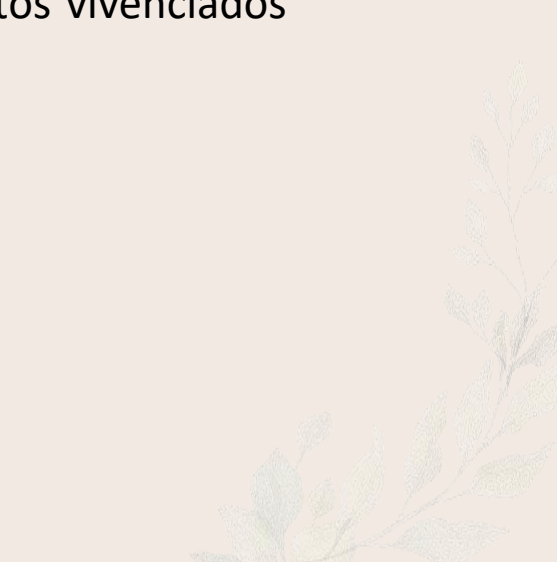
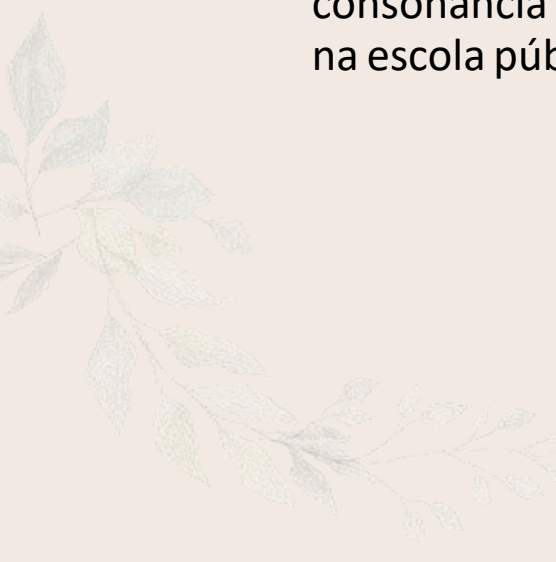
## Apresentação

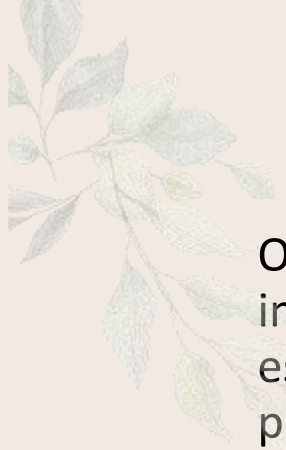
Este Caderno Formativo Reflexivo constitui o Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado intitulada “Investigações sobre Concepções e Práticas Pedagógicas Manifestadas por Professoras Alfabetizadoras: inter-relações com a formação inicial e continuada”, de autoria de Daniela Aparecida Gouveia Frigeri, defendida no ano de 2026, cujo objetivo central foi investigar as concepções e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, considerando suas trajetórias de formação inicial e continuada e as influências das políticas públicas de alfabetização no cotidiano escolar.

Parte-se do entendimento de que a alfabetização constitui um processo complexo, histórico e socialmente situado, que demanda do professor uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a aprendizagem de todas as crianças.

O material fundamenta-se na concepção de que a formação docente não se encerra na formação inicial, mas se constrói de forma permanente, na relação dialógica entre teoria e prática.

Nesse sentido, compreende-se a professora alfabetizadora como sujeito de saberes, que interpreta, ressignifica e transforma sua prática a partir da reflexão sobre a própria experiência, em consonância com os desafios concretos vivenciados na escola pública.

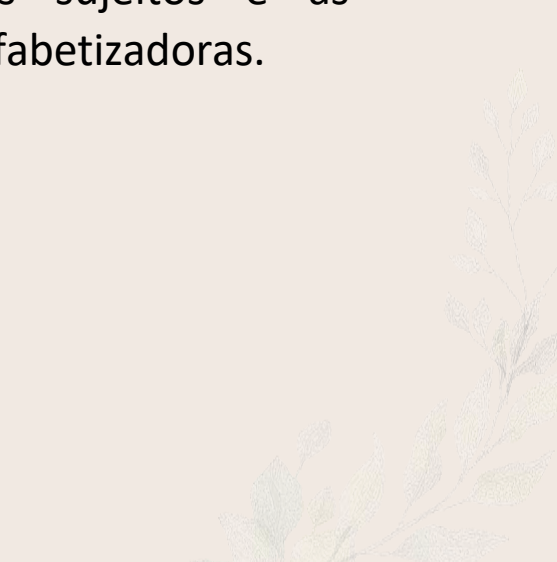
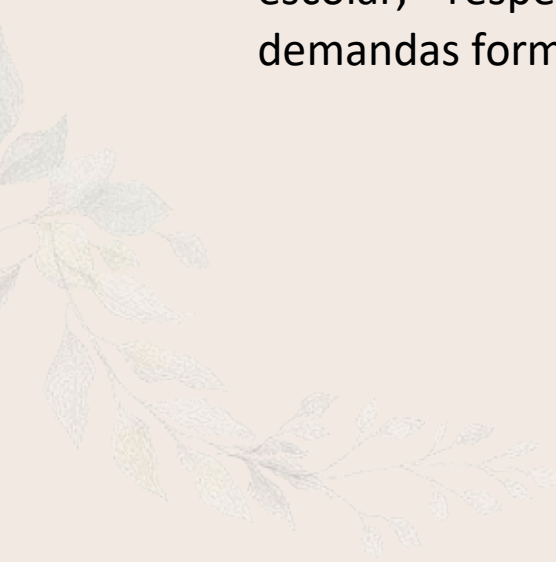




O Caderno Formativo Reflexivo propõe-se a ser um instrumento de mediação formativa, favorecendo espaços de estudo, diálogo e problematização das práticas alfabetizadoras. Ao longo de seus Eixos Temáticos, são apresentados textos disparadores, propostas de reflexão individual e coletiva, registros escritos e atividades que incentivam a autoria docente e a construção de uma identidade profissional sólida, articulando conhecimento teórico, experiência pedagógica e compromisso social.

A reflexão sobre a prática é compreendida, neste material, como condição essencial para a transformação do fazer pedagógico. Inspirada em concepções que defendem o professor como pesquisador e intelectual crítico, esta proposta formativa busca superar a lógica da mera reprodução de métodos e prescrições, valorizando a análise das práticas reais e a tomada de decisões pedagógicas conscientes e contextualizadas.

Este caderno foi concebido para ser utilizado, prioritariamente, em momentos de formação continuada coletiva, como os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), encontros pedagógicos ou grupos de estudo, podendo também subsidiar processos formativos individuais. Sua organização flexível permite que os Eixos sejam adaptados às especificidades de cada contexto escolar, respeitando os tempos, os sujeitos e as demandas formativas das professoras alfabetizadoras.





Ao propor o registro reflexivo como prática formativa, o material reconhece a escrita docente como um gênero autoral, capaz de revelar concepções, inquietações, avanços e desafios do trabalho pedagógico. Escrever sobre a própria prática, neste sentido, constitui-se como um exercício de autoformação, de construção de sentido e de fortalecimento da profissionalidade docente.

Assim, este caderno formativo reflexivo pretende contribuir para o fortalecimento da alfabetização como prática pedagógica intencional, ética e socialmente comprometida, oferecendo às professoras alfabetizadoras subsídios teóricos e metodológicos para pensar, repensar e ressignificar o seu fazer, na perspectiva de uma educação pública de qualidade social.

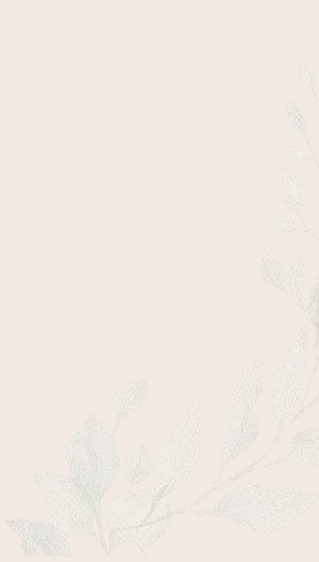




Caderno Formativo Reflexivo para Professoras Alfabetizadoras:  
Modalidade de implementação

O Caderno Formativo Reflexivo foi estruturado para ser utilizado como instrumento de formação continuada no âmbito do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), considerando-se as especificidades desse espaço formativo, tais como o tempo reduzido, a diversidade de experiências docentes presentes no grupo e a necessidade de articular reflexão teórica e prática pedagógica.

A proposta de utilização do caderno em HTPC fundamenta-se na compreensão de que esse espaço deve ultrapassar a função burocrática e informativa, configurando-se como um momento privilegiado de reflexão coletiva, produção de sentidos e ressignificação das práticas docentes. Nesse sentido, o material foi organizado em eixos temáticos independentes, possibilitando que cada encontro de HTPC trabalhe um eixo específico, sem prejuízo da coerência formativa do conjunto.



## Organização dos encontros formativos

Sugere-se que o caderno seja desenvolvido ao longo de quatro encontros de HTPC, com duração aproximada de 1h30 cada, podendo ser adaptado conforme a realidade da rede de ensino.



Fonte: <https://artensinareaprender.blogspot.com/2016/06/htpc-hora-de-trabalho-pedagogico-o-que>

# Organização dos Eixos Formativos

A partir deste momento, o Caderno Formativo Reflexivo apresenta a organização dos eixos estruturantes que compõem a proposta de formação.

A organização por eixos busca garantir intencionalidade pedagógica ao processo formativo, articulando fundamentos teóricos, momentos de diálogo, problematizações e proposições de análise da prática docente. Cada encontro foi estruturado com o objetivo de promover a participação ativa das professoras, valorizando seus saberes, experiências e vivências profissionais.

Assim, os eixos não se configuram como momentos isolados, mas como partes interdependentes de um percurso formativo que compreende a formação docente como processo contínuo, coletivo e reflexivo.

Ao longo de cada dia de formação, propõe-se a construção de um espaço de escuta, troca e produção de sentidos acerca do ensinar e do aprender no contexto da alfabetização.



Fonte: <https://depositphotos.com/br/similarimages/159533242.html>



## Eixo temático 1

### Concepções de Alfabetização e Letramento

- Objetivo:

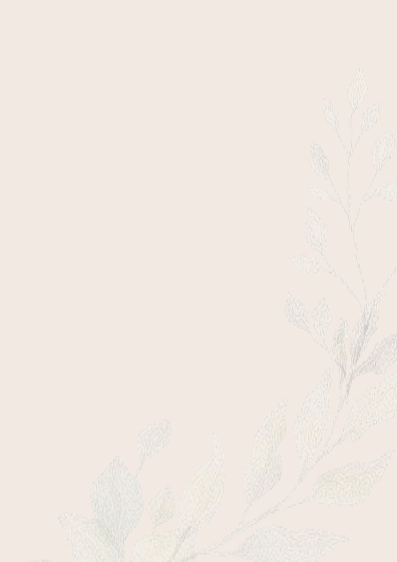
Promover a reflexão coletiva sobre as concepções de alfabetização e letramento que orientam as práticas das professoras alfabetizadoras.

- Dinâmica sugerida:

Leitura coletiva dos textos disparadores; Roda de conversa mediada;  
Registro individual das reflexões no próprio caderno.

- Foco formativo:

Reconhecer que diferentes concepções coexistem na prática docente e que tais concepções são construídas historicamente, socialmente e profissionalmente.



## Texto disparador 1

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão, expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (Soares, 2020a, p.17-18).

## Texto disparador 2

O termo letramento passa a circular com maior frequência no Brasil a partir da década de 1980. Segundo Soares (2009), sua primeira ocorrência relevante aparece na obra de Mary Kato (1986). Tfouni (1988) distingue alfabetização de letramento, compreendendo a alfabetização como apropriação do sistema de escrita e o letramento como participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Grando (2020) destaca que, mesmo antes da consolidação do termo, autoras latino-americanas já defendiam práticas de leitura e escrita ancoradas em contextos significativos, rompendo com textos artificiais e descontextualizados.

## Questões para reflexão

Como compreendo alfabetização e letramento em minha prática cotidiana?

Essas concepções foram construídas na formação inicial, continuada ou na experiência em sala de aula?

Reconheço práticas letradas em minha sala de aula para além do domínio do código?

Em que momentos percebo tensões entre o que acredito e o que sou orientada a fazer?

[illegible]



## Eixo Temático 2

### Formação Docente, saberes das práticas e métodos

- Objetivo:

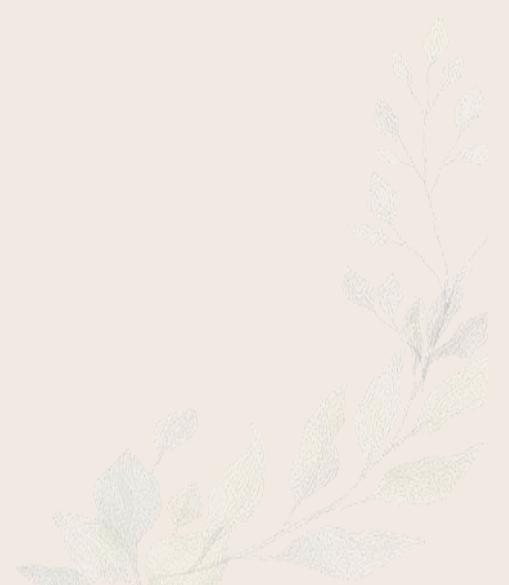
Analisar como a formação inicial e continuada influencia as práticas alfabetizadoras e as escolhas metodológicas.

- Dinâmica sugerida:

Leitura de textos disparadores; Discussão em pequenos grupos;  
Socialização das reflexões.

- Foco formativo:

Valorizar os saberes da experiência docente, articulando-os aos conhecimentos teóricos e às demandas concretas da alfabetização.





## TEXTO DISPARADOR

A formação docente não se encerra na formação inicial, mas se constitui ao longo da trajetória profissional, articulando saberes acadêmicos, saberes da experiência e condições concretas do trabalho pedagógico (Tardif, 2014).

### Situação-problema

Uma professora relata que, diante das dificuldades dos alunos, recorre a atividades já conhecidas, mesmo sem clareza teórica sobre sua eficácia, por sentir falta de apoio formativo.





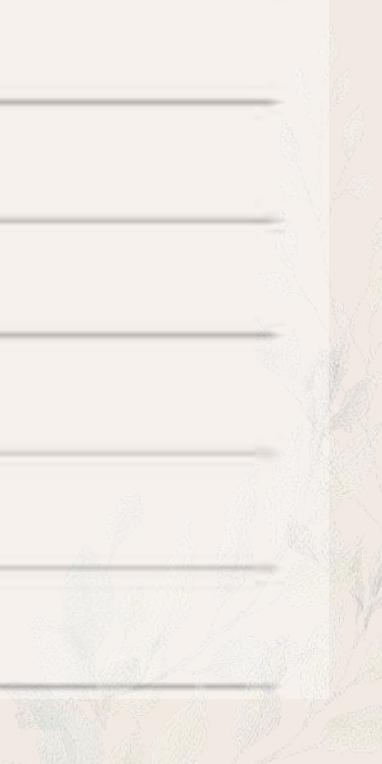
## Questões para reflexão

Quais saberes mobilizo para tomar decisões pedagógicas?

Em que medida minha formação dialoga com os desafios reais da sala de aula?

Como compreendo método, método de ensino e método de alfabetização?

As formações continuadas que participei contribuíram, de fato, para minha prática?



A large rectangular area with horizontal lines for writing, framed by decorative floral illustrations on the left and bottom right.



## Eixo Temático 3

### Políticas Educacionais e Prática Pedagógica

- **Objetivo:**

Problematizar a influência das políticas educacionais nas decisões pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

- **Dinâmica sugerida:**

Leitura orientada do texto disparador;

Debate coletivo;

Produção de registros reflexivos.

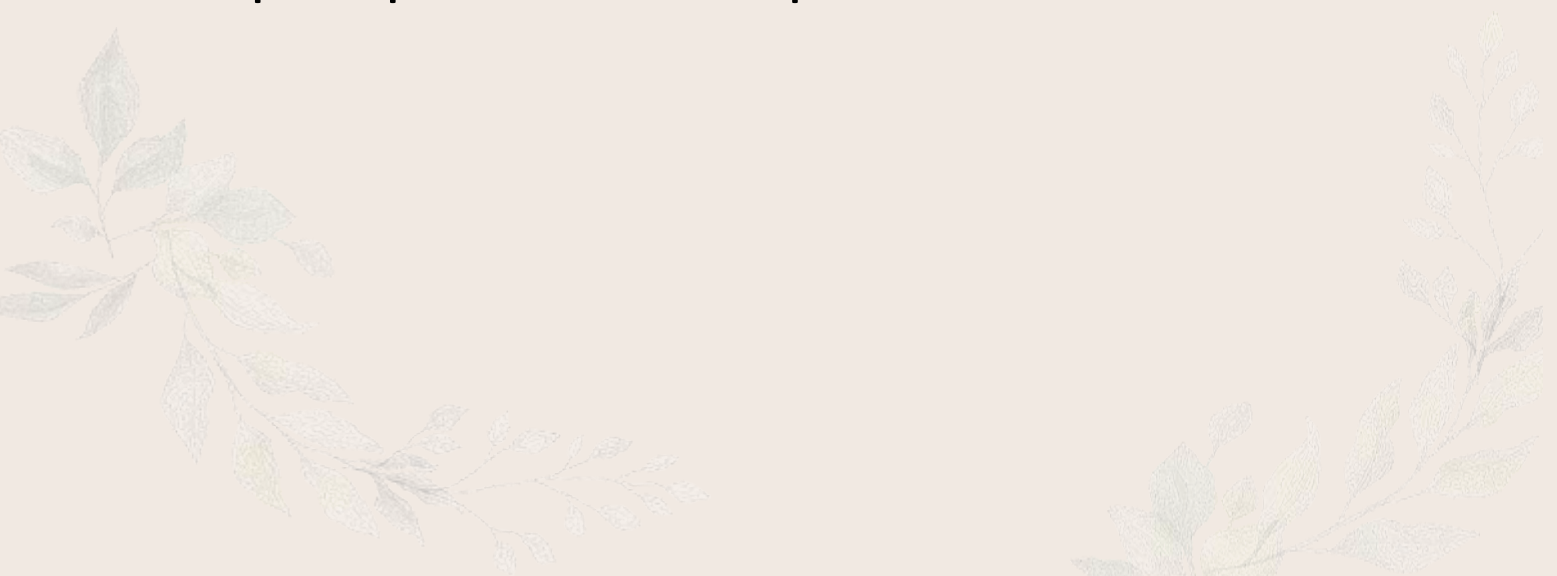
- **Foco formativo:**

Compreender as políticas educacionais como construções históricas e políticas, evitando sua aplicação acrítica e descontextualizada.



# Texto disparador

Tanuri (2000) e Saviani (2009) evidenciam que a formação docente no Brasil foi historicamente marcada por orientações centralizadas e pela defesa de metodologias universais. Mortatti (2008) demonstra que, no Estado de São Paulo, a alfabetização também foi institucionalizada por propostas homogêneas, muitas vezes distantes das realidades escolares. Esses elementos históricos ajudam a compreender como políticas educacionais contemporâneas podem engessar a prática docente ao se apresentarem como soluções técnicas para processos complexos.



## Questões para reflexão

# Como as políticas educacionais chegam à minha escola?

De que forma impactam minha autonomia docente?

Que adaptações realizo para atender às necessidades reais dos alunos?

[illegible]



## Eixo Temático 4

### A Professora Alfabetizadora Como Sujeito Reflexivo

- **Objetivo:**

Fortalecer a identidade profissional da professora alfabetizadora como pesquisadora de sua própria prática.

- **Dinâmica sugerida:**

Leitura orientada do texto disparador;  
Produção de registros reflexivos.

- **Foco formativo:**

Consolidar a compreensão do professor como sujeito ativo, crítico e reflexivo.





## Texto disparador

Sendo assim, a formação inicial e continuada dos docentes revela-se central para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, capaz de articular conhecimento teórico e prática pedagógica reflexiva. Pimenta (1999) destaca a construção da identidade profissional docente, enquanto Fagundes (2016), em diálogo com Schön (1983) e Stenhouse (1975), propõe o professor como pesquisador e reflexivo.





# Proposta reflexiva

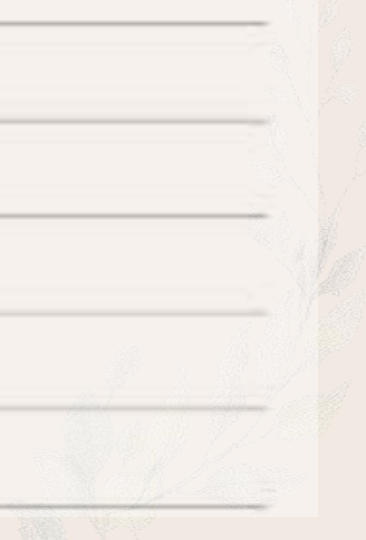
Registrar situações significativas vivenciadas em sala de aula e analisá-las à luz de referenciais teóricos.

Questões orientadoras:

Que desafios enfrento atualmente na alfabetização?

Que estratégias tenho utilizado?

O que precisa ser revisto, ressignificado ou aprofundado?



A large rectangular area with horizontal lines for writing, framed by decorative floral illustrations on the left and bottom right.

## **Fechamento do Percurso Formativo**

Sugere-se que cada professora elabore uma escrita reflexiva respondendo à seguinte questão:

O que se ressignificou em minha compreensão sobre alfabetização, letramento, métodos e prática pedagógica a partir deste percurso formativo?



A decorative rectangular box with a floral border on the left and bottom-left corners. Inside the box are ten horizontal lines for writing.



## *Mensagem Final*

Encerrar este Caderno não significa concluir um processo, mas reafirmar um compromisso: o de compreender a docência como profissão que exige estudo, reflexão, intencionalidade e constante reconstrução de saberes.

Ser professora alfabetizadora é assumir a responsabilidade de mediar o encontro das crianças com a linguagem, com o conhecimento e com o mundo. Essa tarefa não se sustenta apenas na experiência, nem exclusivamente na teoria, mas na articulação consciente entre ambas. É no diálogo entre o que se estuda e o que se vive na prática que se fortalece a identidade profissional e se qualifica o ensino.

A teoria ilumina a prática. A prática problematiza a teoria. E é nesse movimento permanente de reflexão que o trabalho docente se torna mais consistente, crítico e transformador.

Que este Caderno seja não um ponto final, mas um convite à continuidade do estudo, à análise das próprias ações pedagógicas e ao fortalecimento da convicção de que o professor é sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade escolar.

Sua profissão importa. Seu saber importa. Sua reflexão importa.

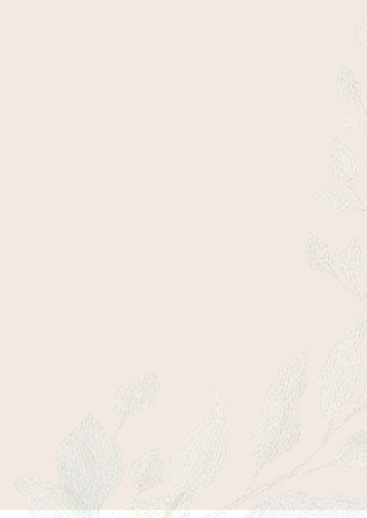
E é exatamente por isso que a formação precisa continuar.





Uma identidade profissional se  
constrói [...] do confronto  
entre as teorias e as práticas,  
da análise sistemática das  
práticas à luz das teorias  
existentes, da construção de  
novas teorias.”

(Pimenta, 1999, p. 19).



# Referências

CANVA. Canva. 2026. Disponível em: <https://www.canva.com/Acesso> em: 17. fev.2026.

Depositphotos. Mulheres estudando com livros [Fotografia/Imagem]. Disponível em: <https://depositphotos.com/br/similar-images/159533242.html>. Acesso em: 17 fev. 2026.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREEPIK. Escrita de romances [fotografia/ilustração/vetor]. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/escritura-romances>. Acesso em: 17 fev. 2026.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. Projeto Observatório da Educação/CAPES. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 18 set. 2025.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico: imagem explicativa. 2016. Disponível em: <https://artensinareaprender.blogspot.com/2016/06/htpc-hora-de-trabalho-pedagogico-o-que.html>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MORTATTI, M. do R. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil [2008]. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 93–106. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em 03 maio 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out.-dez. 2017.

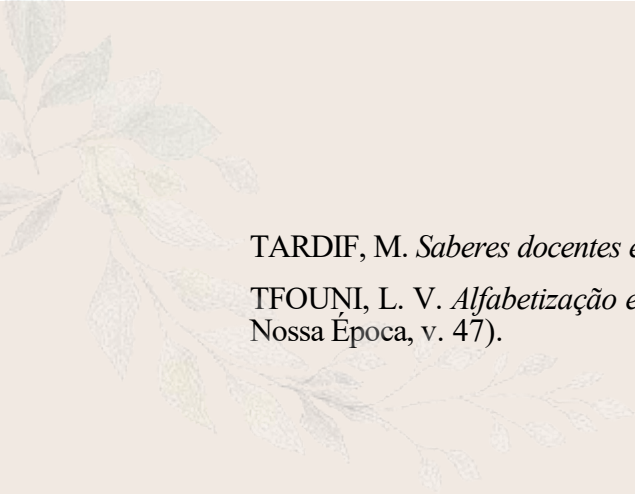
PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 3 maio de 2025.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 03 ago. 2025.



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

TFOUNI, L. V. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções e as práticas pedagógicas manifestadas pelas professoras alfabetizadoras em um município do interior de São Paulo, buscando compreender como essas concepções e práticas se articulam às experiências de formação inicial e continuada, bem como às políticas públicas de alfabetização que incidem sobre o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos:

- avaliar os processos de formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras e suas necessidades reais em sala de aula;
- analisar as concepções das professoras acerca da alfabetização e do letramento e identificar as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar;
- investigar a influência das políticas educacionais, especialmente da Política Nacional de Alfabetização, nas práticas pedagógicas das professoras;
- identificar os principais desafios enfrentados pelas alfabetizadoras no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

À luz desses objetivos, os resultados obtidos permitem afirmar que a pesquisa alcançou seus propósitos ao oferecer reflexões relevantes sobre as concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras investigadas.

Embora o número de participantes seja reduzido, a abordagem qualitativa adotada, centrada no estudo de caso, possibilitou uma compreensão aprofundada das práticas docentes, revelando tendências significativas que contribuem para o entendimento do processo de alfabetização no contexto analisado. Trata-se, portanto, de um estudo que não busca generalizações, mas que oferece elementos analíticos potentes para a reflexão sobre a formação docente e a alfabetização em contextos semelhantes.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que consistiu em avaliar os processos de formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, os dados evidenciam que a formação inicial fornece fundamentos teóricos importantes, porém insuficientes para sustentar, de forma consistente, concepções aprofundadas sobre métodos de ensino, alfabetização e letramento.

As professoras indicam que muitas lacunas formativas só são enfrentadas na prática cotidiana, na vivência em sala de aula, no contato direto com os alunos e no diálogo com os pares.

A formação continuada, por sua vez, aparece como um espaço relevante, mas frequentemente marcada por propostas prescritivas, pontuais e orientadas por diretrizes externas, o que limita sua potência formativa e reflexiva para as professoras conseguirem aprofundar suas concepções, principalmente a respeito de métodos de ensino e práticas pedagógicas. Para elas é na vivência em sala de aula, na interação com os alunos e no diálogo com colegas, que se consolidam as habilidades essenciais para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem, contextos familiares e desafios institucionais.

Esses resultados confirmam a compreensão de que a prática cotidiana constitui o eixo central da consolidação das competências docentes, conforme aponta Tardif (2014) ao destacarem que os saberes docentes se constroem socialmente, na articulação entre formação, experiência e contexto de atuação.

No entanto, quando a formação inicial apresenta fragilidades estruturais, a formação continuada tende a assumir um caráter compensatório e instrumental, conforme problematiza Libâneo (2004), priorizando a atualização de métodos e orientações normativas, sem garantir a construção de bases teóricas sólidas e sistematizadas.

Sendo assim, viu-se que se espera que a formação continuada assuma um papel de suprir as lacunas iniciais, o que seria um equívoco já que a formação continuada tem o papel, segundo Libâneo (2004), de prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, que buscou analisar as concepções de alfabetização e letramento das professoras e identificar as práticas desenvolvidas em sala de aula, os resultados indicam que as concepções docentes são marcadas por tensões e apropriações parciais de diferentes abordagens teóricas.

Nesse sentido, a questão “como ficam a prática pedagógica e as concepções de alfabetização que construímos?” encontra resposta no fato de que as professoras investigadas constroem suas práticas a partir de referenciais fragmentados, nos quais coexistem elementos do método fônico, discursos sobre letramento e valorização dos gêneros textuais, sem que haja, necessariamente, uma integração teórica consistente entre essas dimensões.

Essa condição favorece práticas, que não são, em si, problemáticas, mas que se tornam frágeis quando não são sustentadas por uma compreensão crítica dos fundamentos que as orientam, o que ficou evidente nas confusões conceituais observadas nas entrevistas, especialmente entre método, consciência fonológica e letramento, o que evidencia a dificuldade de integrar, de forma consciente e sistemática, os processos de alfabetização e letramento, conforme defendido por Soares (2009; 2020a; 2020b; 2020c). Embora as

professoras reconheçam a importância do trabalho com livros e gêneros textuais, nem sempre conseguem articular essa prática à compreensão dos processos linguísticos, cognitivos e socioculturais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que consistiu em investigar a influência das políticas educacionais nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, os resultados evidenciam que tais políticas exercem papel orientador significativo, mas sua efetividade depende da forma como são apropriadas no cotidiano escolar. Ao dialogar com Tanuri (2000), Saviani (2009) e Mortatti (2008), a pesquisa reforça a compreensão histórica de que a formação docente no Brasil tem sido marcada por orientações centralizadas, modelos prescritivos e recorrentes tentativas de padronização metodológica.

Conforme evidenciado no Quadro 2, deste trabalho, desde as Escolas Normais, passando pelas reformas da instrução pública, pelos cursos de magistério de nível médio, pelos programas estaduais e federais de formação continuada, como PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-Letramento, PNAIC, até chegar à Política Nacional de Alfabetização e aos programas mais recentes, como Tempo de Aprender, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Alfabetiza Juntos SP, observa-se uma permanência histórica de políticas que tendem a propor soluções centralizadas e metodologias orientadas por diretrizes únicas para a alfabetização.

Essa lógica histórica se materializa de forma concreta nas trajetórias formativas das professoras participantes. A Professora 1 iniciou sua formação no magistério em 1997, período imediatamente posterior à promulgação da LDB nº 9.394/96, em um contexto de reorganização da formação docente e de fortalecimento de programas estaduais de alfabetização, como o Letra e Vida e, posteriormente, o Ler e Escrever, que marcaram fortemente as práticas no estado de São Paulo. Sua conclusão das especializações, em 2015, ocorre no interior de um ciclo de políticas federais voltadas à alfabetização, como o Pró-Letramento e o PNAIC, que reforçaram a lógica da formação continuada estruturada por módulos, materiais e orientações centralizadas.

De modo semelhante, a Professora 2 iniciou sua formação em Pedagogia em 2006, em um período de consolidação da exigência de formação em nível superior para os anos iniciais e de expansão dos programas federais e estaduais de formação continuada, vivenciando, ao longo de sua trajetória, a implementação do Ler e Escrever, do PNAIC, da BNCC e, posteriormente, da Política Nacional de Alfabetização. Sua formação mais recente, concluída em 2022, na modalidade a distância, ocorre já sob a vigência de políticas como a PNA e o

programa Tempo de Aprender, marcados pela intensificação de plataformas digitais, trilhas formativas e forte ênfase em abordagens consideradas cientificamente fundamentadas.

No que se refere ao quarto objetivo específico, que buscou identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras no processo de alfabetização e letramento, os dados indicam que tais desafios estão profundamente relacionados às lacunas da formação inicial, às limitações da formação continuada e à pressão exercida por políticas educacionais prescritivas. As professoras relatam dificuldades em tomar decisões pedagógicas fundamentadas teoricamente, recorrendo, muitas vezes, ao senso comum, à experiência acumulada ou às orientações do grupo de professores, mais do que a referenciais teóricos sistematizados.

Diante da questão central que atravessou este estudo - “se estamos sempre em processo de formação e se as discussões sobre métodos são recorrentes, por que ainda enfrentamos dificuldades significativas na alfabetização e no letramento?” - Os resultados indicam que a resposta não reside na ausência de formação, mas nas lacunas estruturais da formação inicial e nas limitações da formação continuada em promover uma articulação profunda entre teoria e prática. Nesse sentido, confirmam-se as hipóteses levantadas pela pesquisa, segundo as quais tais lacunas contribuem para a reprodução de práticas pouco problematizadas, ancoradas em modismos educacionais ou diretrizes impostas, em detrimento de decisões pedagógicas contextualizadas e criticamente fundamentadas.

Os resultados também reforçam a centralidade do papel da professora alfabetizadora na trajetória escolar da criança, especialmente no momento de inserção no mundo da escrita. Alfabetizar implica letrar, isto é, inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, ampliando sua participação na cultura letrada e no exercício da cidadania. No entanto, apesar do reconhecimento dessa importância, a articulação consciente e sistemática entre alfabetização e letramento ainda se apresenta como um desafio formativo significativo.

Diante desse panorama, a pesquisa aponta para a necessidade de repensar a formação inicial, com especial atenção às disciplinas específicas de alfabetização, aos estágios supervisionados e à articulação entre universidade e escola. Os estágios configuram-se como espaços privilegiados para a construção de uma compreensão situada da alfabetização, desde que sejam valorizados, discutidos criticamente e fundamentados teoricamente. Fragilizar esses espaços implica comprometer a construção de uma base teórica e prática sólida para o exercício da docência nos anos iniciais.

Do mesmo modo, destaca-se a relevância da formação em contexto, especialmente por meio de espaços coletivos como os HTPCs, desde que organizados como ambientes efetivos

de estudo, reflexão e análise de práticas, e não apenas como momentos burocráticos de transmissão de orientações externas. A formação em contexto permite considerar as especificidades das escolas, das turmas e das comunidades, favorecendo decisões pedagógicas mais coerentes com a realidade vivida pelas professoras alfabetizadoras.

Nesse contexto, os resultados indicam que a formação da alfabetizadora não deve depender exclusivamente de políticas públicas instáveis, que variam conforme os governos, mas precisa se ancorar na construção reflexiva da prática, no fortalecimento da identidade profissional e na valorização do professor como sujeito crítico, pesquisador e produtor de saberes, conforme defendem Pimenta (1999), Fagundes (2016), Schön (1983) e Stenhouse (1975). As falas das professoras, no entanto, revelam que essa perspectiva ainda encontra limites concretos, uma vez que o cotidiano escolar e as formações oferecidas nem sempre favorecem o exercício da autonomia pedagógica e da reflexão sistemática sobre a prática.

Diante do percurso investigativo realizado, esta pesquisa permite afirmar que as concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras são historicamente construídas, socialmente situadas e profundamente atravessadas pelas condições de formação inicial e continuada, bem como pelas orientações das políticas públicas educacionais vigentes.

O estudo confirma que, embora as docentes mobilizem saberes relevantes e demonstrem compromisso com o processo de alfabetização, persistem tensões entre discursos oficiais, prescrições normativas e as possibilidades reais de implementação pedagógica no cotidiano escolar.

Ao problematizar a influência das políticas de alfabetização - especialmente aquelas instituídas a partir de 2019 -, evidencia-se que tais políticas nem sempre dialogam com a complexidade do trabalho docente, podendo reforçar práticas fragmentadas e reduzir a autonomia pedagógica das professoras.

Nesse sentido, esta investigação acrescenta ao campo da alfabetização ao reafirmar a necessidade de compreender a alfabetização como um processo que ultrapassa técnicas e métodos, exigindo investimentos consistentes na formação docente, no reconhecimento dos saberes da prática e na construção de políticas públicas que considerem os contextos, as vozes e as experiências das alfabetizadoras.

Assim, a pesquisa se encerra sustentando que pensar a alfabetização implica, necessariamente, pensar o professor como sujeito histórico, reflexivo e protagonista de seu fazer pedagógico.

Os dados produzidos por meio das entrevistas evidenciam que as políticas públicas de alfabetização incidem sobre o trabalho docente de maneira indireta, fragmentada e, muitas

vezes, pouco mediada por processos formativos consistentes. As professoras demonstram conhecimento de termos, práticas e orientações vinculadas às políticas recentes, especialmente aquelas relacionadas à centralidade da consciência fonológica e ao enfoque fônico, porém tal apropriação ocorre, em grande medida, de forma instrumental e desarticulada de uma compreensão teórica mais ampla. Esse movimento revela que as políticas chegam à escola mais como prescrições práticas do que como propostas formativas, o que contribui para a reprodução de ações pedagógicas desvinculadas de reflexão crítica, tensionando a autonomia docente e limitando a construção consciente do fazer alfabetizador.

Nesse contexto, a formação continuada emerge, nas falas das professoras, como um espaço simultaneamente desejado e fragilizado. As docentes reconhecem a importância dos momentos formativos e demonstram abertura para o aprendizado e a atualização profissional; contudo, apontam que tais formações nem sempre dialogam com as demandas concretas da sala de aula, com os desafios cotidianos do processo de alfabetização e com os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas. A pesquisa permite concluir que a formação continuada, quando orientada por uma lógica prescritiva e pouco dialógica, tende a reforçar práticas padronizadas e a responsabilização individual do professor, em detrimento de processos formativos que valorizem a troca entre pares, o protagonismo docente e a reflexão crítica sobre a prática.

Outro aspecto que se destaca de forma significativa nas entrevistas é a dimensão afetiva do trabalho alfabetizador, compreendida pelas professoras como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. O envolvimento emocional, o cuidado, a escuta e o compromisso com o desenvolvimento das crianças aparecem como saberes mobilizados cotidianamente pelas docentes, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. A pesquisa problematiza, contudo, a invisibilização dessa dimensão nas políticas públicas de alfabetização, que tendem a privilegiar resultados mensuráveis e abordagens técnicas, desconsiderando que o vínculo afetivo, embora fundamental para a permanência e o engajamento das professoras, não pode substituir condições estruturais adequadas, políticas de formação consistentes e apoio institucional efetivo.

De modo geral, os resultados deste estudo permitem afirmar que não há ausência de compromisso ou de esforço por parte das professoras alfabetizadoras; ao contrário, o que se evidencia é um processo crescente de sobrecarga e responsabilização individual do docente frente a demandas que extrapolam sua atuação pedagógica. Ao desconsiderar os contextos escolares, as trajetórias profissionais e os saberes da experiência, as políticas de alfabetização

tendem a deslocar para o professor a responsabilidade por problemas de natureza estrutural e sistêmica.

Assim, esta pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam o professor como sujeito histórico, reflexivo e autor de sua prática, condição indispensável para a construção de processos de alfabetização mais coerentes, democráticos e socialmente comprometidos.

## REFERÊNCIAS

- ABALF – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. *Posicionamento da ABALF sobre a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender*. 2020. Disponível em: <https://abalf.org.br>. Acesso em: 10 set. 2025.
- ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ALVES, R. *Do universo à jabuticaba*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. *Institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno da Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna.pdf](https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 280, de 19 de julho de 2023. *Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. *Institui o Programa Tempo de Aprender*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_280\\_19\\_02\\_2020\\_consolidada.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf). Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Alfabetiza Juntos SP – 1ª Edição/2024*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/alfabetiza-juntos-sp-1a-edicao-2024/>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. São Paulo (Estado). Decreto n.º 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. *Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP, estabelece suas diretrizes e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/209116>. Acesso em: 5 set. 2025.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CEALE – CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. *O professor diante das mudanças sociais e educacionais: como seu papel é entendido atualmente em diferentes países*. 13 jul. 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-professor-diante-das-mudancas-sociais-e-educacionais.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77–105.

CHARTIER, R. O leitor entre limitações e liberdade. In: CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 75–95.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, S. B.; RESENDE, C. C. de. Formação de professores da educação básica: um estudo de caso do Parfor. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 1, p. 417-446, jan./abr. 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.108420. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/108420/61626>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, J. O.; FRANCO, M. A. M. As diferentes linguagens no processo de alfabetização: o que dizem as professoras. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 15, n. 34, p. 98–110, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/682/384>. Acesso em: 4 nov. 2025.

GUEDES, B.; BASTOS, R. *Amor de índio*. Intérprete: Beto Guedes. In: *Amor de índio*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1978. 1 faixa sonora.

GUILHERME, F. R. V. de O. *Teorias e práticas alfabetizadoras: possibilidades e limites dessas conexões nos discursos docentes*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b85ab5c8-2244-431c-89ea-6a8f9efd613a>. Acesso em: 04 nov. 2025.

GRANDO, K. B. *O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização*. Projeto Observatório da Educação/CAPES. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 18 set. 2025.

HYPOLITO, A. M. O trabalho docente e a fragmentação da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 37, p. 5–21, 1991.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. *Trabalho docente, profissionalização e intensificação: elementos para uma análise crítica*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 349–372, jan./abr. 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2022*. Brasília: INEP/MEC, 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 8 set. 2025.

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

KLEIMAN, Â. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: KLEIMAN, Â. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 15–32.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.340>. Acesso em: 9 jun. 2025.

KRAMER, S. Nas dobras do cotidiano da escola, a reflexão teórica. In: KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 9–26, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LUCCA, T. A. F. de. *O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/246fff9a-7f73-48c9-b21c-1bfb9ac9ae59>. Acesso em: 04 nov. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. Alfabetização: ciência, política e educação. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 55–66, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. Política Nacional de Alfabetização: a negação da história e da ciência. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 43–54, 2019.

MORTATTI, M. do R. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil [2008]. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 93–106. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em 03 maio 2025.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 26, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>. Acesso em: 01 set. 2025.

PATIAS, N. D. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, e43536, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

QEDU. *Dados de escolas públicas do Brasil*. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

RADIO SENADO. *Projeto prevê que alfabetização aconteça até o 2º ano do ensino fundamental*. Brasília, DF, 22 ago. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/projeto-preve-que-alfabetizacao-aconteca-ate-o-2o-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 7 out. 2025.

SANTOS, C. S. dos. *Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/15193>. Acesso em: 04 nov. 2025.

SANTOS, N. M. *Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32431/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Mestrado-%20nalim.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 3 maio de 2025.

SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. A. S.; MACEDO, L. de. Grupos de pesquisa em alfabetização: mapeamento e perspectivas. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 67–79, 2019.  
SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVESTRE, F. G. *O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Campus de Araraquara, Araraquara, 2009. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/93867/1/silvestre\\_fg\\_me\\_arafcl.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/93867/1/silvestre_fg_me_arafcl.pdf). Acesso em: 12 fev. 2025.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

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

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, N.T. A. de. *As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3274/2/Noemi%20Tamar%20Americo%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 03 ago. 2025.

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

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388–411, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/198053145095.

TFOUNI, L. V. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Política de alfabetização infantil precisa de mais articulação para melhorar índice brasileiro*. Portal TCU, Brasília, DF, 25 jun. 2025. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/politica-de-alfabetizacao-infantil-precisa-de-mais-articulacao-para-melhorar-indice-brasileiro>. Acesso em: 7 out. 2025.

## APÊNDICE A


**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE  
ARARAQUARA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**

Prezada Professora,

Este questionário tem como objetivo entender as concepções e práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as, assim como a influência das políticas educacionais e da formação docente no processo de ensino da língua escrita para crianças.

Instruções: Responda às perguntas de acordo com sua experiência e conhecimento. As respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_ (essa informação será mantida em sigilo)

Idade: \_\_\_\_\_

Escola(s) em que atua: \_\_\_\_\_ (essa informação será mantida em sigilo)

Município: \_\_\_\_\_

**1. Dados Gerais**

1.1 Qual é a sua formação acadêmica?

- ☐ Graduação – Em quê? \_\_\_\_\_ -
- ☐ Licenciatura – Em quê? \_\_\_\_\_
- ☐ Especialização Em quê? \_\_\_\_\_
- ☐ Mestrado Em quê? \_\_\_\_\_
- ☐ Doutorado Em quê? \_\_\_\_\_
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
- ☐ Prefiro não responder

1.2. Quantos anos de experiência você tem como professor(a) alfabetizador(a)?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-5 anos
- ☐ 5-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Prefiro não responder

1.3. Em que etapa de ensino você atua?

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_
- ☐ Prefiro não responder

## 2. Concepções Pedagógicas



### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

2.1 Como você define alfabetização e letramento em seu contexto de ensino?

( ) Prefiro não responder.

2.2 Quais teorias e métodos de alfabetização você considera mais eficazes?

( ) Prefiro não responder

2.3 Como você integra as práticas de letramento em suas atividades de alfabetização?

( ) Prefiro não responder

2.4 Você acredita que as abordagens pedagógicas atuais são adequadas para suas necessidades e as dos alunos? Por quê?

( ) Prefiro não responder

## 3. Práticas Pedagógicas

3.1 Você acredita que exista algum método que seja eficaz para a alfabetização?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente.

Por quê? \_\_\_\_\_

( ) Prefiro não responder

3.2 Quais métodos você utiliza com mais frequência em suas aulas de alfabetização?

( ) Método Fônico

( ) Método Global

( ) Método Silábico

( ) Outro: Qual (is) \_\_\_\_\_

( ) Prefiro não responder

3.3 Como você avalia a eficácia dos métodos utilizados?

( ) Prefiro não responder

3.4 Você utiliza recursos didáticos específicos em suas práticas pedagógicas? Se sim, quais?

( ) Prefiro não responder

3.5 De que maneira você adapta suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos?



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263  
www.uniara.com.br/comite-de-etica

---

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

### 4. Influência das Políticas Educacionais

4.1 Você conhece as políticas educacionais implantadas na alfabetização?

☐ sim ☐ não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Se não, por quê?

☐ Prefiro não responder

4.2 Em que medida as políticas educacionais atuais influenciam suas práticas de ensino?

☐ Muito ☐ Moderadamente ☐ Pouco ☐ Nenhuma ☐ Prefiro não responder

4.3 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) influenciou suas práticas pedagógicas? Se influenciou, descreva como foi.

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

4.4 Você sente que as diretrizes das políticas educacionais são realistas e aplicáveis ao seu contexto de ensino? Por quê?

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

4.5 Há alguma política educacional específica que você acredita ser particularmente útil ou prejudicial para seu trabalho?

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

### 5. Formação Docente

5.1 Como você avalia a formação inicial que recebeu para a alfabetização?

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

5.2 Quais aspectos da formação continuada foram mais úteis para sua prática pedagógica?

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

5.3 Você identifica alguma lacuna na formação (inicial e/ou continuada) recebida que impacta sua prática pedagógica? Se sim, quais?

\_\_\_\_\_  
☐ Prefiro não responder

5.4 O que você gostaria de ver incluído em futuras formações para melhorar suas práticas de alfabetização?

\_\_\_\_\_



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16)  
3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

---

( ) Prefiro não responder

### **6. Desafios e Recomendações**

6.1 Quais são os principais desafios que você enfrenta na alfabetização de seus alunos?

( ) Prefiro não responder

6.2 Que sugestões você tem para melhorar a prática de alfabetização em seu contexto?

( ) Prefiro não responder

Agradecemos sua participação e colaboração!

## APÊNDICE B


**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE  
ARARAQUARA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Prezada Professora,

A presente pesquisa visa investigar as concepções e práticas pedagógicas manifestadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as e suas implicações nos processos formativos dos estudantes. Sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa e para a compreensão dos desafios e necessidades no contexto da alfabetização.

Antes de iniciarmos, gostaríamos de esclarecer alguns pontos:

1. Participação Voluntária: a participação é totalmente voluntária e você pode desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo.
2. Confidencialidade: as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e anônima, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos.
3. Duração: a entrevista terá duração de aproximadamente uma hora.
4. Gravação: com a sua permissão, a entrevista será gravada para garantir a precisão das informações.

Ao concordar com os termos acima, por favor, assine abaixo.

Assinatura da Entrevistada: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Muito obrigada por aceitar participar desta entrevista.

Para começarmos, gostaria de dialogar sobre a sua formação e trajetória profissional. Assim, você poderia nos contar sobre sua formação acadêmica e trajetória profissional como professora alfabetizadora.

Como você avalia a qualidade da sua formação inicial em relação às necessidades práticas da sala de aula?

Prefere não responder?

Qual a sua experiência com formações continuadas oferecidas pelos Governos Federal, Estadual, Municipal ou instituições privadas?

Prefere não responder?

Você acredita que essas formações têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Como?

Prefere não responder?

Como você define alfabetização e letramento em sua prática docente?

Prefere não responder?



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263  
[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

---

Quais métodos de ensino você prefere utilizar no processo de alfabetização e letramento? Por quê?

Prefere não responder?

Você acredita que há uma diferença significativa entre a alfabetização e o letramento? Se sim, como você aborda essas diferenças na sala de aula?

Prefere não responder?

Pode descrever um dia típico de aula de alfabetização em sua sala? Quais atividades você costuma realizar?

Prefere não responder?

Quais são os principais desafios que você enfrenta no processo de alfabetização dos alunos? Como você tenta superar esses desafios?

Prefere não responder?

Como você lida com alunos que apresentam dificuldades específicas no processo de alfabetização?

Prefere não responder?

Como você avalia o progresso dos seus alunos no processo de alfabetização? Quais instrumentos de avaliação você utiliza?

Prefere não responder?

Você poderia dar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras ou criativas que você adotou recentemente?

Prefere não responder?

Você está familiarizada com a Política Nacional de Alfabetização (PNA)? Como essa política influencia suas práticas pedagógicas?

Prefere não responder?

Qual é a sua opinião sobre as mudanças frequentes nas políticas educacionais e seus impactos no processo de alfabetização?

Prefere não responder?

Quais aspectos das políticas educacionais você considera mais desafiadores ou facilitadores no seu trabalho como professora alfabetizadora?

Prefere não responder?

Você consegue adaptar essas políticas às necessidades específicas dos seus alunos?

Prefere não responder?

Que tipo de apoio ou formação continuada você acredita que seria mais útil para o seu desenvolvimento profissional e para melhorar suas práticas de alfabetização?



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16)  
3301.7263  
[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

---

Prefere não responder?

Você tem oportunidades para refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e compartilhá-las com outros colegas?

Prefere não responder?

Se sim, como essas reflexões influenciam suas práticas diárias?

Prefere não responder?

Que mudanças ou melhorias você gostaria de ver no sistema de ensino para apoiar melhor o processo de alfabetização?

Prefere não responder?

Se você pudesse implementar uma nova abordagem ou prática pedagógica, qual seria e por quê?

Prefere não responder?

Você gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência ou pontos de vista em relação à alfabetização e ao letramento?

Prefere não responder?

Quais são suas expectativas em relação aos resultados deste estudo e como eles podem contribuir para o campo da educação?

Prefere não responder?