

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**RAFAELA EMILY TADEU DE ARAÚJO**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**  
**INICIANTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG**

**UBERLÂNDIA**

**2026**

RAFAELA EMILY TADEU DE ARAÚJO

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS  
INICIANTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A663  
2026

Araujo, Rafaela Emily Tadeu de, 1986-  
Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras  
iniciantes em uma escola municipal de Uberlândia/MG [recurso  
eletrônico] / Rafaela Emily Tadeu de Araujo. - 2026.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.287>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira ,1967-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 16/2026/969, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00h	Hora de encerramento:	18:00h
Matrícula do Discente:	12412EDU044				
Nome do Discente:	RAFAELA EMILY TADEU DE ARAUJO				
Título do Trabalho:	"Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras iniciantes em uma Escola Municipal de Uberlândia/MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores da Educação Básica"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G121, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Thaís Coutinho Souza Silva - UFCAT; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Usuário Externo**, em 13/03/2026, às 18:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaís Coutinho de Souza Silva, Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/03/2026, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7089523** e o código CRC **4F9471F9**.

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS  
INICIANTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para obtenção do título Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo  
(Orientadora)

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva  
Membro interno PPGED UFU

Prof.<sup>a</sup> Dra. Thaís Coutinho de Souza Silva  
Membro externo UFCat

Dedico este trabalho a todas as professoras alfabetizadoras desse país, que mesmo em condições adversas constroem uma prática educativa alfabetizadora consciente, priorizando a formação humana e contribuindo para a promoção de justiça social na realidade escolar de nossas crianças, em especial às professoras alfabetizadoras da minha infância e da escola “Campo das Flores”, vozes desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por tudo e por tanto e, principalmente, por me conceder saúde, força e perseverança para enfrentar os desafios ao longo desse percurso.

A minha família, em especial ao meu esposo Fábio, que demonstrou companheirismo em todo processo e foi base para me manter firme diante das dificuldades. Do mesmo modo, a minha filha Helena, que foi luz e me guiou durante a caminhada.

As minhas amigas de longa data, pelo apoio e parceria de sempre, e as minhas amigas do mestrado que, de certa forma, são coautoras deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade concedida.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Geovana, pelos ensinamentos, presença, carinho e cuidado. Ela foi estrutura fundamental do início ao fim para a concretização da pesquisa.

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo do mestrado, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes, Prof. Dr. Carlos Lucena e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Duarte, pelos ensinamentos científicos, carinho e cuidado concedidos a seus alunos e alunas.

À banca de qualificação, composta pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Duarte, e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Camila Turati, pelas contribuições que foram fundamentais na reestruturação e finalização do trabalho.

À escola “Campo das Flores”, em especial, à diretora, que me acolheu e me recebeu com gentileza. Da mesma forma, às professoras participantes do grupo focal, profissionais que foram fundamentais na realização do trabalho e deixaram suas vozes registradas aqui, para poder ser referência e inspiração para tantas outras professoras alfabetizadoras.

Enfim, toda a minha gratidão a todos/as aqueles/as que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Foi um sonho que ficou guardado no meu coração por quase dez anos e que agora valeu a pena concluir!

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, tem como tema as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira e os processos de construção dos saberes docentes no contexto da alfabetização. O problema foi assim enunciado: Quais são as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como constroem seus saberes docentes no exercício da prática pedagógica? O objetivo geral foi compreender as necessidades formativas que atravessam o início da docência de professoras alfabetizadoras. O estudo fundamenta-se em autores que discutem a formação docente e os saberes profissionais, como Pimenta (1999), Nóvoa (1992) e Imbernón (2010). Além disso, este estudo se articula a referenciais do campo da alfabetização na perspectiva discursiva e humanizadora, como Smolka (2012), Goulart (2019), Bakhtin (2003), bem como a contribuições sobre alfabetização e letramento, com destaque para Soares (2003; 2016); Ferreiro e Teberosky (1999). Metodologicamente, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. Os procedimentos de produção de dados envolveram questionários e a realização de grupo focal com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. A análise dos dados foi orientada pela construção de categorias analíticas, a partir da recorrência temática e dos sentidos produzidos nos depoimentos das participantes. Os resultados evidenciam que as principais necessidades formativas das professoras alfabetizadoras concentram-se em quatro eixos: (i) métodos de alfabetização, marcados pela predominância de propostas homogêneas e pela ausência de uma formação ampla e crítica; (ii) práticas pedagógicas no contexto da inclusão, revelando a falta de preparo institucional, de formação específica e de condições estruturais para atender à diversidade; (iii) relação família–escola, caracterizada por dificuldades de acompanhamento do processo de alfabetização por parte das famílias; e (iv) fontes de saberes docentes, construídas principalmente por meio das trocas entre pares, das experiências cotidianas, das formações continuadas e do uso de recursos digitais. A análise indica que a formação inicial e continuada tem se mostrado insuficiente para responder às demandas reais da alfabetização, especialmente no início da carreira docente, o que acentua processos de insegurança, sobrecarga e fragilização pedagógica. A pesquisa aponta a urgência de políticas públicas de formação permanente que considerem a complexidade da prática pedagógica em alfabetização, valorizem os saberes da experiência, promovam a reflexão crítica sobre a prática e, ainda, que assegurem a melhoria na carreira do magistério básico e melhores condições de trabalho, além de garantia de contextos institucionais voltados para uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** formação docente; necessidades formativas; professoras alfabetizadoras; saberes docentes; início de carreira.

## ABSTRACT

This study was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), in the research line *Educational Knowledge and Practices*. It investigates the training needs of early-career literacy teachers and the processes through which they construct teaching knowledge in the context of literacy education. The study was guided by the following research question: What are the training needs of early-career literacy teachers, and how do they construct their teaching knowledge through pedagogical practice? The general objective was to understand the training needs that permeate the beginning of literacy teachers' professional practice. The theoretical framework is grounded in studies on teacher education and professional knowledge, particularly Pimenta (1999), Nóvoa (1992), and Imbernón (2010). The research is also informed by discursive and humanizing perspectives in literacy studies, drawing on Smolka (2012), Goulart (2019), and Bakhtin (2003), as well as contributions to literacy and literacies studies, especially Soares (2003; 2016) and Ferreiro and Teberosky (1999). This research adopts a qualitative, exploratory, and interpretative approach. Data were produced through questionnaires and a focus group conducted with literacy teachers from the municipal public school system of Uberlândia, Minas Gerais. Data analysis was based on the construction of analytical categories derived from thematic recurrence and from the meanings produced in participants' statements. The results indicate that the main training needs of literacy teachers are organized around four central axes: (i) literacy teaching methods, characterized by the predominance of homogeneous approaches and the absence of broad and critical training; (ii) pedagogical practices in inclusive education contexts, revealing a lack of institutional preparation, specific training, and structural conditions to address student diversity; (iii) family-school relationships, marked by difficulties faced by families in supporting children's literacy processes; and (iv) sources of teaching knowledge, mainly constructed through peer exchanges, everyday professional experiences, continuing education, and the use of digital resources. The findings suggest that initial and continuing teacher education has been insufficient to meet the real demands of literacy education, particularly at the beginning of the teaching career, contributing to feelings of insecurity, work overload, and pedagogical vulnerability. The study highlights the urgency of public policies aimed at continuous teacher education that recognize the complexity of literacy teaching, value experiential knowledge, promote critical reflection on practice, and ensure career development and improved working conditions in basic education, as well as institutional contexts committed to inclusive, democratic, and socially grounded education.

**Keywords:** teacher education; training needs; literacy teachers; teaching knowledge; early career.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho de pesquisa, construído a partir da delimitação do problema.....	28
Figura 2 - Percorso metodológico construído para a pesquisa.....	29
Figura 3 - Principais modificações ocorridas nas políticas de formação inicial entre 2006 e 2024 .....	54
Figura 4 - Correntes teórico-metodológicas de alfabetização atuais .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas referentes ao período 2020 a 2024 .....	39
Quadro 2 - Aspectos comparativos do curso de Pedagogia antes e após a Resolução CNE/CP nº 1/2006 .....	48
Quadro 3 - Políticas e Programas de alfabetização no Brasil (1996-2023) .....	67
Quadro 4 - Perfil profissional .....	83
Quadro 5 - Tempo de carreira com turmas de alfabetização .....	84
Quadro 6 - Síntese do processo de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).....	87
Quadro 7 - O que é alfabetizar para vocês? .....	89
Quadro 8 – Concepções de alfabetização .....	90
Quadro 9 - Práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão .....	93
Quadro 10 - Relação família e escola .....	98
Quadro 11 - Fontes de Saberes .....	102
Quadro 12 - Choque de realidade .....	105
Quadro 13 - Formação inicial e alfabetização.....	108
Quadro 14 - Programas de Formação Continuada em âmbito municipal .....	109

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DDH - Diretoria do Desenvolvimento Humano  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
IES – Instituição de Ensino Superior  
PAIES - Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior  
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica  
PNA - Política Nacional de Alfabetização  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
P.P.P - Projeto Político Pedagógico  
PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação  
RFP - Referenciais para a Formação de Professores  
RME – Rede Municipal de Educação  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1-INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1-Tecendo relações entre minha história e a aproximação com a temática</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2-Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3-O percurso metodológico</b> .....	<b>29</b>
<b>1.4-A organização da dissertação</b> .....	<b>35</b>
<b>2- NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1- O Estado da Questão</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2- Formação inicial e continuada: Contextualização política e histórica</b> .....	<b>46</b>
<b>2.3- Necessidades formativas e o início de carreira: compreensões conceituais</b> .....	<b>57</b>
<b>3- ALFABETIZAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL: DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1- Mapeamento e análise das principais políticas de alfabetização em âmbito nacional e municipal</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2 – Alfabetização: Perspectivas teórico-metodológicas</b> .....	<b>70</b>
<b>3.2.1- Alfabetização Discursiva: Conceitos e possibilidades</b> .....	<b>75</b>
<b>4- DIÁLOGOS COM ALFABETIZADORAS INICIANTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1- Contexto e Protagonistas da pesquisa (mapeamento de perfil)</b> .....	<b>83</b>
<b>4.1.1- O Cenário de Início de Carreira</b> .....	<b>84</b>
<b>4.2- As vozes das alfabetizadoras/es: Quais as suas necessidades formativas?</b> .....	<b>88</b>
<b>4.2.1- Métodos de Alfabetização</b> .....	<b>88</b>
<b>4.2.2- Práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão</b> .....	<b>93</b>
<b>4.2.3- Relação Família e Escola</b> .....	<b>97</b>
<b>4.2.4- Fontes de Saberes</b> .....	<b>102</b>
<b>5-CONSIDERAÇÕES FINAIS: NECESSIDADES FORMATIVAS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS</b> .....	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A- Transcrição do grupo focal</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>148</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as principais necessidades formativas de *professoras alfabetizadoras*<sup>1</sup> no início de carreira, entre 0 e 3 anos de atuação. Dessa forma, busca-se produzir conhecimentos que contribuam para repensar processos formativos iniciais e contínuos de formação docente, com foco nas necessidades de formação de professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente da rede municipal de Uberlândia.

A identificação com o objeto de pesquisa tem o seu início ao entender que, para a construção de uma escola pública genuinamente comprometida com uma educação que tenha como princípios a formação de seres humanos e cidadãos conscientes em seus aspectos políticos e sociais, é imprescindível que se pense e que sejam priorizados os processos formativos de docentes alfabetizadoras no início de carreira.

As professoras que atuam na fase inicial da alfabetização são as principais interlocutoras no processo de construção dos atos culturais de leitura e de escrita das crianças. Essa profissional tem como função apresentar para esse público o direito e o acesso ao processo de alfabetização que, por sua vez, garante a vida plena de cidadãos imersos numa sociedade moldada pela cultura escrita. Dessa forma, defende-se uma educação como prática de liberdade, de intervenção no mundo; logo, mais justa e mais humana, como nos diz Freire (1996).

O início da carreira docente no nosso país é caracterizado por dificuldades<sup>2</sup>, as quais podem ser desde as condições de trabalho dessas profissionais até a (des)valorização do trabalho docente pela comunidade escolar. É nesse período de inserção na carreira docente que

---

<sup>1</sup> Em toda a redação da dissertação será utilizado o termo “*professoras alfabetizadoras*”, entendendo que a presença das mulheres no magistério no nosso país é uma construção histórica, algo já sabido. No artigo de Bernadette Gatti (2010) “Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas”, publicado na revista de Educação e Sociologia da Unicamp, a autora traz o seguinte trecho: “Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (Gatti e Barreto, 2010, p. 62).

<sup>2</sup> Essas dificuldades são abordadas no artigo “A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática” de Maria Andresiele Andrade Carvalho e Diego Luz Moura, publicado na Revista Brasileira de Educação. Os autores fazem uma revisão sistemática da produção acadêmica que trata da entrada na carreira docente no período de 2000 a 2018, utilizando três importantes categorias para a análise: choque de realidade, dificuldades na entrada de carreira e fragilidade na formação inicial ou continuada.

se origina a construção da profissionalidade no magistério que, de acordo com Huberman (2013), é marcada por uma fase de sobrevivência e pela descoberta ao mesmo tempo.

Diante do exposto, senti-me instigada a refletir, discutir e investigar juntamente com as professoras políticas públicas que possam contribuir para um saber fazer docente menos árduo, menos solitário, mais humanizador e mais consciente. A conscientização e a tomada de postura dos docentes é fator de resistência para essa classe, posto que a dominação econômica e a ordem capitalista vigente têm como função mascarar a realidade e ocultar as verdadeiras necessidades vivenciadas por essas profissionais no ambiente escolar.

Deve ser preocupação de toda a sociedade e dever do Estado repensar, planejar e colocar em prática processos formativos que sejam condizentes com uma prática educativa de liberdade e autonomia. Contudo, os interesses dominantes têm como projeto uma educação que imobiliza e não dá espaço para o pensamento crítico.

Nesse sentido, os saberes e práticas educativas de docentes alfabetizadoras, ao terem como ponto de partida indagações referentes ao desenvolvimento da criança na fase inicial de sua escrita, poderão contribuir para ampliar oportunidades para que as crianças sejam leitoras e escritoras. Dessa forma, Smolka (2012) nos diz que a criança deve ser protagonista, interlocutora, e cabe aqui não somente questionar “O que as crianças fazem com a escrita?”, mas, principalmente, “O que a escrita faz com as crianças?”, ou ainda “O que a nossa escola tem feito com a escrita e com as crianças”?

Essas reflexões tecidas por Smolka (2012) na década de 1980 ainda são fundamentais para refletir sobre as políticas educacionais vigentes e, sobretudo, a respeito do cenário de formação de professoras alfabetizadoras com a finalidade de construção de práticas educativas alfabetizadoras mais conscientes.

Foi da união dessas questões e inquietações, ou seja, da formação de professoras e do início de carreira docente, no que tange à construção dos saberes docentes e sua consequente profissionalização para a docência da alfabetização, que se iniciou o meu trabalho investigativo como estudante de pós-graduação do curso de mestrado na linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2024.

Compreender as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras é um importante elemento para discutir e repensar uma escola pública de qualidade, entendida aqui como aquela que trabalha em prol de uma escola acolhedora e que busca a autonomia de seus educandos. Além disso, que seja justa e que todos possam ter direito e acesso a um ensino que priorize o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. Para isso, deve-se buscar

investigar onde e como uma professora alfabetizadora se alicerça para construir seus saberes e sua prática cotidiana alfabetizadora no cenário de desafios da entrada na carreira docente.

### **1.1 Tecendo relações entre minha história e a aproximação com a temática**

Nesse movimento como pesquisadora, foi muito importante revisitar minha<sup>3</sup> trajetória de vida, pessoal e profissional. É a partir desse retornar que volto à memória as vivências marcantes com a alfabetização e como docente alfabetizadora. Aqui se dá o meu registro escrito do interesse e do encontro com a temática de pesquisa.

Sou Rafaela Emily Tadeu de Araújo, filha do mundo, da terra onde piso, filha da vida, de Maria e de José. Minhas raízes são firmes, mas carregam com elas a essência da mudança, algo muito presente na minha infância. Isso se dá em razão de ter nascido numa família nordestina de poucos recursos. Assim, a forma que a minha família encontrou para buscar melhores condições de vida foram as frequentes viagens retirantes. Por isso, aprendi a amar e a valorizar as minhas origens, mas, da mesma forma, também o lugar onde estou e que no momento me proporciona meios e aponta caminhos para a minha contínua formação como ser humano e profissional. Todas as experiências vividas, desde onde nasci, por onde passei e onde me formei contribuíram para a pessoa, mulher, mãe e professora que sou hoje.

A minha trajetória na escola básica inicia-se no ano letivo de 1993 na então pré-escola<sup>4</sup>, aos seis anos de idade. Nesta fase da minha vida, meus pais estavam morando no município de suas origens, situado no Rio Grande do Norte. Recordo-me que nessa época não havia escola perto de onde moravam e, devido a isso, foi necessário que eu me mudasse para casa de meus avós paternos, num outro município do mesmo estado, mas que havia escola mais próxima de suas casas.

Dessa forma, fui morar com os meus avós paternos e iniciar a minha formação na escola básica. Lembro-me de que gostava de frequentar a escola, de me socializar com colegas e professoras, da alegria de ter os primeiros materiais escolares. No ano letivo de 1994, tive

---

<sup>3</sup> Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora. Nos demais tópicos e seções, o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora, orientadora, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

<sup>4</sup> Neste período, a criança de 6 anos de idade fazia parte da educação infantil, que tinha cunho mais assistencialista. Somente com a criação do ensino fundamental de 9 anos, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, essa divisão é alterada e a criança de 6 anos de idade passa a fazer parte do 1º ano do ensino fundamental, etapa obrigatória.

progressão para a primeira série<sup>5</sup> do ensino fundamental, e a convivência no ambiente escolar com os colegas e professoras continuava algo saudável e rotineiro. Contudo, comecei a ter dificuldades para me alfabetizar, e meus avós paternos não tinham como me auxiliar, pois não eram alfabetizados. Sem ter a quem recorrer, virei uma ótima copista e os traçados bonitos no caderno ainda não faziam muito sentido para mim.

Em meados de 1994, meu pai continuou a construção da sua estrada de migrante, em busca de novos ares, novas oportunidades. Deste modo, eu e toda a minha família, pai, mãe e dois irmãos mais novos, nos mudamos do Rio Grande do Norte para Goiás, mais precisamente para a cidade de Quirinópolis. Devido aos obstáculos e transtornos de toda essa situação, não consegui concluir a primeira série do ensino fundamental no ano letivo de 1994.

Em 1995, iniciei novamente a primeira série do ensino fundamental, desta vez, na cidade de Quirinópolis. Agora, os traçados no caderno começavam a se revelar para mim e iniciava, assim, meu processo de consolidação da alfabetização. É importante ressaltar que nesta fase eu já havia voltado a morar com a minha mãe, e ela já me ajudava com as atividades de alfabetização em casa. Nessa parceria do acompanhamento em casa e das aulas diárias da minha professora Juscélia, consegui consolidar meu processo de alfabetização.

Acredito que é inesquecível para todas as pessoas ou para a maioria delas o nome da primeira professora, ou daquela com quem se aprendeu a ler. Esse foi meu caso. Essa profissional não tem como passar sem ser notada na nossa formação, pois são marcas indeléveis que elas deixam na nossa trajetória profissional e, de forma ampla, na nossa trajetória humana. A professora Juscélia me ensinou a importância do afeto e da constância na arte de ensinar. Esse é um aspecto que preciso chamar a atenção para o desenvolver do meu texto, pois a professora alfabetizadora, figura principal da nossa pesquisa, é aquela em que deixa marcas perenes na criança que está sendo alfabetizada. Independentemente do seu “método” para alfabetizar, ela será uma importante referência de ser humano para essa criança em processo de alfabetização.

Não é possível imaginar a sobrevivência da sociedade sem a atuação da profissão professora. Eu, como uma delas, relato aqui que, durante a pandemia, houve muitas dificuldades das famílias para acompanhamento integral de seus/uas filhos/as, e a figura da professora se fazia muito necessária. Mas, naquele momento, não era possível estar presentes e desenvolver o trabalho com as crianças.

---

<sup>5</sup> Nomenclatura alterada com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, como já registrado em nota anterior- essa etapa atualmente corresponde ao segundo ano do ensino fundamental.

A professora e, especialmente, a alfabetizadora, é uma referência imprescindível para a formação das nossas crianças. No ambiente escolar, ela é a principal profissional que representa o comprometimento com a educação. Assim, ela atua para a formação plena da cidadania das crianças e não simplesmente a transmissora de conteúdo, de um currículo atemporal e estático, que não leva em consideração os seres sociais que frequentam a escola, em que cada um/uma vem com suas curiosidades e necessidades.

Em 1996, aos nove anos de idade, cheguei ao município de Uberlândia, onde comecei a cursar a segunda série, terceiro ano do ensino fundamental I atualmente. Isso ocorreu numa escola pública estadual mais próxima à minha casa. Esse foi um momento de adaptação, pois novamente estava numa outra cidade, num outro estado e numa outra escola. Recordo-me que, na maioria das vezes, as professoras que me recebiam eram carinhosas, cada uma com sua característica própria, ora mais suavidade, ora mais potência; contudo, eram frequentemente afetuosas.

Na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996, p. 141) nos diz que *ensinar exige querer bem aos educandos*:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Freire (1996) enfatiza a importância da presença da afetividade nas relações humanas e o saber fazer da prática educativa. Sem dúvidas, trabalhar com o saber fazer do afeto, é passível de que o docente seja igualmente afetado ou que também priorize uma prática na tentativa de afetar de algum modo.

Muitos professores e professoras que passaram pelo meu caminho me afetaram de inúmeras maneiras, me ajudaram e fizeram grande diferença para a construção da pessoa e profissional que sou. A Dona Guida, da terceira série, me mostrou que, anterior aos conteúdos, é importante ser uma pessoa de princípios, gentileza e compromissos. Era por meio do seu

caderninho de pensamentos<sup>6</sup> que começávamos as aulas todos os dias. Tantas outras professoras, como Dona Guida, atravessaram de maneira construtiva a minha formação no ensino fundamental.

É claro que, apesar de haver vários exemplos de professores e professoras fascinantes, da mesma maneira houve aqueles que deixaram marcas negativas, embora não fossem a maioria. Afinal, estamos falando de seres humanos que, muitas vezes, a sociedade projeta como “heróis”, “heroínas” e que atuam “por amor”. Essa idealização acaba ignorando as necessidades formativas dessas profissionais, o que prejudica a formação de uma base sólida para a profissionalização docente.

É importante que a docente exerça a sua profissão com compromisso e, como nos diz Freire (1996), é necessário ter coragem de querer bem aos educandos, é primordial querer bem a sua prática educativa. Contudo, não se pode confundir esse querer bem no sentido mais restrito do viés religioso, do sacerdócio, pois o magistério não é missão, é profissão. Logo, a importância da contínua formação para a carreira docente.

Concluí o ensino fundamental no ano letivo de 2002, e em 2003 iniciei o ensino médio na mesma escola onde fiz todo meu ensino fundamental, na cidade de Uberlândia. Assim, como no ensino fundamental, no médio também estive presente no meu cotidiano escolar vários professores brilhantes, que carregavam em seus olhares o brilho de dar aula, de educar, de formar, de humanizar e se humanizar. Um desses exemplos foi o professor Alexandre, que lecionava Química no primeiro ano do ensino médio. Destaco sua didática comprometida com o aprendizado dos estudantes, pois sabíamos que ele queria bem a sua prática educativa.

No ano de 2004, eu e toda minha família nos mudamos para a cidade de Ituiutaba, pontal do Triângulo Mineiro. Foi lá que eu cursei meus dois últimos anos do ensino médio, numa escola tranquila, de uma cidadezinha do interior, mas que carregava consigo uma enorme capacidade de formação humana. Em meio aos saberes de seus gestores, professores e estudantes, foi um momento muito especial e de muito aprendizado.

O término do ensino médio se deu em 2005 e, com isso, finalizei também minha jornada como estudante na escola de educação básica. Posso afirmar que a escola pública exerceu um papel fundamental na minha formação. Os principais responsáveis por essa trajetória foram, sem dúvida, as professoras que sempre predominaram no corpo docente, bem como alguns

---

<sup>6</sup> Era um caderno pequeno, onde todos os dias, no início da aula, eram registradas frases e textos curtos que a professora utilizava para discutir com os alunos/as sobre gentileza, boas ações, enfim, reflexões, que, de forma geral, contribuíam para formação humana e cidadã das/os estudantes.

professores que encontrei pelo caminho. Essas educadoras e educadores, junto com o apoio da minha família, foram essenciais para formar a pessoa e o profissional que me tornei.

Entre a conclusão do ensino médio e início da vida acadêmica, o tempo foi curto, pois no início de 2006 fui aprovada no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, PAIES. Ele ocorria por meio de uma avaliação seriada e gradativa, e ao final de cada série do ensino médio, eram realizadas avaliações. Com o resultado da média final, substituía-se o vestibular tradicional. Essa forma de entrada na universidade foi compreendida como mais uma oportunidade de ingresso na universidade, constituindo-se um fator de inclusão social.

Fui aprovada no PAIES no curso de Pedagogia, no período noturno, da Universidade Federal de Uberlândia. Várias foram as minhas dúvidas para a escolha do curso e, de fato, não tinha certeza se iria me encontrar e ser competente na construção de uma carreira docente. Todavia, devido a questões primeiramente práticas e depois de afinidade com o curso, optei pela Pedagogia.

A partir daquele momento, instaurou-se um ciclo de novas experiências, marcado pelo interesse investigativo, pelo desejo de aprendizagem e pela busca de ações concretas, mas nele também tinha a imaturidade de uma jovem de 19 anos que iniciava uma graduação, longe da família, pois meus familiares continuaram a residir na cidade de Ituiutaba e eu me mudei sozinha para Uberlândia. Eu tinha poucos recursos financeiros, mas contava com o apoio da minha família e do auxílio das bolsas oferecidas pela universidade.

Estar na UFU naquele momento era algo imensurável para mim e para toda a minha família; afinal, eu era a primeira a entrar numa universidade federal e, assim, mesmo num cenário novo e cheio de adversidades, me sentia feliz e muito orgulhosa.

Apesar de muitas dificuldades no campo pessoal, houve dois professores que me acolheram com muito carinho no curso de Pedagogia. Um deles, foi o professor doutor Marcelo Soares Pereira da Silva que, ao perceber minha euforia e vontade de viver intensamente o ambiente universitário, me chamou para participar do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica).

Assim, iniciei minha primeira experiência como pesquisadora em 2007. O projeto era direcionado para a área das políticas públicas da educação, e o objetivo era investigar a qualidade da educação, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tendo como base a gestão democrática. Ela deveria se dar inicialmente por meio de importantes pilares, como a participação da comunidade escolar, a eleição do gestor(a) escolar e a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (P.P.P).

É importante destacar que no P.P.P a escola precisa deixar claro as bases de suas propostas. Para a pesquisa em questão, é relevante considerar que é nesse documento e no planejamento municipal onde se apresentam ou deveriam ser apresentadas as concepções de alfabetização da rede municipal. A partir do que está proposto documentalmente, deve-se também compreender as necessidades de formação das professoras alfabetizadoras da rede municipal.

Após o PIBIC, que foi concluído em 2008, a professora doutora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, pessoa que guardo com muito carinho no meu coração e que me inspira como pessoa e como profissional, me chamou para bolsa de monitoria. Acompanhei a professora nos seus projetos sobre as temáticas corpo e sexualidade, entendendo que cada indivíduo é formado socialmente e que o “corpo” molda e é moldado a partir de suas relações, de sua cultura, e que cada sociedade se utiliza de estratégias para garantir que esse “corpo” seja formado, “esculpido” de acordo com seus objetivos sociais, capitalistas e neoliberais.

As experiências do ambiente universitário apresentaram um conjunto de oportunidades diversas. Existiram momentos acolhedores, mas também muitos deles foram desafiadores. A temática da alfabetização foi estudada no curso no componente curricular “Princípios e Métodos de Alfabetização”, no segundo ano do curso, no ano acadêmico de 2007. Nessa parte da formação, estudamos o livro *“Psicogênese da Língua Escrita”*, de Emília Ferrero e Ana Teberosky, que construíram uma teoria de alfabetização fundamentada na teoria construtivista de Piaget. Nessa abordagem, as autoras apresentam as hipóteses silábicas, processo pelo qual a criança constrói conhecimento sobre a escrita até consolidar a alfabetização.

Embora tenha sido um estudo importante para a minha formação, não deixou de ser incipiente, pois mesmo com quatro anos para a realização de toda a graduação, a referida disciplina foi o único momento em que estudei algo sobre alfabetização. Compreendo que a formação da professora e pedagoga para os anos iniciais é muito ampla e complexa, e são várias as temáticas de grande importância para serem consideradas durante esse processo. Todavia, a formação foi introdutória, deixando lacunas para a atuação como professora alfabetizadora.

A minha formatura na graduação em Pedagogia aconteceu em março de 2010. Foram quatro anos intensos, de muito aprendizado, de muita evolução como ser humano e como estudante. Foi neste período que iniciei a minha caminhada na educação básica, dessa vez, com outro papel, não mais de estudante, mas agora como educadora<sup>7</sup> na educação infantil. Era a

---

<sup>7</sup> De acordo com a lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, publicada no Diário Oficial do município de Uberlândia, esse cargo passou por uma alteração em sua denominação, e atualmente é

primeira vez que experienciava no ambiente escolar uma situação de responsabilidade, exercendo a função com crianças de dois anos de idade. Essa fase da minha vida profissional foi desafiadora e, de acordo Huberman (2013), ao tratar do ciclo de vida profissional de professores, é nesse período inicial da carreira que os docentes vivenciam experiências de sobrevivência e descoberta. É uma nova etapa de conhecer, de possibilidades ou não, de confrontar as teorias conhecidas na formação inicial com a prática vivida. Portanto, são inerentes a esse processo as dificuldades e o entusiasmo inicial em relação ao trabalho pedagógico, sentidas paralelamente.

Em 2012, fiz o concurso da secretaria municipal de educação de Uberlândia para professora da educação infantil e de primeiro ao quinto ano dos anos iniciais, e me tornei efetiva no município. Entre 2012 e 2016, atuei como professora na educação infantil, e a fase de explorar e tatear, como apresenta Huberman (2013), foi muito importante para conhecer as especificidades dessa idade. Trabalhei especificamente com as crianças do segundo período, em fase de pré-alfabetização, momento do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Foi uma experiência enriquecedora, entendendo que as crianças apresentam infâncias diversificadas e que a educação infantil que humaniza tem como objetivo o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2011, p. 13 *apud* Saviani 2013, p. 48).

A minha experiência como professora alfabetizadora inicia-se somente após seis anos de atuação na educação do município de Uberlândia, como relatado nos parágrafos anteriores, pois a minha entrada na carreira se deu na educação infantil, onde permaneci por esse período. Assim, em 2017, inicio meu trabalho docente na escola municipal Amanda Carneiro Teixeira, onde permaneço trabalhando até os dias atuais.

No ano letivo de 2017, me tornei regente de uma turma de primeiro ano, e foi então que se iniciou um dos grandes desafios da minha carreira trazendo a seguinte indagação: “Qual trabalho preciso desenvolver para construir um processo pedagógico que culmine na alfabetização de uma criança?” Para Huberman (2013), inicia-se novamente uma nova sobrevivência, uma nova exploração, um novo tatear. O autor indica que no processo de

---

denominado como profissional de apoio escolar. De uma forma geral, auxilia nas atividades realizadas pelas crianças, seja de cunho pedagógico ou de promoção do bem-estar (alimentação, higiene, entre outras). Para a atuação do profissional de apoio escolar, é necessário ter a seguinte formação: curso técnico de nível médio na modalidade normal ou magistério ou licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, acrescido de curso de cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas.

desenvolvimento de uma carreira, mesmo que existam sequências, elas não são impedimentos para alguns profissionais praticarem sempre a exploração.

Essa nova função de professora alfabetizadora era marcada por questões epistemológicas intrigantes e, ao mesmo tempo, por desafios enfrentados no dia a dia escolar. O planejamento, como documento coletivo e guia da escola, não esclarecia qual abordagem didática poderia servir de referência para o início das atividades. Naquele período, não havia nenhum programa nacional ou municipal vigente para a área da alfabetização e para a formação de professoras alfabetizadoras que oferecesse orientações para essa prática. Assim, era necessário resistir, estudar e, gradualmente, conhecer a comunidade escolar, explorar maneiras de desenvolver um processo pedagógico que promovesse a alfabetização das crianças ao longo do ano letivo.

Nóvoa (2022), em seu livro “Escolas e Professores”, traz discussões para se repensar numa formação de professores na qual sempre estejam imbricados “dois” processos: a formação e a profissão. Para ele, o início da carreira docente se daria por meio da indução profissional, uma espécie de residência docente, pensando na formação de professores como espaço central na defesa da escola pública e da formação docente.

De algum modo, acredito que os recém-formados já procuram de alguma maneira essa “indução profissional”. Eu, particularmente, encontrei um pouco dessa vivência na minha colega, professora alfabetizadora Cibele. Ela, diferentemente de mim, uma iniciante, já era aposentada num cargo e estava para se aposentar no outro. Ela foi minha principal referência para começar a desenvolver meu processo profissional na área de alfabetização, pois além de toda referência técnica, ela me mostrou que sempre podemos aprender e que a humildade, a vontade e o compromisso com uma educação humanizadora e igualitária abre portas para o constante aprendizado.

Quando comecei a ser regente de turma do 1º ano do ensino fundamental nessa escola, no ano letivo de 2017, não era tudo novo, visto que já havia passado por um período de seis anos como professora na educação infantil. Entretanto, nunca havia tido sob a minha responsabilidade uma turma para alfabetizar.

São muitas as dúvidas no início de um processo como este: de que forma vou conseguir alfabetizar quase trinta crianças ao mesmo tempo? Qual é o melhor método para conseguir tal feito? Será que existe um método ideal? Como vou ser vista pelos meus pares? Como serei avaliada pelos pais e mães das crianças? Como buscar saídas frente às dificuldades de aprendizagens das crianças? Como buscar estratégias para as cobranças da gestão e da SME

(Secretaria Municipal de Educação)? É um processo muito novo e exigente e, dessa forma, exige que a/o profissional se dedique nos seus estudos e nas suas estratégias. De acordo com Huberman (2013), é uma fase de exploração, é um processo e não somente uma série de acontecimentos.

Dessa forma, as minhas fontes de saberes para esse processo foram inúmeras, desde os textos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estudados na graduação, passando pelas orientações da minha colega professora mais experiente. Destaco que na minha experiência houve pouco suporte da gestão da escola na condução desse processo; pelo contrário, houve mais cobranças, tendo em vista que nessa comunidade escolar, os responsáveis cobram muito das professoras e a gestão, à época, agia passivamente frente aos pais e mães, sempre cobrando das professoras tudo e em qualquer contexto.

Também recorri às pesquisas de atividades na internet, ou até mesmo investigações de tarefas no caderno do meu sobrinho, que estava sendo alfabetizado naquele ano numa outra escola. A professora iniciante busca meios em lugares e situações inimagináveis para se tornar uma boa profissional. Isso tudo reside na sua vontade de fazer bem-feito, mas também na sua insegurança, na falta de estrutura do poder público de criar um processo que acompanhe essas profissionais e que dê mais segurança para essa professora frente ao choque de realidade de uma sala de aula de alfabetização.

O que relatei anteriormente é um exemplo do que acontece com as professoras alfabetizadoras no início de carreira, pois essa construção inicial da carreira acontece imersa a um processo culturalmente solitário, desafiador e sem muitas referências. Na medida em que não existe uma política pública, especialmente no âmbito das secretarias municipais de educação, que integre a formação inicial ao período introdutório de atuação da professora na escola, a profissional busca solitariamente os seus caminhos e os seus saberes.

Nesse sentido, é preciso destacar a relevância de políticas públicas de indução para docentes iniciantes. A professora iniciante alfabetizadora necessita ter essa indução garantida e, para isso, é muito importante se pensar num trabalho conjunto entre a formação das nas universidades juntamente com as docentes atuantes nas escolas de educação básica.

Assim, comprometida em analisar como se dá essa formação para as professoras alfabetizadoras no início de carreira, de modo a compreender como acontece a construção do saber docente no início da profissão, mais especialmente nos três primeiros anos de carreira docente, me propus a desenvolver a presente pesquisa. Sobre o saber docente, Tardif (2014) aponta que:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com sua experiência de vida e história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula, e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (Tardif, 2014, p. 11).

A investigação do processo de construção do saber docente é um dos pilares dessa pesquisa. Tardif indica que o saber docente é um saber específico, próprio e que pode perpassar pelo viés técnico, mas se amplia para muito além. A docência e a sua constante construção e evolução está impregnada da identidade das professoras, de suas experiências de vida. Em relação à docência da professora alfabetizadora, sua construção inicia-se antes mesmo da escolha profissional, percorrendo caminhos de sua própria alfabetização, até entender qual é o seu objetivo com o processo de formação de crianças que estão na fase de alfabetização.

Nesse processo de aprendizado da docência, me deparei com as seguintes questões: o que é alfabetizar? Para quê alfabetizar? Inicialmente, e até mesmo de forma apressada, imatura e com pouco conhecimento, eu imaginava que alfabetizar fosse somente decodificar signos linguísticos. É assim que muitas vezes começamos a compor um método para alfabetizar, no qual o principal objetivo é a codificação e decodificação de uma língua escrita. Devido à falta de uma estrutura de formação e inserção na carreira, por muito tempo concebemos o processo de alfabetização dessa forma sintética.

Entretanto, tal processo é tão vasto e complexo e a sua construção e consolidação tem meandros tênues, uma vez que é um processo sempre em movimento. Não é algo inato do ser humano, mas é diverso, e cada pessoa, de acordo com as condições vividas, pode apresentar processos e evoluções diferentes. Saber ler e escrever é muito mais do que decodificar ou codificar palavras, uma vez que a língua escrita é mais uma forma de linguagem para o ser humano estar no mundo, na vida em sociedade. Assim, saber ler e escrever é uma ferramenta poderosa na construção da leitura de mundo, pois é a construção de uma linguagem a serviço de uma comunicação que contribua para a humanização e emancipação do sujeito.

A alfabetização é um processo tão amplo e profundo que ela pode ter seu início em momentos que antecedem ao do registro das primeiras palavras com o lápis no caderno. No contexto de uma sociedade letrada, uma criança sempre está em contato com livros, eletrônicos e demais instrumentos que construirão um repertório alfabetizador na criança.

Minha filha Helena tem 6 anos de idade e no ano letivo de 2025 está cursando o primeiro ano do ensino fundamental. Ela está se desenvolvendo e já consegue ler e escrever as

primeiras palavrinhas. Acredito que ela tenha construído esses conhecimentos, que são atos culturais, e estão presentes em experiências diversas, durante várias experiências que antecederam a entrada na educação formal. Como professora dos anos iniciais e estudiosa da área, sei que o ambiente alfabetizador da nossa casa, além de outros frequentados, como o das escolas de educação infantil frequentadas, colaboraram na construção desse processo. Meu desejo como mãe é que ela continue se desenvolvendo nesse mundo da linguagem escrita em busca de aprendizados que apresentem a ela cada vez mais curiosidade para aprender o que é novo, criatividade para fazer diferente, autonomia para seguir o caminho de sua emancipação, e consciência coletiva em prol de sua humanização em sociedade. O desejo que tenho para a minha filha Helena é o mesmo que aspiro para todas as crianças em fase de alfabetização, entendendo que cada uma tem seus contextos históricos e culturais, que cada uma tem seu processo e sua forma de aprender, visto que o direito da criança de ser alfabetizada é um direito humano e deve ser respeitado de forma irrestrita, garantindo dignidade e justiça social.

A construção de um processo de alfabetização humanizador, emancipador e que busque minimamente atender aos princípios de justiça social, conta com um poderoso instrumento de instrução e educação, que é a literatura. Para Antônio Candido (2011), ela é um equipamento intelectual e afetivo. “Ela é fator indispensável de humanização, e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2011, p. 177). Entendemos que alfabetizar não é algo simples, pois envolve vários aspectos que compõem o ser humano em sua dimensão social, cultural, cognitiva e afetiva. Portanto, os processos de alfabetização devem ser construídos a partir de práticas pedagógicas humanizadoras e que emancipam, construindo autonomia nos sujeitos.

A temática da alfabetização frequentemente está presente em discussões entre os docentes e não somente entre os alfabetizadores. Foram as inquietações com essa temática que me fizeram chegar até a pós-graduação na área da Educação na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2024. Sempre tive grande preocupação com as lacunas deixadas por um processo alfabetizador que não consegue construir conhecimento, que não promove um contexto pedagógico para a construção de atos culturais com crianças. Dessa forma, no ano de 2023, fiz o processo seletivo do mestrado para a área da alfabetização, leitura e escrita, temas esses de interesse. Para a minha grata surpresa, a minha orientadora indicada foi a Professora Doutora Geovana Ferreira Melo, com vasta experiência na formação de professoras. Deste encontro, surgiu a presente pesquisa, que tem como objetivo principal investigar as necessidades de formação de professoras que alfabetizam.

Desde o início do curso de Mestrado, a professora Geovana me guiou, me orientou e me proporcionou referenciais teóricos e epistemológicos que me fizeram chegar até aqui. Sem dúvidas, esse trabalho é um encontro e se faz no coletivo de professoras como Geovana, eu e as demais professoras da rede municipal, que também participaram da pesquisa. Além das docentes envolvidas diretamente, também há as/os outras/os professoras/es que contribuíram efetivamente na minha caminhada de aluna de pós-graduação, os quais faço um destaque ao Professor Doutor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Professor Doutor Carlos Alberto Lucena e Professora Doutora Fernanda Duarte Araújo Silva.

O professor Astrogildo, como responsável pela disciplina de Fundamentos de pesquisa, incondicionalmente “pegou nas nossas mãos” de iniciantes como pesquisadores e nos ajudou a caminhar no imenso mundo da pesquisa científica. Suas aulas eram orientações coletivas, sempre atento às dificuldades inerentes ao contexto de entrada das/os alunas/os na pós-graduação. Ele nos acompanhou de uma maneira muito próxima, preocupou-se com cada estudante, com cada pesquisa, e esse acompanhamento e atenção foi crucial para a realização de cada etapa do processo.

O professor Carlos Lucena me fez entender que nenhuma base epistemológica pode desfazer a minha humildade e humanidade, principalmente estando na função docente. À frente da disciplina de Epistemologia e educação, o professor trazia em suas aulas “lentes” diversas para leitura de mundo e construção do conhecimento científico. De acordo com sua fala, acontecia um “parto intelectual”, pois a partir de uma concepção teórica, é possível interpretar o mundo de acordo com uma determinada corrente filosófica ou ideológica.

A professora Fernanda nos trouxe importantes referenciais teóricos sobre a contextualização histórica da alfabetização no Brasil e os diferentes métodos adotados em cada período. Somado a isso, nos proporcionou relevantes reflexões sobre a alfabetização humanizadora.

A disciplina da professora Fernanda foi substancial para a construção dos estudos e das discussões sobre o objeto de pesquisa. Além disso, concretizou-se como uma mudança muito importante para a minha formação docente, pois me apresentou para uma nova perspectiva nunca vislumbrada sobre os fundamentos do ensinar e do aprender a escrever e a ler. Nada foi proposto nesse sentido, no caminho da minha formação docente, dos bancos universitários até as formações continuadas propostas pela SME em 15 anos de carreira na área da educação no município de Uberlândia.

Enfatizo, aqui, a importância de transformar minhas perspectivas e conhecimentos já construídos sobre a alfabetização anteriormente, pois é um tema muito “caro” para mim e muito significativo para a pesquisa presente. De acordo com Saviani (2013), o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante lhe proporciona meios de reflexão e transformação da sociedade e, indubitavelmente, esse acesso tem o seu início a partir do processo de alfabetização. Dessa forma, é importante que a alfabetização seja conhecida, defendida e praticada a partir de uma perspectiva de uso social. A abordagem que existe nas escolas públicas de educação básica é conhecida, defendida e praticada por meio de uma perspectiva mercadológica, que objetiva a alienação em detrimento da emancipação de sujeitos.

A emancipação dos sujeitos constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação que assegure os direitos dos cidadãos e das cidadãs, bem como contribua para sua humanização. Entretanto, no modelo de sociedade vigente, observa-se a produção cultural de estereótipos que orientam a formação dos indivíduos, tornando imprescindível a conscientização e a atuação no sentido de sua superação. Nesse contexto, evidenciamos a existência de uma matriz formativa que opera de maneira implícita na vida das mulheres, distinguindo-se daquela destinada aos homens. Assim, a condição de ser mulher, mãe, professora e estudante de pós-graduação demanda-nos resistência e resiliência, uma vez que a matriz socialmente instituída tende a inviabilizar essa multiplicidade de papéis diante das adversidades que se opõem à constituição da professora pesquisadora. Portanto, ampliar a presença feminina nos processos de produção do conhecimento científico, garantindo a construção de saberes que expressem e legitimem suas realidades constitui-se em movimento vital, tanto para problematizar as limitações impostas por sistemas públicos municipais e estaduais que ainda investem de maneira insuficiente em uma formação crítica e consciente de professoras pesquisadoras, quanto para impulsionar a formulação de políticas públicas que respondam efetivamente às demandas evidenciadas e sistematizadas por meio da pesquisa científica.

Enfim, ao fazer uma linha histórica dos conceitos a serem investigados imersos na minha história de vida e de como eles me aproximaram com a pesquisa, procuro compreender meus principais encontros e desencontros nessa análise. Essa linha começa a ser tecida desde a minha própria alfabetização na infância, passando pela minha formação e entrada na carreira docente, e a minha construção como professora alfabetizadora. Sempre houve a busca por compreender esses encontros e desencontros, possibilidades de caminhos para estudar, refletir

e, juntamente, com a participação das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino, entender as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras. Esses foram elementos para dar início aos estudos para pensar realidades diferentes para os docentes alfabetizadores em início de carreira.

## **1.2 Delimitando o problema da pesquisa: problemas, objetivo geral e específicos**

As necessidades formativas de docentes constituem-se em problemática relevante no campo da pesquisa científica, sobretudo porque estão diretamente vinculadas, de um lado, ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que podem ser exitosas ou não e, de outro, à formação inicial e contínua de professores. Os antigos dilemas sobre a formação docente ainda se fazem presentes e, dentre eles, sublinhamos a dicotomia entre teoria e prática, em especial, na formação de professoras alfabetizadoras. É por meio da construção de conhecimentos com essas profissionais que será possível produzir mudanças nas políticas públicas e na gestão em todas as esferas, principalmente nas escolas, que é o principal lócus de atuação de professoras alfabetizadoras.

Assim, ao assumirmos como relevante para o exercício profissional da docência que haja melhores condições de trabalho, planos de carreira e oportunidades formativas, o que implica valorização do magistério, definimos o enunciado do problema de pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: Quais as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira? Quais as principais fontes de saberes da docência de professoras alfabetizadoras iniciantes?

O início de carreira é um marco teórico importante na definição da problemática, pois é um momento de dúvidas, inseguranças e choque com a realidade (Huberman, 2000). Constitui-se como o desenvolvimento do processo identitário na profissão docente, momento esse em que várias concepções e teorias são confrontadas com a realidade da prática pedagógica, são testadas, validadas ou não. É um período marcado por descobertas, criatividade, mas também por medo e inseguranças. É nesse contexto cheio de meandros tênues que o sujeito pessoal inicia a construção do sujeito profissional, também formado por essa personalidade trazida inicialmente, embora Nóvoa (2009) reafirme que o “eu pessoal” não se separa do “eu profissional.

Em vista disso, como profissionais e estudiosas da educação, levantamos a hipótese de que, no geral, as políticas públicas para educação e o sistema educacional brasileiro pouco

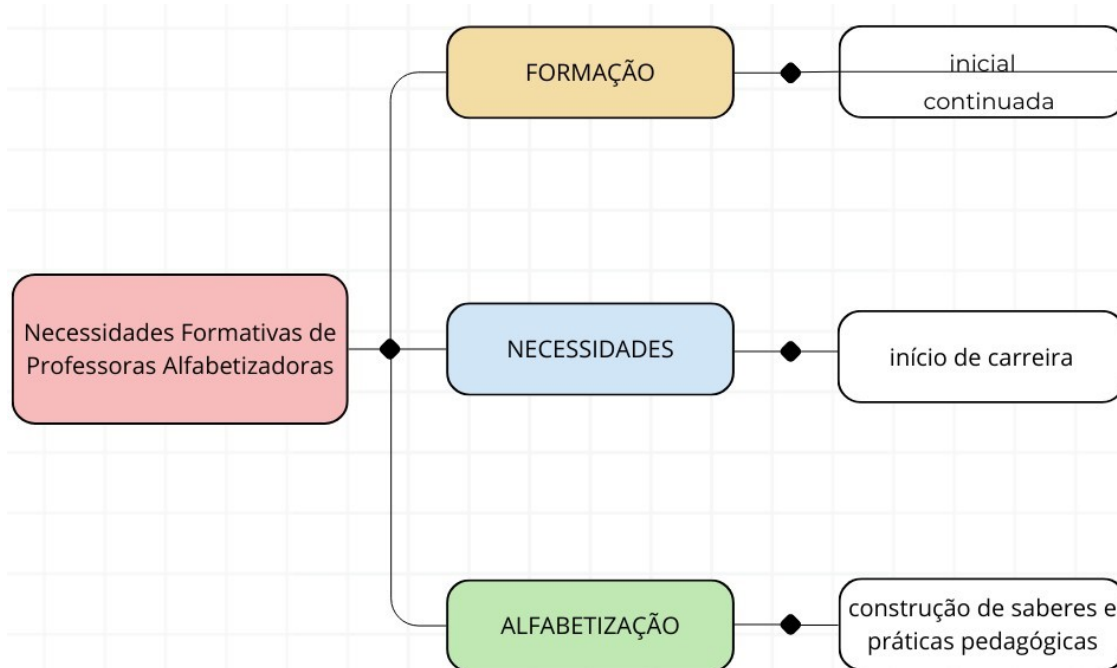
discutem ou implementam ações que tenham como foco a formação específica da professora alfabetizadora, o que implica compreender que essa formação deve seguir um ciclo, que tem o seu início na formação inicial até chegar na continuada ou, mais especificamente, na formação em serviço.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira na Rede Municipal de educação (RME) de Uberlândia.

Constituem os objetivos específicos: a) aprofundar reflexões sobre os conceitos balizadores da pesquisa, quais sejam: necessidades formativas; formação docente; práticas pedagógicas e alfabetização, relacionando esses conceitos ao período inicial da carreira de magistério de professoras alfabetizadoras com o contexto político, pedagógico e institucional em que atuam; b) investigar as principais necessidades formativas de um grupo de professoras de uma escola pública da RME de Uberlândia; c) caracterizar as fontes de saberes docentes do grupo do grupo.

Segue abaixo figura 1, que apresenta o desenho de pesquisa, construído a partir da delimitação do problema:

Figura 1 - Desenho de pesquisa, construído a partir da delimitação do problema



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, contextualizaremos o percurso metodológico após definido o objeto, suas problemáticas e objetivos da pesquisa.

### **1.3 O percurso metodológico**

A principal finalidade do conhecimento é explicar a realidade, é trazer à luz os acontecimentos que envolvem um “objeto” imerso ao seu contexto social. Gianfaldoni e Moroz (2006) apresentam que o conhecimento é de caráter social e fruto de uma coletividade. Dessa forma, o conhecimento construído no cenário da pesquisa científica tem como função explicar, entender e propor transformações para um determinado cenário social, uma vez que o problema de pesquisa deve ter relevância científica e social.

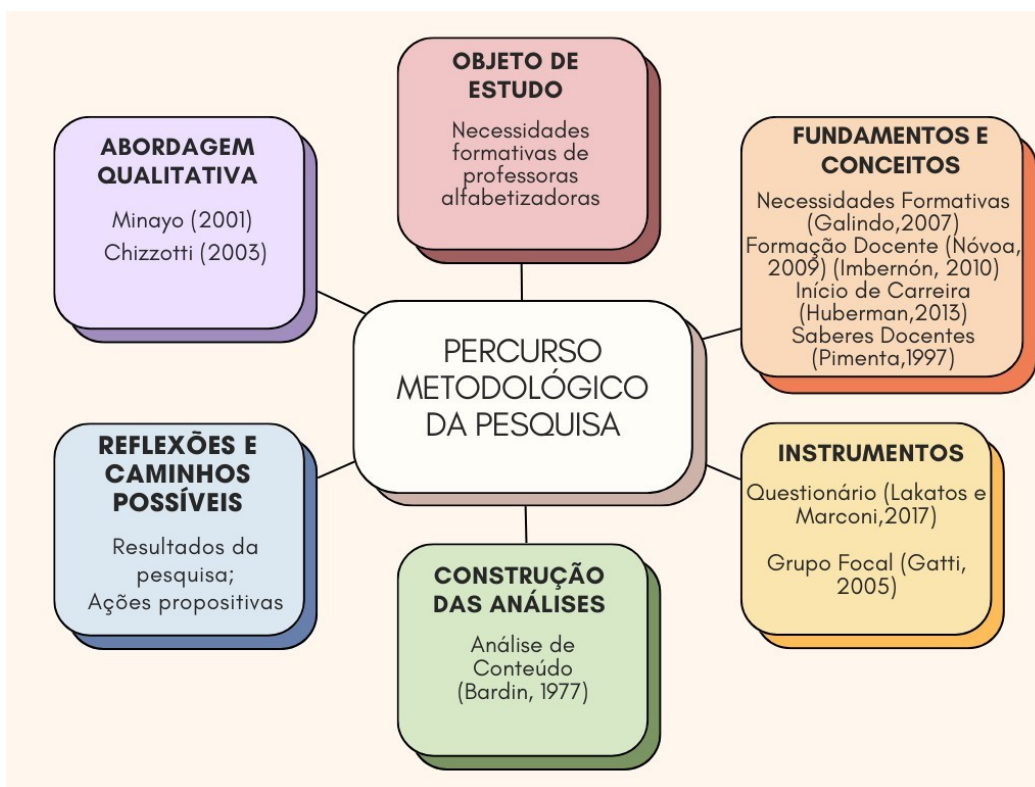
Entender os desafios da profissão docente e as respectivas necessidades formativas nesse cenário é fundamental para o desenvolvimento de toda uma sociedade. A partir dos resultados da presente pesquisa, é possível rever as práticas pedagógicas e a política de formação de professoras alfabetizadoras.

Para desenvolver uma pesquisa científica, é importante o planejamento e adequação a um processo teórico-metodológico. Para Gianfaldoni e Moroz (2006), a pesquisa científica é um processo que envolve algumas atividades, quais sejam: a formulação do problema, o planejamento de pesquisa, a coleta dos dados e sua análise e a comunicação da pesquisa, que é a etapa final. Essa etapa consiste em tornar o trabalho público, incorporado ao conhecimento produzido pela comunidade científica.

Em seguida, delimitaremos o objeto e suas referências para o processo de elaboração da pesquisa, respeitando as etapas descritas acima.

A seguir, a figura 2, apresenta o percurso metodológico construído para essa pesquisa:

Figura 2 - Percurso metodológico construído para a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A abordagem qualitativa é a base metodológica desta pesquisa, pois esse processo investigativo busca compreender fenômenos sociais da área da Educação, especificamente neste trabalho, da formação de professoras. Essa abordagem se adequa à nossa investigação, por preconizar as relações humanas e seus contextos sociais. Por meio dela, é possível interpretar narrativas de experiências docentes. Minayo (2001) compreende a pesquisa qualitativa do seguinte modo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

A postura investigativa aqui tomada consiste então na busca de interpretação e análise dos depoimentos das professoras alfabetizadoras ao construir dados a partir do contato direto com o fenômeno construído socialmente.

Trata-se de pesquisa exploratória de natureza interpretativa, a qual tem como finalidade investigar fenômenos complexos da realidade educacional. Ela é caracterizada por propor um

momento de reflexão e produção de conhecimento com o sujeito participante da pesquisa (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). É definida como interpretativa, por fazer parte da abordagem qualitativa, em que a realidade é vista como uma construção social, da qual o pesquisador participa, interpreta e, por meio de um processo metodológico, constrói um resultado.

Esse tipo de pesquisa permite processos metodológicos flexíveis, e pode utilizar diferentes tipos de instrumentos para a construção de dados, além de diferentes técnicas de análise. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico, o questionário e o grupo focal foram os diferentes instrumentos utilizados para esta investigação, juntamente com a técnica de análise de dados de Bardin, pois permitiram inferências na construção do processo investigativo exploratório, e possibilitaram verificar e refletir sobre as experiências e perspectivas dos participantes.

O percurso metodológico foi iniciado a partir da delimitação do nosso objeto de estudo: necessidades formativas de professoras alfabetizadoras, da problematização do tema e elaboração dos objetivos da pesquisa. Recorremos ao mapeamento de pesquisas correlatas por meio do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), além de um levantamento bibliográfico que envolveu o cenário das principais e atuais políticas para a formação inicial e continuada da professora alfabetizadora, as principais e atuais políticas de alfabetização no Brasil, além do estudo de referenciais teóricos dos conceitos balizadores da pesquisa, que foram: necessidades formativas, formação docente, início de carreira e saberes docentes. Eles foram referenciados principalmente em Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Galindo (2007), Huberman (2013) e Pimenta (1997).

Em consonância com a leitura e estudos das legislações e referenciais teóricos pertinentes ao tema, foi utilizada a aplicação de questionários de forma presencial na técnica de grupo focal. Após construído esse material, prosseguimos para o próximo passo para organização, interpretação dos dados e criação de categorias.

A pesquisa em questão fez uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário e grupo focal. Os questionários tiveram por objetivo fazer um levantamento sobre a formação acadêmica, experiência profissional e questões iniciais sobre a atuação pedagógica como alfabetizadora. Lakatos e Marconi (2017) apontam que o questionário apresenta vantagens, como: obter respostas mais rápidas e mais precisas e, em razão do anonimato, há mais segurança e liberdade nas respostas. Além disso, pela não influência do pesquisador, há menos risco de distorção.

O questionário constitui-se de questões abertas e fechadas, e o instrumento foi composto por quinze questões ao total: dez fechadas e cinco abertas. O texto inicial deixava claro que o participante poderia não responder qualquer questão, promovendo, assim, um espaço de conforto e de possibilidades de respostas mais fidedignas.

Os dados obtidos por meio questionário, em consonância com os depoimentos das professoras no grupo focal, nos permitiram construir o corpus da pesquisa, que será analisado à luz do referencial teórico adotado, de modo a alcançar os objetivos delimitados nessa investigação e, assim, responder à problemática enunciada.

O grupo focal é reconhecidamente uma técnica utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa e, de acordo com Gatti (2005),

Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios-conforme o problema de estudo-, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/ expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (Gatti, 2005, p. 7).

Essa técnica permite captar diversas informações, entre elas sentimentos, atitudes, experiências e reações, além de compreender contraposições em práticas cotidianas, no caso, nas práticas educativas. Ela permite compreender processos de construção da realidade de um determinado grupo social, que, nessa situação, trata-se do aprofundamento nas compreensões das narrativas de professoras alfabetizadoras (Gatti, 2005).

Dessa forma, inicialmente de acordo com informações oficiais da Diretoria do Desenvolvimento Humano (DDH) do município, selecionamos a escola com o maior número de professoras alfabetizadoras em início de carreira, que se tornaram efetivas entre 2022, 2023 e 2024. Isso atendeu ao critério de ter no máximo três anos de atuação na área da docência em turmas de alfabetização no município. Com a localização da escola e com a construção e reformulação do projeto de pesquisa de acordo com as normas do CEP/UFU<sup>8</sup>, que recebe e avalia os projetos de pesquisa da instituição que trata das especificidades das pesquisas com

---

<sup>8</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), parecer nº7.238.768, de 21 nov. 2024, número de CAAE: 83834424.9.0000.5152.

seres humanos realizadas pelas Áreas de Ciências Humanas e Sociais, foi dado prosseguimento ao percurso metodológico.

Além de localizarmos a escola, também obtivemos a informação que no ano letivo de 2024, eram 14 profissionais que atendiam às características metodológicas previstas. Contudo, devido à rotatividade presente no período inicial da carreira docente no ano letivo de 2025, esse número passou a ser de 12 professoras alfabetizadoras em início de carreira, sendo que algumas delas iniciaram sua atividade profissional também no ano de 2025, ou seja, com menos de um ano de atuação como alfabetizadora.

Assim, entendemos, a partir da fundamentação teórico-metodológica da técnica de grupo focal, que se trata de um grupo pré-selecionado que com a finalidade de debater um tema; neste caso, sobre o objeto de pesquisa: as necessidades formativas de professoras iniciantes, a partir de suas experiências cotidianas, sejam elas pessoais ou profissionais.

Para a presente pesquisa, foi criado um grupo com 12 professoras alfabetizadoras e planejado um encontro para a realização do grupo focal. No dia do encontro, estavam presentes sete professoras, pois as outras cinco tiveram que cumprir a carga horária numa outra escola, pois a atividade de pesquisa foi realizada em um dia de sábado letivo, a ser cumprido em toda a Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Embora com um grupo menor do que o esperado, participaram sete professoras, o que nos possibilitou construir o corpus de análise juntamente com os dados dos questionários.

O percurso metodológico perpassou algumas etapas: estudo teórico-metodológico da técnica de grupo focal, principalmente em relação à composição e desenvolvimento da técnica. Em relação à seleção das participantes, considerando os critérios da pesquisa, convidamos professoras com diversos perfis e que tinham em comum o fato de serem professoras alfabetizadoras iniciantes. A partir dessa seleção, a proposta da pesquisa foi apresentada, de modo que todos os esclarecimentos foram feitos em consonância com os padrões éticos estabelecidos. As professoras que livremente se interessaram em participar da pesquisa foram convidadas a responder ao questionário de identificação e a participarem da reunião do grupo focal, que ocorreu em junho de 2025, numa manhã de sábado, na escola de atuação dessas profissionais.

O encontro foi composto por momentos em que as professoras responderam ao questionário de mapeamento de perfil dos profissionais e depois pela realização do grupo focal com a moderadora (orientadora da pesquisa), que seguiu um roteiro prévio de questões sobre a problemática da pesquisa, além de mais duas relatoras, sendo uma delas, a orientanda da

pesquisa, e a outra relatora, também mestranda do PPGED/UFU. O encontro teve a duração de uma hora e trinta e cinco minutos, tendo sido gravado, transcrito e textualizado para a realização das análises, que constam nas próximas seções.

A interpretação, categorização da transcrição dos depoimentos do grupo focal, juntamente com os estudos dos referenciais teóricos e a análise documental e dos questionários aplicados, compôs o corpus da investigação e foram objeto de reflexão e análise, com a finalidade de aprofundar compreensões sobre as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras, além de sua práxis docente, sobretudo nesse período dilemático no início de carreira. As categorias de análise foram definidas conforme indica Bardin (1977), sendo a análise orientada para a resposta ao problema de pesquisa: Quais são as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira?

Todo o processo investigativo foi pautado pelos princípios da abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo indica Chizzotti (2003), há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto pesquisado, o que se configura, segundo o referido autor, em uma conexão entre a dimensão objetiva e a subjetividade do pesquisador. Na medida em que o objeto de estudo é permeado de significados, logo, não é neutro e está em constante movimento, o desafio que se apresenta ao pesquisador reside em construir interpretações para além do que é aparente.

Nossa opção pela abordagem qualitativa tem como principais propósitos compreender as necessidades formativas de sujeitos que atuam na docência da área da alfabetização no início de carreira, considerando que nosso objeto de estudo está inserido em um contexto social, cultural, institucional e político da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

O conjunto de instrumentos metodológicos utilizados para interpretação, compreensão e, conseqüente, construção dos dados é a Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (1977). Os dados obtidos por meio do questionário e do grupo focal compuseram o corpus da pesquisa a ser analisado. De acordo com Bardin (1977), existem três principais etapas a serem seguidas: organização das análises, codificação, categorização.

A etapa da organização consiste em fazer uma avaliação, um levantamento do material que será utilizado para a composição das análises. No caso da pesquisa em questão, foram utilizados os questionários como fonte de informações acadêmicas e profissionais das professoras alfabetizadoras iniciantes e, do mesmo modo, a transcrição obtida por meio da gravação do grupo focal. É durante a subetapa da organização, a pré-análise, que se faz a leitura “flutuante” com o objetivo de uma primeira compreensão sobre o material escolhido, passando

por outras subetapas, como a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A partir daí, inicia-se a segunda etapa, que é a codificação. Nesse momento, a interpretação dos dados necessita de agregação em unidades. Ao fazer um recorte, opta-se por unidade de registro e unidade de contexto; no caso da pesquisa em questão, será utilizada a unidade de registro a partir do tema, que “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (Bardin, 1977, p. 105). A análise temática do estudo pauta-se nas “necessidades formativas” de professoras alfabetizadoras em início de carreira, constituindo meios para a próxima etapa da categorização.

Franco (2005, p. 57) apresenta que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”

Assim, com o objetivo de organizar e agrupar os dados, foram criadas categorias com base primeiramente no problema de pesquisa, de forma conjunta com o referencial teórico e com os dados levantados a partir das respostas obtidas por meio dos questionários e no grupo focal. Por meio da técnica de Bardin, foram construídas as seguintes categorias: Método de alfabetização; Práticas Pedagógicas no contexto da inclusão, Relação família e escola, Fontes de saberes docentes.

#### **1.4 A organização da dissertação**

O texto está organizado nas seguintes seções: na primeira, apresentamos a temática da pesquisa, assim como ocorreu o encontro com a temática e a delimitação da pesquisa. Além disso, explicitamos a trajetória metodológica utilizada no que se refere à análise documental e instrumentos metodológicos para a coleta de dados numa perspectiva qualitativa.

Na segunda seção explicitamos o estado da questão, com os estudos correlatos e atualizados no que diz respeito às necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira. Essa seção teve como finalidade também apresentar e discutir os seguintes conceitos balizadores da pesquisa: formação de professoras, o início da carreira docente e seus saberes.

Na terceira seção procuramos contextualizar o cenário das políticas públicas nacionais e municipais para alfabetização das crianças nas séries iniciais. Logo após, na quarta seção, apresentamos um mapeamento do perfil das protagonistas da pesquisa, ou seja, professoras

alfabetizadoras em início de carreira. Por fim, são tecidas as análises das “vozes” das docentes, no sentido de compreender suas necessidades formativas.

A quinta seção apresenta reflexões sobre os caminhos possíveis na construção da docência mais coletiva e consciente no campo da alfabetização.

## 2 NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

O objetivo desta seção é explicitar reflexões referentes ao Estado da Questão elaborado a partir do mapeamento de pesquisas acadêmicas que apresentam estudos correlatos ao nosso objeto de estudo. Isso foi feito no sentido revelar evidências ou possibilidades para a construção do marco teórico dessa investigação. Além disso, apresentamos e discutimos os conceitos centrais da pesquisa: necessidades formativas, formação de professoras, o início da carreira docente e saberes docentes.

### 2.1 O Estado da Questão

O estudo que tem como finalidade fazer ciência e compreender a realidade posta a fim de pensar em transformações dessa realidade. Inicia-se a partir de uma indagação, de uma preocupação com determinado objeto de pesquisa. Esse objeto não pode ser visto, analisado de forma isolada, pois são vários os princípios investigativos em que a/o pesquisadora/o<sup>9</sup> baseia-se para poder seguir, de acordo com o problema de pesquisa.

Desse modo, o Estado da Questão<sup>10</sup> auxilia o pesquisador na construção de seu objeto de investigação. Por meio de um levantamento bibliográfico, o pesquisador elabora um objeto de maior concretude e constrói as categorias de análise da pesquisa. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7) apresentam o Estado da Questão:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

---

<sup>9</sup> As barras para inclusão de gênero seguem as normativas da proposta da linguagem inclusiva em Projeto de Lei 568/23, que visa tornar obrigatório o uso da linguagem inclusiva em textos oficiais. Contudo, ainda não foi aprovada uma lei específica para tal discussão. Mas, em consonância a uma linguagem que represente os grupos sociais de forma mais diversa, dando visibilidade e representatividade para grupos minoritários socialmente, utilizaremos essa forma de linguagem. Dessa maneira, entendendo que a linguagem é campo de luta e poder, e para a discussão de profissionais do magistério das séries iniciais, é importante deixar claro que, numericamente, esse grupo é representado em sua maioria por mulheres.

<sup>10</sup> Para a elaboração do Estado da Questão, nos inspiramos em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

Nesse sentido, o Estado da Questão tem como premissa orientar a/o pesquisador/a na delimitação de seu problema de pesquisa, relacionando-o com as pesquisas recentes que envolvem o tema e a área científica em questão. “*As necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira*” é a principal problematização da pesquisa presente.

Esse contexto problematizador da pesquisa que apresenta as *necessidades formativas* na área do magistério da educação básica, mais especificamente da formação de professoras/es que alfabetizam crianças, muito tem a contribuir para construção de conhecimentos que busquem ações formativas para esse público específico, que priorizem as necessidades, as vozes das educadoras alfabetizadoras que estão no início de sua atuação no magistério.

Com o objetivo de buscar trabalhos científicos recentes, foi feito o recorte temporal dos últimos cinco anos, envolvendo o período de 2020 a 2024. Buscamos, assim, o Estado da Questão do objeto a ser investigado, que são as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira.

A busca foi feita nas seguintes plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, o levantamento foi realizado em 2024 e atualizado em 10 de abril de 2025. Desta maneira, procuramos identificar as pesquisas que apresentassem mais aproximações com a problematização principal da pesquisa em questão.

Após definida a temática de pesquisa e sua problematização, foram definidos os descritores para a realização da busca dos trabalhos nas plataformas citadas, a saber: “Necessidades Formativas”, “Professores Alfabetizadores” e “Professores Iniciantes”.

É relevante apontar aqui que, inicialmente, os descritores “Professores Alfabetizadores” e “Professores iniciantes” foram utilizados no gênero feminino, tendo em vista que esse público é historicamente composto em sua maioria por mulheres. Contudo, não identificamos trabalhos empregando os descritores no feminino. Realizando, assim, a alteração para o gênero masculino e a partir daí encontramos os resultados buscados.

O exemplo acima explicita nosso compromisso com a produção do conhecimento traduzido em nossa responsabilidade com a pesquisa e com a escrita acadêmica, principalmente no que se refere ao sentido das palavras, pois é por meio da linguagem que constituímos e somos constituídos culturalmente. “A palavra faz existir. Só existe aquilo que pode dizer, como em um arremedo da criação divina. A palavra é o cerne da linguagem, e a linguagem é a casa do ser” (Pereira, 2013, p. 214).

A citação anterior ressalta que a palavra é o cerne da linguagem e por muito tempo existiu uma linguagem supostamente neutra, que pregava uma neutralidade científica e uma verdade universal. A/o pesquisadora/o também faz ciência a partir de uma linguagem, que não é, de forma alguma, neutra. Especificamente, nesta pesquisa, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são mulheres, professoras alfabetizadoras. É necessário, que sejam consideradas a partir dessas características, uma vez que “o ato de conhecimento é a experiência de construção de uma verdade” (Pereira, 2013).

Realizada a observação da escrita acadêmica como campo de luta e de poder, retornamos para a descrição da busca dos trabalhos científicos para a construção do estado da questão. A partir dos descritores já mencionados, foram encontradas cinco dissertações de mestrado: as três primeiras abordam o aspecto da formação e da alfabetização, mas não tratam do início da carreira docente. As duas últimas abordam o início da carreira da/o professora/o alfabetizadora/o iniciante. A seguir, o quadro 1 resume as informações dos trabalhos.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas referentes ao período 2020 a 2024

TÍTULO	AUTOR(A)	DISSERTAÇÕES/ TESE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência	Ana Cláudia Kogake de La Rosa	Dissertação / BDTD	2021
Necessidades formativas de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia	Kamile Frias Claros	Dissertação/ BDTD	2024
À sombra das árvores pantaneiras: a escuta das necessidades formativas de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS no contexto da pandemia de covid-19	Sonia Aparecida Bays	Dissertação/ BDTD	2024
Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes	Jessica Regina da Mota	Dissertação/ BDTD e CAPES	2022

O processo de indução do professor alfabetizador iniciante	Alexandra Aparecida Liberato Trevisan	Dissertação/ CAPES	2021
--	--	-----------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada nas bases de dados BDTD e repositório CAPES.

O primeiro trabalho encontrado na plataforma BDTD, intitulado “Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência”, de Ana Cláudia Kogake de La Rosa, publicado no ano de 2021, teve como objetivo geral identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelas professoras alfabetizadoras para o desenvolvimento de processos formativos.

La Rosa (2021) apresentou uma experiência voltada para a formação de professoras, tendo atuado com professoras alfabetizadoras na função de supervisora pedagógica. No contexto desta experiência profissional, marcada por processos de reflexividade crítica, a autora buscava caminhos e estratégias em prol de formações mais significativas para essas profissionais. Ancorada nessas vivências profissionais, elaborou a questão central da pesquisa, assim enunciada: quais são as necessidades formativas das professoras alfabetizadora a serem consideradas nas formações continuadas, na perspectiva de mudanças na prática?

O objetivo geral de La Rosa (2021) foi identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelas professoras alfabetizadoras para o desenvolvimento de processos formativos. A autora evidencia que são poucas as pesquisas que abordam especificamente as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras pela ótica delas próprias, suas vivências e desafios profissionais, e essa é uma das questões a serem problematizada no presente trabalho.

A partir das respostas encontradas em suas análises, a autora aponta para a necessidade de a formação de professoras priorizar a autonomia delas próprias, pois a formação precisa formar a professora, deixando de apontar, assim, receitas prontas. Para a autora, a prática formadora precisa ser reflexiva, e as docentes precisam assumir o papel de sujeitos protagonistas e abandonarem o de objeto de formação durante o processo formativo.

Nesse contexto, a professora pode ser formadora e formanda, na medida em que deve tomar consciência da intencionalidade de suas práticas. Uma das estratégias para iniciar esse processo, segundo a autora, são as trocas de experiências entre as próprias professoras. Por isso, é primordial que a formação continuada considere o contexto da escola e as especificidades de cada uma delas, evidenciando a importância da formação em serviço no próprio ambiente onde atua o docente.

O trabalho de La Rosa (2021) traz reflexões pertinentes para esta pesquisa, que foram consideradas na definição dos desdobramentos de suas problematizações, assim como para a definição de seu marco teórico.

Em continuidade à análise dos trabalhos encontrados na busca da construção do Estado da Questão, partimos para o estudo da dissertação “Necessidades formativas de professores/as alfabetizadores/as que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia”, de Kamille Frias Claros, publicada em 2024, na plataforma BDTD. O trabalho buscou investigar as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras na cidade de Corumbá, no Mato Grosso do Sul. Essa cidade tem como país vizinho a Bolívia e, dessa maneira, no contexto de sala de aula, misturam-se a língua espanhola com a portuguesa. A autora investigou as seguintes questões: Que tipo de formação as/es professoras/es alfabetizadoras/es da cidade recebem para lidar com essa especificidade no processo de alfabetização? Quais são suas necessidades formativas?

No trabalho de Claros (2024), identificamos uma preocupação com os métodos de alfabetização e não com a formação docente. Essa problemática também foi discutida e apontada na pesquisa de La Rosa (2021). Dessa forma, podemos inferir que é urgente a necessidade de pensar na formação de professoras alfabetizadoras, entendendo que essas profissionais são agentes promotoras de transformações. É crucial que as professoras alfabetizadoras tenham oportunidades formativas que as convide a refletir sobre o ato de alfabetizar, de modo a abrir horizontes que ampliem suas concepções, de modo que a prática pedagógica alfabetizadora seja compreendida a partir da construção de conhecimentos teórico-metodológicos consistentes, balizados pela criatividade, afetividade e autonomia didático-pedagógica.

Claros (2024) argumenta sobre a necessidade de respeitar e de construir uma formação para as docentes alfabetizadoras que preserve a cultura de cada região. No caso do trabalho citado, a formação dessas profissionais deveria ser bilíngue, em função da utilização da língua espanhola e da portuguesa no mesmo espaço. Então, os estudos sobre a formação de professoras alfabetizadoras devem investigar possibilidades de se repensar e propor políticas de formação que atendam às demandas específicas de uma determinada região.

O terceiro trabalho por meio da interseção entre os descritores intitula-se “À sombra das árvores pantaneiras: a escuta das necessidades formativas de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS no contexto da pandemia de covid-19”, de Sonia Aparecida Bays, de 2024. O problema da pesquisa aponta para a ausência de formação específica de professoras alfabetizadoras no contexto da pandemia.

Bays (2024), a partir da análise de seus estudos durante a pesquisa, evidencia que a necessidade de formação da professora alfabetizadora não foi pensada por parte das políticas públicas do município, não havendo uma formação específica. Assim, o que existiu foi a troca de experiências entre os pares, concretizando-se a formação no coletivo do cotidiano escolar. Mais uma vez, fica explícita nesse estudo a necessidade de ser ouvir as falas, as vozes e as experiências das professoras. Mas não somente ouvir, mas acatar, para se pensar na formação a partir delas.

A autora traz como importante referencial teórico Francisco Imbernón. Salientamos que o referido autor também embasou as outras duas pesquisas analisadas, com conceitos atinentes à formação de professores, constituindo-se em importante referencial para esta área de estudo. Para Imbernón, a formação continuada deve ser centrada na escola, pois ela é o lugar onde se produz conhecimentos e problemas. A partir deles surgirão soluções que podem produzir novos conhecimentos, sendo que, nesse processo, a professora exerce papel crucial como sujeito atuante nessa produção de conhecimento.

Assim sendo, Bays (2024) apresenta uma importante reflexão, que também será base da pesquisa em pauta: qual é a visão das educadoras sobre o seu próprio processo formativo, quais são as necessidades formativas a partir de sua própria ótica? É importante que se entenda que os estudos aqui em desenvolvimento têm como premissa entender as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras a partir delas próprias. Não é objetivo do estudo entender essas necessidades somente com bases em olhares distantes do próprio público do magistério que alfabetiza.

Sobre a análise de Bays, para uma formação específica para alfabetização, concluiu-se que é necessário existir formações práticas na própria escola, proporcionando a troca de experiências entre as próprias professoras. Aqui também aparece a necessidade de a professora ser “ouvida, acolhida, valorizada”, e ter oportunidade de se colocar como participante e atuante do seu próprio processo de formação.

O próximo trabalho encontrado no processo de construção do estado da questão discute especificamente sobre o público do magistério da alfabetização e que está no início de carreira, pois a pesquisa em questão tem como objetivo investigar as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras, e que também são iniciantes na carreira docente. Essa interseção é fundamental para a composição do objeto de pesquisa.

A pesquisa denominada “Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes”, de Jessica Regina da Mota, publicada

no ano de 2022, nas plataformas CAPES e BDTD, tem como principal objetivo compreender e refletir sobre as práticas que coadunam para a construção de conhecimentos profissionais no processo de inserção profissional, envolvendo casos de ensino, apresentado em cinco encontros formativos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Ela inicia a discussão pela formação inicial das professoras alfabetizadoras, evidenciando as lacunas do curso de Pedagogia, que atua em várias vertentes curriculares e não aprofunda em determinadas áreas imprescindíveis para a formação, sendo uma delas, a alfabetização. Dessa maneira, a professora alfabetizadora vivencia a sua inserção profissional num contexto de insegurança quanto às práticas de ensino, pois ainda não possui experiência no magistério e no processo específico da alfabetização, ou seja, da aquisição da leitura e escrita pelas crianças.

Dessa forma, em sua investigação, ela observou que, de fato, existe uma deficiência na formação inicial, e que a inserção profissional acontece sem o apoio necessário, com carência nos processos formativos, ao se tratar de uma formação específica para atuar com a alfabetização. Outro dificultador que permeia todo esse processo é a burocratização das ações docentes, pois a demanda de preenchimento de documentos complica e confunde os profissionais que ainda estão vivenciando um momento de “tateamento” da carreira.

A metodologia da autora teve com cerne encontros formativos por meio de casos de ensino. Ela deixa claro que esse movimento é propício para que as educadoras analisem coletivamente suas práticas, dúvidas, experiências, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Assim, a presente pesquisa não trabalhou em sua metodologia os casos de ensino, mas teve como base o encontro do grupo focal, que não deixa de ser formativo, e que também se constituiu um momento de troca de experiências.

O último trabalho escolhido para análise, tendo em vista suas aproximações com nosso objeto, tem como título “O processo de indução do professor alfabetizador iniciante”, elaborado por Alexandra Aparecida Liberato Trevisan e publicado no ano de 2021. O principal objetivo da pesquisa foi investigar as iniciativas no processo de indução com professoras alfabetizadoras iniciantes, identificando-se suas dificuldades e desafios.

A autora concluiu que a rede de educação investigada, pertencente ao município de Santo André, no Estado de São Paulo, não dispõe de programas de indução para professoras iniciantes. Contudo, a escola de campo escolhida preocupa-se com a formação continuada de suas docentes.

A pesquisa aponta que a não existência de programas voltados para indução de professoras iniciantes está relacionada à escassez das políticas públicas direcionadas para a formação de professoras. Ela destaca que, em função dessa escassez, é comum a evasão de docentes nos primeiros anos de carreira por ser algo novo e desconhecido e que pode desencadear problemas de ordem emocional. São poucos os países e redes de ensino que priorizam programas de indução voltados para a inserção de professoras iniciantes.

Outro desafio localizado pela pesquisadora ao realizar a pesquisa empírica refere-se à alfabetização de crianças atípicas ou com alguma deficiência, pois as professoras revelam que não há apoio nem formação específica para trabalhar com esse público. Além disso, outro dificultador apontado pelas professoras alfabetizadoras é o desenvolvimento de um planejamento específico para apreensão da língua escrita.

Na análise da pesquisa realizada por Trevisan (2021), assim como nas demais pesquisas analisadas, fica evidente o aspecto solitário enfrentado pelas professoras alfabetizadoras. Outra questão que agrava todo esse contexto é a professora iniciante não ter a sua disposição algo que a insira na carreira de forma mais efetiva e mais segura. Trevisan (2021) aborda que um dos fatores que contribuiu para a inserção das professoras foi a realização de fóruns, discussões coletivas e espaço para a troca de experiências entre elas.

A partir da realização do estado da questão, foi possível compreender que a temática das necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira foi pouco investigada nos últimos cinco anos. É relevante apontar que encontramos somente duas pesquisas que trataram especificamente da professora alfabetizadora no início de carreira, o que torna nossa pesquisa relevante, na medida que poderá inspirar outras investigações que se dediquem ao estudo desse período dilemático do início da carreira.

O que ficou em evidência na análise dos trabalhos encontrados foi o fato de a professora alfabetizadora ser protagonista em seu processo de formação. É fundamental que sejam efetivadas instâncias formativas (secretarias municipais de educação, escolas e centros de formação) que priorizem a professora como sujeito participante, de modo que os processos formativos sejam planejados e concretizados por meio de princípios como: diálogo, trocas de experiências, fóruns de debates entre os próprios pares, no contexto da formação em serviço, pois esta prioriza a investigação dos problemas e soluções próprios de cada ambiente escolar, produzindo novos conhecimentos pelos sujeitos que ali se encontram.

Nesse sentido, a cultura de formações concebidas aleatoriamente, distanciadas das concretas necessidades formativas das professoras e que são pautadas em uma racionalidade

técnica e, por isso, não produzem mudanças nas práticas pedagógicas, precisa ser substituída por uma nova cultura, a da escuta ativa das necessidades formativas das professoras.

O Estado da Questão nos possibilitou corroborar algumas problematizações já levantadas anteriormente e, ainda, ampliar reflexões e pressupostos iniciais, principalmente sobre as necessidades formativas, formação de professoras alfabetizadoras e início de carreira. Nesse sentido, ao modo de uma síntese, apresentamos a seguir aspectos convergentes para estes princípios teóricos que alicerçam todo o estudo investigativo:

- **Necessidades Formativas** - As dissertações analisadas indicam que as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira são constituídas por: “lacunas da formação inicial, desafios em concepções e métodos de alfabetização nas práticas pedagógicas, impactos das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas, burocratização das ações docentes, inseguranças na construção de saberes docentes e construção das práticas pedagógicas”.
- **Formação de professoras alfabetizadoras** - As pesquisas evidenciam que existe uma escassez de políticas públicas tanto de âmbito nacional quanto municipal voltada para a formação de professoras dos anos iniciais. Em âmbito institucional, também é incipiente, e são poucas as formações em serviço centradas na escola. Dessa forma, são inexistentes ou ineficazes as formações específicas para as professoras alfabetizadoras.
- **Início de Carreira** - Os estudos também apontaram que não existem programas de indução profissional<sup>11</sup> desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação; portanto, ainda são primárias algumas iniciativas nesse sentido. Em decorrência desse cenário de escassez de uma cultura de indução profissional, somado a processos lacunares de formação inicial, o período de início na carreira é evidenciado por muitas inseguranças e dúvidas, o que pode ocasionar, dentre outras consequências, o abandono da carreira do magistério nos primeiros anos.

O exercício de análise das pesquisas, por meio do Estado da Questão, aponta para a relevância de políticas públicas que tenham como objetivo a melhoria da formação inicial, articulada à formação continuada, de modo a considerar que processos de indução para

---

<sup>11</sup> O termo “indução profissional” tem como referência as discussões propostas por Nóvoa (2022) em seu livro “Escolas e Professores”. Para o autor, a formação de professores deve estar perpassar “dois” processos: a formação e a profissão. Para ele, o início da carreira docente se daria por meio da indução profissional, uma espécie de residência docente.

professores iniciantes são indispensáveis. Nesse sentido, essa etapa da pesquisa nos permitiu compreender o quanto a formação em serviço, continuada e permanente, pautada nas necessidades formativas em contexto, concebidas e realizadas de forma dialógica<sup>12</sup>, pode produzir substantivas transformações nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras.

Esse processo de estudo das pesquisas selecionadas nos auxiliou no sentido de apontar possibilidades para maior concretude do referencial teórico da pesquisa, em consonância com a principal questão da pesquisa, sobretudo em relação às discussões que devem perpassar todo o trabalho: formação das professoras alfabetizadoras, o primeiro ciclo da carreira e alfabetização.

## **2.2 Formação inicial e continuada: contextualização política e histórica**

A formação de professoras alfabetizadoras é marcada por fragilidades que se revelam em desafios cotidianos refletidos nas práticas pedagógicas. As necessidades formativas das professoras, em grande medida, não ocupam lugar de destaque nas investigações científicas e políticas públicas. Nóvoa (2009), em seu livro, “Professores: Imagens do Futuro”, apresenta problematizações em função dessa invisibilidade dos professores, no campo de discussão da formação do próprio magistério.

Para dar início à discussão, o autor aponta que nas últimas décadas, tendo como ponto de partida a de 1970, sempre houve fortes discussões na área educacional; contudo, sem demonstrar interesse na figura docente. De forma geral, os estudos estavam voltados para racionalização e controle do ensino. Já a década de 1980 foi marcada por reformas educativas na área curricular e, conseguinte, a de 1990, surge a atenção para a organização e gestão escolar. A discussão com foco na formação de professoras começou a ganhar destaque no início do século XXI, após as atenções na área educacional se voltarem para as dificuldades de aprendizagens das crianças.

Nóvoa (2009) faz um alerta relevante ao apontar que as professoras não são autoras dos discursos científicos e dos discursos acadêmicos que estão presentes no cenário atual. O que ainda é mais contestável é o fato de que as professoras não participam de forma ativa e construtiva em suas próprias formações. O referido autor nos alerta para a urgência de políticas

---

<sup>12</sup> Freire (1996) nos diz que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

públicas de formação inicial e continuada de professores que tenham centralidade na escola, na valorização docente e na escuta ativa desses profissionais que vivem o cotidiano escolar.

Nesse sentido, consideramos que as contribuições teóricas de Nóvoa no campo de formação das professoras são relevantes, na medida em que apresenta a identidade docente como um processo histórico e reflexivo. Além disso, ele defende a profissionalização docente como uma construção coletiva, que acontece na formação contínua, ou formação em serviço, que tem como locus a escola.

Para o mesmo autor, a formação docente deve ter como premissa o envolvimento dos professores em todo o processo formativo, de modo que sejam partícipes, de forma ativa e construtiva de suas próprias formações, sendo esse o princípio que assumimos em nossa pesquisa. No sentido de refletir as práticas alfabetizadoras pautadas em processos mais críticos e emancipadores, além de buscar entender o motivo das dificuldades de efetivar tal perspectiva, analisaremos brevemente o contexto histórico das políticas de formação inicial de professoras alfabetizadoras nos últimos anos.

Adotamos como ponto de partida o estudo da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, instância normativa da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere à Resolução CNE/CP nº 1/2006, é possível afirmar que ela representou um avanço para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais, posto que até então se tratava de uma formação docente fragmentada em múltiplas habilitações, que tinha como foco a formação de especialistas (supervisão, administração, inspeção e orientação), sendo que a docência, de certo modo, era deixada à margem. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, ao indicarem a docência como base da formação do pedagogo, desenharam novos caminhos marcados pela ruptura com o modelo fragmentado de formação, na medida em que consideraram o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

Ou seja, a formação do profissional pedagogo passou a focalizar a docência e a gestão escolar numa perspectiva de totalidade, de trabalho coletivo e de gestão democrática. Contudo, mesmo se constituindo um avanço, quando se trata da formação de professoras alfabetizadoras, ainda há fragilidades, pois tal formação imersa no contexto dos anos iniciais ainda não é vista com as especificidades de que esse campo necessita.

Por meio dessas Diretrizes, uma nova cultura formativa passou a ser construída, de modo a considerar aspectos relevantes, os quais destacamos em síntese:

- a) Valorização da docência como base da identidade do pedagogo: define a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como eixo central da formação;
- b) Reafirma que a atuação do pedagogo é também no campo da gestão escolar e em outros espaços educativos, mas a base é o trabalho docente;
- c) Indica a formação de modo amplo e integrado: o curso não se restringe a habilitações fragmentadas (como era antes, com “supervisão, orientação, inspeção, administração escolar”), mas assegura uma formação unificada, que contempla ensino, gestão, pesquisa e extensão;
- d) Promove uma visão interdisciplinar, articulando teoria e prática;
- e) Ênfase na pesquisa e no pensamento crítico: indica que a formação de pedagogos deva ser direcionada para a capacidade de produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo; estimula a atitude investigativa como parte da prática pedagógica;
- f) Valorização da gestão democrática: aponta a necessidade de formar profissionais para atuarem na organização e gestão dos sistemas e instituições de ensino, com foco na participação coletiva e no caráter democrático da escola;
- g) Reconhecimento da diversidade e inclusão: reforça o compromisso com a educação inclusiva, diversidade cultural, respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e de necessidades especiais; valoriza a função social da escola e o papel do pedagogo na construção de uma sociedade mais justa e equânime;
- h) Flexibilidade curricular: estabelece diretrizes gerais, mas dá autonomia às universidades para organizarem seus projetos pedagógicos, respeitando contextos regionais e especificidades locais;
- i) Ênfase na formação ética e cidadã: propõe que o pedagogo seja um profissional comprometido com os direitos humanos, a cidadania e a transformação social.

Na sequência, apresentamos um quadro comparativo das alterações nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia após a promulgação da Resolução CNE/CP 1/2006:

Quadro 2 - Aspectos comparativos do curso de Pedagogia antes e após a Resolução CNE/CP nº 1/2006

Aspecto	Antes de 2006	Após Resolução 2006
---------	---------------	---------------------

<b>Identidade do curso</b>	<b>Fragmentada</b> em <b>habilitações</b> (Administração Escolar, Supervisão, Orientação, Inspeção, Magistério).	<b>Unificada:</b> identidade definida pela <b>docência como base</b> da formação do pedagogo.
<b>Eixo central</b>	Foco maior em funções administrativas e técnicas.	Foco na <b>docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na gestão democrática.</b>
<b>Atuação profissional</b>	Restrita ao espaço escolar, muitas vezes burocrática.	Ampliada: <b>docência, gestão, pesquisa e práticas educativas</b> em diferentes contextos.
<b>Currículo</b>	Disciplinas isoladas, pouco diálogo interdisciplinar.	<b>Integração teórico-prática,</b> interdisciplinaridade e flexibilidade curricular.
<b>Pesquisa</b>	Pesquisa não era central, apenas complementar.	<b>Atitude investigativa valorizada:</b> pedagogo como produtor de conhecimento.
<b>Gestão</b>	Formação voltada para cargos específicos (diretor, orientador etc.).	<b>Gestão democrática</b> e participativa como parte da identidade do pedagogo.
<b>Inclusão e diversidade</b>	Pouca ênfase nas diferenças culturais e sociais.	<b>Reconhecimento da diversidade,</b> inclusão, combate às desigualdades.
<b>Ética e cidadania</b>	Tratadas de forma secundária.	Formação pautada em <b>valores éticos, direitos humanos e cidadania.</b>

Fonte: elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Após a CNE/CP nº 1/2006, foi promulgada a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa resolução passou a coexistir com as DCN's de 2006, pois ela apresenta diretrizes mais amplas para todas as licenciaturas, de modo a refletir também em orientações legais para o curso de Pedagogia. Cabe destacar que essa legislação reafirma que a docência é a base para a formação e identidade docente de forma geral, na medida em que cria uma base comum para todos os cursos de licenciatura, tendo como parâmetro um projeto de educação nacional, com

o objetivo de superar a fragmentação das políticas públicas e desarticulação institucional, além da valorização do profissional da educação:

[...] Considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; considerando o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (Brasil, CNE/CP de 2015, p. 2).

Essa legislação deixa evidente a necessidade de valorização dos profissionais do magistério básico e aponta a formação inicial e continuada como ferramentas estratégicas. É a partir de princípios como estes que é possível pensar na construção de um projeto de educação pública comprometida com o coletivo.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Brasil, CNE/CP de 2015, p. 2).

A CNE/CP de 2015 amplia o olhar para a educação básica, reforçando a centralidade da prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática, em que predomina a formação humanista, crítica e reflexiva, além de voltar a atenção para as especificidades da educação básica, abrindo perspectivas de uma docência para a diversidade e inclusão, até então quase inexistente nas políticas públicas.

A CNE/CP de 2015, no parágrafo 6º, que trata do projeto de formação, indica a integração dos entes federados. O artigo V apresenta: “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Essa é uma diretriz que perpassa a discussão dessa pesquisa, ao tratar da formação específica direcionada à professora alfabetizadora, ou seja, o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita constitui um primeiro passo, mas ainda é preciso avançar na construção e constituição da formação de especificidades inerentes à docência na alfabetização.

Sem dúvidas, a CNE/CP de nº2/2015 concretizou-se como avanço no sentido de apontar para um projeto de educação como processo emancipador. Aspectos relevantes foram inseridos no texto das DCNs como, por exemplo: o uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), formação docente para a educação inclusiva e que respeita as diferenças e, da

mesma forma, a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, de modo que essas temáticas estejam presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Em 2017, acontece a promulgação da BNCC<sup>13</sup>, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser obrigatoriamente implementada ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. A partir daí, inicia-se um retrocesso em relação às legislações anteriores já discutidas aqui. Com a justificativa de adequação à nova BNCC, os cursos da formação inicial deveriam ser alinhados a ela, algo instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define a nova Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Logo, foi revogada a CNE/CP de nº2/2015.

Ao contrário da Resolução 2/2015, que foi elaborada a partir de amplo debate nacional, tendo envolvido as principais entidades educacionais do campo progressista, a 02/2019 foi arbitrariamente publicada, tendo sido marcada por graves retrocessos, os quais destacamos o que se pode ler nos artigos 2 e 3, os quais destacam a preponderância das competências da BNCC na formação de estudantes dos cursos de licenciatura, de modo a reduzir a teoria a uma visão aplicacionista na prática. Esse contrassenso é observado na CNE/CP nº 2/2019, quando o perfil do egresso das licenciaturas direciona o foco da formação para as competências profissionais específicas, de modo que padroniza a formação docente, subordinando-a à BNCC de 2017, fazendo rupturas com modelos formativos críticos e reflexivos.

No capítulo I, artigo 2º, podemos ler que: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica.”. Certamente, essa é uma forma reducionista e tecnicista de se abordar a formação de professores, enfraquecendo a dimensão crítica e emancipadora do curso de Pedagogia.

De forma generalizada, a CNE/CP nº2/2019 apresenta um currículo prescritivo, padronizado e de maior controle sobre os conteúdos e toda a sua redação e orientação está pautada nas competências e habilidades apresentadas pela BNCC.

No capítulo III, que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, o artigo 8º, inciso I, traz o seguinte texto: “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta”.

---

<sup>13</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pelo Ministério da Educação para Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017- Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=61911> Acesso em: 29 jan. 2026.

Nele, é possível perceber também que essa é uma forma muito genérica e tecnicista de abordar a formação de docentes para o processo de construção de leitura e escrita das crianças, uma vez que é preciso entender que esse processo é complexo, e que perpassa várias dimensões, sendo contextualizado histórica e culturalmente imersos em uma sociedade.

Nesse sentido, o perfil da professora alfabetizadora, à luz dessas diretrizes, passa a ser definido quase exclusivamente pelo domínio da norma culta da língua portuguesa, revelando uma concepção restritiva e tecnicista de formação docente. Entretanto, as diretrizes silenciam quando abordam as condições mínimas necessárias à formação dessas profissionais, tanto no que se refere aos fundamentos teóricos quanto à construção do pensamento crítico e à garantia de condições materiais e pedagógicas de trabalho que viabilizem uma alfabetização orientada pelo uso social da linguagem, e não por uma lógica de padronização em massa e atendimento a demandas mercadológicas. Desse modo, evidenciamos que a BNC-Formação, ao se subordinar diretamente à BNCC, esvazia a concepção de alfabetização ao reduzi-la a um conjunto de habilidades instrumentais — como decodificação, fluência e escrita normativa —, desconsiderando sua dimensão histórico-cultural e as práticas sociais da linguagem que a constituem.

A CNE/CP nº2 de 2019, imersa a um contexto político de influência conservadora, foi marcada por pautas reducionistas e tecnicistas, ao limitar o caráter crítico e reflexivo da formação docente, com redução da autonomia dos cursos e universidades, conseqüentemente contribuindo para a formação de um perfil docente sem criticidade e controlado por uma exigência de execução de conteúdos estabelecidos verticalmente.

O contexto histórico, posto nesse entremeio de 2019 a 2024, é marcado pela disputa de dois importantes projetos políticos e ideológicos para educação: um de cunho progressista e outro com bases conservadoras. Assim, após 2016, o Brasil adentrou um contexto político conservador, o que começava a se refletir no campo curricular, haja vista a promulgação da BNCC no ano seguinte e, logo em seguida, em 2019, a criação da BNC Formação. Tratava-se de uma nova tentativa de uniformizar os currículos das licenciaturas no país, algo semelhante ao que aconteceu durante os governos militares ditatoriais nos anos de 1964 a 1985 (Hobold; Farias, 2021). Isso reforça o projeto neoliberal de formação docente. Nesse modelo de formação proposto, a padronização do currículo é predominante, priorizando o controle, além de desconsiderar a subjetividade e autonomia das professoras.

Imerso a esse contexto de disputa, na sequência, é promulgada a Resolução 4 de 2024, que utilizava uma roupagem diferente, pois tentava retomar na sua redação princípios de uma

formação ampla, crítica e contextualizada, ao valorizar a democracia e diversidade na educação. Esse “novo” texto legislativo, ampliava a articulação entre universidade e escola, com o regime de colaboração entre os entes federativos, resgatando a autonomia e criticidade da profissão docente, pois esse profissional deixa de ser “controlado” verticalmente e se reafirma como intelectual da educação.

Numa das partes da redação da resolução nº4 de 2024, no capítulo II, que trata da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, dos fundamentos e princípios, artigo 5º, inciso IV, o texto corrobora uma formação de articulação entre teoria e prática, levando para a formação de um profissional docente crítico, contextualizado e que constrói sua prática pedagógica:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

Assim como Nóvoa (2009) aponta em suas discussões, a formação docente necessita ser construída dentro da própria profissão. A citação anterior traz um pouco disso, quando trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que os futuros professores tenham uma formação articulada e colaborativa entre universidade e escola básica.

No que tange ao perfil do egresso da formação inicial sobre o tema leitura e escrita, a legislação indica que sejam feitas parcerias entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas de educação básica, com atividades práticas ou pelo estágio curricular, de tal forma que se consolide “a ampliação da competência leitora e escritora e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, como elementos fundamentais da formação docente e do exercício profissional do magistério;” (Brasil, 2024, Capítulo III, art. 6º, inciso XIX, item d). A análise indica que esse dispositivo legal ainda deixa muito incipiente as especificidades direcionadas à prática pedagógica no campo da alfabetização.

Assim, a CNE/CP nº 4 de 2024, embora transpareça que seu objetivo foi recuperar o viés crítico e emancipador dos processos de formação inicial, renegados pela Resolução 02/2019, representa um avanço normativo apenas no discurso. Do ponto de vista de sua estrutura e fundamentos, está alinhada ao ideário neoliberal e tecnicista, subordinada à BNCC

e à formação instrumental de docentes. Como consequências, há evidente resistência de entidades científicas, acadêmicas e sindicais à sua adoção plena, na medida em que permanecem as mobilizações por sua revogação e retorno às bases da Resolução de 2015, direcionada para a formação docente crítica, reflexiva e democrática.

O quadro comparativo a seguir explicita as principais modificações ocorridas nas políticas de formação inicial docente dos últimos anos, entre 2006 e 2024, e seus impactos na carreira do magistério, de acordo com o contexto histórico e político:

Figura 3 - Principais modificações ocorridas nas políticas de formação inicial entre 2006 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora em plataforma de design gráfico de acordo com os estudos das Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Diante do quadro comparativo, é possível verificar que as resoluções de 2006, 2015, 2019 e 2024, que tratam da formação de professoras no Brasil, não deixaram de ser influenciadas pelo contexto histórico-político, de tal forma que refletem diferentes concepções

de educação, currículo e políticas educacionais. De acordo com o estabelecimento de cada uma delas, a área da formação de professoras sofreu os consequentes impactos, ora apresentando um perfil de profissional docente mais crítico e reflexivo, ora apresentando um perfil de professores mais tecnicista, reduzida a uma prática conteudista focada em competências. Todo esse cenário interfere na formação de professoras alfabetizadoras na busca de seus saberes pedagógicos, e que são bases para o desenvolvimento e identidade docente.

No cenário de estudo de formação de professores para os anos iniciais no contexto macro, temos a análise das políticas e resoluções para a formação docente em âmbito nacional. No contexto micro, temos como foco as políticas e/ou programas da formação continuada em nível municipal. Assim, é necessário entender esses processos que contribuíram especificamente para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, o que iremos aprofundar em seguida, na seção IV, quando tratarmos do mapeamento de perfil das professoras e de suas concepções.

No sentido de priorizar as professoras como sujeitos principais da construção de seu próprio conhecimento e profissionalização, se constituindo como profissionais críticas e reflexivas de sua prática pedagógica, abordaremos a importância também da formação continuada e permanente.

Ao contextualizar brevemente a formação continuada de professores no Brasil, é possível verificar que ela aparece nas legislações de forma mais coesa a partir da década de 1990, com a LDB 9.394/96 e com a Lei do Fundef 9.424/96 (Galindo, 2007). A lei nº12.014/2009 altera a LDB 9.394/96 no artigo 61 do título VI. que trata da formação dos profissionais da educação. Ela passa a vigorar da seguinte forma:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O texto da legislação explicita que a formação contínua, assim como a inicial, deve buscar a relação de conhecimentos científicos com os conhecimentos sociais, associando teoria e prática. Além disso, é possível estabelecer a ideia de que essa formação pode ser dar em vários espaços: na instituição escolar, na secretaria da qual faz parte essa instituição ou até mesmo em

instituições acadêmicas. Galindo (2007) destaca a importância da lei para a busca da profissionalização da profissão; contudo, também ressalta a ausência de direcionamentos específicos, o que impossibilita a construção de um processo de formação continuada dos profissionais de educação de forma mais coerente com a realidade em que atuam.

A partir da publicação dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP) de 1999, a formação dos profissionais da educação no país avança um degrau, ao definir o papel da formação continuada no Brasil (Galindo, 2007). Na seção que trata da formação continuada, do mesmo documento publicado em 2002, o referencial evidencia os princípios desse processo formativo que devem atender às necessidades do sistema de ensino e, do mesmo modo, às demandas das professoras em exercício, que tem como objetivo promover a “atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo” (Brasil, 2002, p. 131). Esse documento também apresenta no seu ponto “Dois” dessa mesma seção proposições para a realização de um processo de formação com professores iniciantes:

Deve ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui: reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico ou professores formadores das escolas em que atuam, técnicos das secretarias e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial (Brasil, 2002, p. 131).

Os RFP é um avanço em termo de sistematização de políticas públicas para a formação docente; no entanto, é difícil inferir ou afirmar se as orientações acima são/e como são colocadas em práticas, devido às próprias imprecisões e divergências presentes no documento (Galindo, 2007).

Em 2005, outra política veio contribuir para a sistematização da formação continuada no Brasil, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC), que promove a parceria entre órgãos: MEC, Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação<sup>14</sup>, de forma que institucionaliza a formação continuada a nível nacional (Galindo, 2007). Esse documento, em suas orientações gerais, constitui-se uma tentativa mais organizada e planejada para o trabalho de formação de docentes que estão em atuação no magistério.

Nas resoluções de 2006, 2015, 2019 e 2024, analisadas anteriormente, com foco na formação inicial, a formação continuada não deixa de ser abordada no contexto da articulação

---

<sup>14</sup> Universidades que coordenam a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de educação básica, em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação.

entre os dois períodos de formação docente. Entre estas, somente a resolução CNE/CP nº 2/2015 define diretrizes tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos profissionais do magistério. Ressaltamos que o capítulo VI dessa resolução trata especialmente da formação continuada, e traz marcos importantes para o cenário histórico dessa área, uma vez que propõe um sistema articulado entre as IES e as redes de ensino da educação básica, superando a proposta de ciclos isolados e, da mesma forma, apresenta dispositivos para as instituições gerir todo o processo.

A proposta apresentada na Resolução nº 2/2015 coaduna-se com a perspectiva de uma formação continuada orientada pelos princípios da liberdade, da cidadania e da democracia, conforme defendido por Imbernón (2010). No entanto, apesar desse alinhamento normativo, ainda predominam práticas formativas ancoradas em modelos prescritivos, tais como lições-modelo e cursos padronizados ministrados por especialistas externos à realidade escolar. Tal contradição evidencia a permanência de uma racionalidade técnica que desconsidera os professores como sujeitos produtores de saberes pedagógicos.

Ao problematizar esse modelo hegemônico, Imbernón (2010) explicita os aspectos historicamente negligenciados nos processos de formação continuada, ao afirmar que eles deixam de contemplar “[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.” (Imbernón, 2010, p. 9). A valorização desses elementos aponta para uma concepção de formação que se constrói a partir da experiência concreta dos docentes, favorecendo práticas reflexivas, colaborativas e contextualizadas. É a partir de processos como esses que se torna possível conceber uma prática formadora efetivamente dialógica e crítica, capaz de romper com a lógica transmissiva e instrumental que ainda orienta grande parte das políticas públicas de formação.

Nessa direção, o autor adverte para a necessidade de superação de uma compreensão linear e homogeneizadora da educação e da formação docente, ao afirmar:

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não” (Imbernón, 2010, p. 15).

Essa ideia reforça a compreensão da formação como um processo histórico, plural e socialmente situado, no qual se articulam diferentes saberes, identidades e práticas culturais.

Ao analisar o contexto político conservador que exerceu forte influência sobre as políticas de formação docente nos últimos anos, especialmente no período entre 2016 e 2023, torna-se imprescindível que as instâncias formadoras de professores/as, bem como os movimentos sociais, mantenham-se em posição de resistência política na defesa do direito a uma formação docente emancipadora. Tal formação deve articular teoria e prática, valorizar as vozes dos professores, ampliar os espaços de participação e favorecer processos de autoformação sustentados por um pensamento crítico, comprometido com a transformação das condições de ensino e com a democratização da educação.

### **2.3 Necessidades formativas e o início de carreira: compreensões conceituais**

Nesta pesquisa, o conceito de “necessidades formativas” é base para a construção de nossas análises; portanto, foi a partir dele que as principais reflexões foram tecidas, sobretudo referente às mudanças nas práticas docentes, contribuindo para uma prática reflexiva, para uma prática formadora que possa ser incorporada na formação de professoras.

Segundo Galindo (2007), a palavra necessidade é ambígua, por isso, a importância de aprofundamento teórico em interface com o contexto educacional. Para a referida autora, o significado de “necessidades” pode ser entendido como dificuldades e/ou expectativas presentes no trabalho docente. Galindo diz também que:

Na busca do aperfeiçoamento e da competência profissional do professor, a identificação de necessidades nos parece um caminho profícuo, uma vez que possibilita a aproximação entre os saberes dos professores, com os saberes para os professores, ou seja, das formações idealizadas às demandas requeridas (Galindo, 2007, p. 52).

Nesse sentido, a identificação das necessidades formativas presentes no trabalho docente é fundamental para a formação de um profissional crítico-reflexivo, que tenha como premissa a defesa de uma escola pública que busque o direito à educação emancipadora.

É necessário que o conhecimento produzido pela docente seja autocrítico para de fato seja caracterizado como conhecimento, que seja sempre revisto, analisado de acordo com o contexto político, econômico, social e cultural no qual ele atua. A formação continuada é um importante processo para a construção desse profissional. Galindo (2007) traz alguns questionamentos que são importantes para a construção de um aporte teórico para a discussão

da relação entre necessidades formativas de docentes e a sua “consequente” formação em serviço.

A formação continuada é pensada para atender às necessidades formativas dos profissionais ou às necessidades do sistema? Qual é a função, finalidade e estrutura da formação continuada? Qual é o processo de avaliação, acompanhamento e identificação de demandas da formação de professores no Brasil? A formação continuada tem como referência a concepção de professora, o papel e a função do docente no processo de ensino-aprendizagem? Assim, para Galindo, o princípio da formação continuada é a formação docente para a sua atuação profissional.

Desse modo, a pesquisa pretendida tem como pano de fundo os questionamentos trazidos por Galindo, e que também são compartilhados por este estudo, uma vez que não há como identificar necessidades formativas de professoras alfabetizadoras sem investigar e analisar o cenário da formação continuada. A partir daí, entender como esse cenário é constituído no ciclo de desenvolvimento profissional, que é influenciado por diversas fontes de saberes para a construção de uma identidade profissional, na qual apresentará as necessidades formativas, objeto do trabalho de pesquisa.

Nesse movimento de investigar as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras, é fundamental entendermos a conjuntura desse período de inserção na carreira do magistério. É um momento em que o docente se locomove de um polo para outro, de estudante e aprendiz ele passa a ser professor. Nesse cenário de mudanças, surgem as incertezas, as dúvidas, as responsabilidades, a tomada para si de algo deve ser feito, em função do compromisso com a educação e com os estudantes.

A pesquisa realizada por Michaël Huberman<sup>15</sup> sobre o ciclo de vida profissional das professoras foi adotada como base teórica para melhor compreensão desse processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras em início de carreira.

A literatura com base no referencial, juntamente com os dados empíricos, nos ajudará a refletir sobre os aspectos que perpassam o desenvolvimento da carreira profissional de docentes. Inerente a isso, analisaremos as necessidades formativas presentes durante esse processo. Para Huberman (2013):

---

<sup>15</sup> O autor da obra “*La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*” (A vida dos professores: evolução e balanço de uma profissão) teve grande influência no pensamento educacional a partir da década de 1980.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (Huberman, 2013, p. 38).

O olhar investigativo para o processo de construção da identidade profissional no início de carreira requer muita sensibilidade para inicialmente entender que o processo vivido por cada um dos sujeitos pode ser diverso e múltiplo de acordo com o cenário de atuação de cada um deles, mas também, paradoxalmente, compreender que em meios as diversidades podem chegar em pontos comuns existentes na problemática aqui apresentada.

Assim, para Huberman (2013), o ciclo de vida profissional dos docentes é analisado por meio da definição de fases perceptíveis da carreira da professora. Para esta a pesquisa, o foco será a fase da entrada na carreira que, segundo o autor, se dá entre os dois ou três primeiros anos de atuação, recorte que será utilizado para este trabalho.

Huberman (2013) afirma que essa fase é marcada pelo conceito de “exploração”, do contato inicial, em que existe uma preocupação do aprender para ensinar. Para o autor, as problemáticas que prevalecem no início da carreira é a “sobrevivência”, que se traduz como “‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (p. 39). A outra problemática apresentada por Huberman é a “descoberta”, que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade” (Huberman, 2013, p. 39).

Cabe destacar que as necessidades formativas apresentadas no início de carreira são diferentes e determinantes para que as professoras construam o seu desenvolvimento profissional de uma forma humana, crítica e reflexiva. Nesse sentido, é imprescindível que as políticas de formação continuada cada vez mais tenham sua atenção voltada para esse público específico, docentes iniciantes, fase esta crucial para continuidade ou não da professora na carreira do magistério.

Diante de um cenário desafiador, de muitas lutas inacabadas, professoras e professores enfrentam desafios referentes aos seus processos de desenvolvimento profissional docente como um “lugar” mais justo socialmente para a profissão. Dada a conjuntura da profissão docente no país, os desafios têm sido cada vez maiores, principalmente pela precarização do magistério básico, em que professoras e professores precisam se desdobrar para trabalhar em

dois turnos de modo a ter minimamente condições de sobrevivência. Portanto, falta tempo para estudar, cobranças com excesso de avaliações externas, imposição de materiais elaborados de forma verticalizada, dentre outras mazelas da profissão docente, são questões se agravam ainda mais a fase inicial da carreira.

Assim, imersas a um contexto limitante, a profissão docente necessita se reinventar. Contudo, essa reinvenção deve perpassar por várias áreas, desde o chão da escola, o saber-fazer no cotidiano da prática pedagógica, o currículo das licenciaturas e, não mais importante, as novas formulações das políticas públicas para educação no contexto da formação. A questão que deve embasar todo esse processo para Nóvoa (2009) é a necessidade de uma formação de professores construída dentro da própria profissão.

Ao pensar na formação de professores construída dentro da própria profissão, é fundamental compreender os aspectos que contribuem para a construção de uma “boa” docência. Desse modo, Nóvoa (2009) traz elementos imprescindíveis para se elaborar preceitos de uma formação dentro da profissão. Em primeiro lugar, o referido autor assinala que a construção da profissão docente passa pela pessoalidade dos professores; essa formação tem dimensões coletivas e colaborativas e apresenta o conceito de comunidades de práticas no interior de cada escola.

As professoras e professores, em primeira instância, estarão imersos em um contexto de práticas de autoformação, no sentido de que o ser professor/a não perpassa somente a dimensão técnica e científica; por isso, a importância do aspecto pessoal que forma o ser professor/a, pois esse aspecto também define a profissão. Além disso, os estudos de Nóvoa evidenciam que a escola deve ser o lugar de formação de professoras, onde se partilha as práticas, com foco no trabalho no coletivo.

As instituições responsáveis pela formação inicial e em serviço de professores devem estar muito atentas quanto às suas propostas curriculares. Nóvoa (2009) discute as responsabilidades da escola em contraponto a todo o contexto de cidadania da sociedade atual e aponta a cultura escolar como um “transbordamento da modernidade escolar”. Nóvoa (2009) evidencia que nos últimos tempos foram atribuídos inúmeros problemas às escolas, mas em contrapartida, nada foi retirado. Na medida em que o Estado legitima na prática a ideologia da escola de massas e de controle da cultura, esse transbordamento apontado pelo autor explicita que a escola para a “coletividade” tem se preocupado majoritariamente com as questões sociais, em detrimento das de aprendizagem. Dessa forma, o autor denuncia que a escola centrada nas

aprendizagens é oportunizada para estudantes ricos e a de assistência e de acolhimento tem sido para estudantes pobres.

Nossa defesa é em prol de uma escola pública de qualidade e justiça social; portanto, é fundamental que o processo de formação de professores e seu consequente desenvolvimento profissional seja pautado na reflexão crítica da função pedagógica e social da escola. Essas dimensões implicam compromissos do ponto de vista das políticas públicas, da gestão das escolas e de todo coletivo, de modo a instituir projetos políticos pedagógicos que reflitam a realidade escolar e projetem as escolas para a melhoria das aprendizagens.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (Nóvoa, 2009, p. 63-64).

Evidenciamos que os processos educacionais estejam pautados pelo princípio da equidade social. Para isso, é imprescindível que as propostas de formação docente estejam atentas às circunstâncias da vida pessoal e social das crianças, de modo a priorizar seu desenvolvimento integral por meio de aprendizagens que são as bases para a construção do conhecimento científico e cultural. Nesse sentido, reafirmamos que a função social da escola é a formação escolar por meio do conhecimento científico e a humanização dos sujeitos por meio da arte e da cultura, uma vez que todo esse processo deve ser vivido numa coletividade. Reafirmamos que a profissionalização docente, a melhoria nas condições de trabalho e carreira do magistério básico são fatores decisivos na concepção e realização de um projeto de escola emancipadora e humanizadora. Assim sendo, a formação de professores é espaço central na defesa da escola pública e da profissão e profissionalização docente.

Nosso compromisso com a produção do conhecimento é refletir criticamente a partir dos referenciais teóricos, somando às vozes das professoras, no sentido de pensar em mudanças nesse cenário do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, desde as formulações de políticas públicas para área, até concepções e estratégias para a alfabetização em sala de aula.

É necessária a efetivação de princípios e medidas que quebrem o ciclo de se pensar na formação e desenvolvimento profissional de forma equivocada e que não inclua as/os próprias/os profissionais nesse processo:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: **articulação da formação inicial, indução e formação em serviço** numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (Nóvoa, 2009, p. 15, grifo nosso).

Articulação da **formação inicial, indução e formação em serviço** têm como objetivo retirar as professoras da margem de sua própria formação. Nesse cenário, a profissão deixaria de ser dominada pelos universitários ou pela indústria de ensino, como afirma Nóvoa (2009), uma vez que o excesso de discurso somente esconde a pobreza das práticas. Dessa forma, é fundamental a inserção da profissão na formação. Assim, o autor afirma que:

Trata-se, sim, de afirmar que nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no campo profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 20).

O processo da formação e de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, do/a docente em início de carreira, precisa criar movimentos que garantam a legitimidade do saber fazer docente. Por isso, a importância da construção do conhecimento técnico e científico pelas próprias professoras que atuam no cotidiano das práticas pedagógicas na escola pública.

Os processos de construção de saberes docentes e pedagógicos das professoras alfabetizadoras são marcadores teóricos importantes para analisar as necessidades formativas existentes ou inexistentes no decorrer do ciclo de vida profissional do magistério.

Nesse sentido, Pimenta (1997) traz o conceito de saberes docentes como processo de reflexão sobre a prática, e que a construção desses saberes fazeres concretizam-se a partir das necessidades e desafios vivenciados na profissão docente:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1997, p. 6).

De acordo com Franco (2008), os “saberes pedagógicos” são construídos de forma complexa, imersos numa relação entre prática docente e processos formativos, sendo que no Brasil eles foram construídos historicamente por meio de práticas de bases tecnicistas. Assim, para Franco (2008):

[...] compreender as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas que, na sua relação, constituem-se em saberes orientadores do fazer que não se deixa render exclusivamente à cultura escolar de orientação tecnicista e dá ao professor a possibilidade de munir-se de um conjunto de elementos que podem responder, criativamente, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar (Franco, 2008, p. 111,112).

Muitos são os desafios enfrentados por docentes no início carreira, as dificuldades e expectativas nesse processo de inserção profissional. Além disso, as imposições de políticas neoliberais na área da educação, além de promoverem uma formação que aparta o docente da construção de sua práxis, também geram precárias condições de trabalho e desvalorização da carreira docente, conforme mencionamos anteriormente.

Franco (2008, p. 121) evidencia que os saberes pedagógicos se referem à “[...] capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam o que chamo de saberes pedagógicos.”

A práxis docente se refere às mediações do sujeito com o seu fazer e, nesse sentido, o problema da formação de professores e a construção de seus saberes pedagógicos incide justamente nesse desencontro entre a teoria e a prática, uma vez que “[...] o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos” (Franco, 2008, p. 119). Em contrapartida, é o exercício do saber pedagógico que irá produzir conhecimento. A discussão sobre a atuação docente e o seu protagonismo na construção de seus saberes pedagógicos e consolidação de seu desenvolvimento permearão as análises e discussões da pesquisa.

Ressaltamos que os saberes docentes contribuem para que professoras e professores desenvolvam suas identidades profissionais docentes. Portanto, o conceito de identidade docente também é relevante em nossa pesquisa, na medida que:

Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática (Franco, 2008, p. 113).

Logo, na condição de pesquisadora, ter o olhar sensível para conhecer os sujeitos da pesquisa, no sentido de compreender quem são as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia em início de carreira, que atuam na escola pesquisada, constitui-se princípio basilar para este trabalho. A partir daí, analisar suas necessidades formativas e verificar de que modo as condições pessoais, profissionais e culturais influenciam em sua prática, considerando as políticas de formação continuada desenvolvidas nesse contexto, nos possibilitará produzir compreensões sobre suas concretas necessidades formativas e as possibilidades de desenvolvimento profissional docente.

### **3 ALFABETIZAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL: DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA**

#### **3.1 Mapeamento e análise das principais políticas de alfabetização em âmbito nacional e municipal**

Esta seção tem como objetivo mapear e analisar as principais políticas de alfabetização em âmbito nacional e municipal. Ressaltamos que a opção feita refere-se às políticas de maior visibilidade na área da alfabetização a partir do ano de 2012 até o momento atual. Embora a LDB seja mencionada, é porque, apesar de ter sido promulgada no ano de 1996, é um dos pilares da educação brasileira. Ter acesso ao conhecimento de modo formal pela escola é uma forma de se buscar a elucidação da realidade, pois “a invenção da escrita está associada às relações sociais de dominação de poder, haja vista a importância que se atribui a ela nos currículos escolares de sociedade letradas como a nossa” (Melo, 2015). Assim, a linguagem escrita é um dos principais instrumentos na busca de um processo emancipador do sujeito. Por meio dela, é possível conquistar uma consciência política, social e cultural.

No Brasil, as políticas de alfabetização passaram por diferentes fases ao longo da história. Na década de 1960, predominou uma orientação de caráter tecnicista, marcada pelo distanciamento entre teoria e prática pedagógica. Já no final da década de 1970, com a influência dos ideais freirianos e o início da reabertura política, a alfabetização começou a ser compreendida sob uma perspectiva mais crítica e emancipadora. Foi, contudo, apenas na década de 1980, com a queda da ditadura militar, que a alfabetização passou a ser reconhecida como uma prática não apenas técnica, mas também de natureza política e ideológica, vinculada à luta pela democratização da educação.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a formação docente ainda permaneceu incipiente, uma vez que a legislação deixava brechas significativas. A formação das alfabetizadoras poderia ocorrer tanto em nível superior, por meio da licenciatura em Pedagogia, quanto em nível médio, através do curso Normal. Além disso, segundo Pimenta (1997), persistia a atuação de professoras em condição precária, isto é, sem formação específica, situação permitida pela própria legislação em contextos regionais e sociais de caráter transitório. Essa realidade reforça a permanência de desafios históricos na constituição de uma política consistente de alfabetização no país.

Diante desse contexto histórico com muitas especificidades e desafios, iremos a seguir apresentar uma linha do tempo com as principais políticas e programas de alfabetização em âmbito nacional e, posteriormente, uma análise em âmbito municipal com o propósito de entender o contexto vivenciado pela professora das séries iniciais com a especificidade de alfabetizar.

Quadro 3 - Políticas e Programas de alfabetização no Brasil (1996-2023)

1996	LDB	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:</b> Estabelece educação básica obrigatória. Alfabetização como metanos anos iniciais.
2012	PNAIC	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:</b> Formação de professores e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Foco na alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental.
2014	PNE	<b>Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014):</b> Meta 5: "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental." "Estabelece estratégias para a formação de professores, avaliação, e políticas públicas voltadas para a alfabetização.
2017	BNCC	CNE/CP Nº 2/2017: Estabelece a <b>Base Nacional Comum Curricular:</b> Define que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2ºano do ensino fundamental. Estabelece competências e habilidades específicas que todas as crianças devem desenvolver nesse período.
2019	PNA	Decreto nº 9.765/2019- Institui a <b>Política Nacional da Alfabetização.</b> Ruptura com políticas anteriores. Foco em método fônico e consciência fonêmica e fluência de leitura.
2020	PROGRAMA TEMPO DE APRENDER	<b>Ação derivada da PNA</b> com a Portaria MEC nº 280/2020 Integração com o SAEB e outras avaliações externas. Assistentes de alfabetização(via voluntariado)
2020	PROGRAMA "CONTA PRA MIM"	<b>Ação derivada da PNA</b> com a Portaria MEC nº 421/2020. Conceito da "Literacia Familiar". "Evidências científicas cognitiva da leitura." Transfere para as famílias o trabalho com a literatura.
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	Decreto 11.556/2023: Institui o <b>Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.</b> Art. 37. Fica revogado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (PNA). Retoma princípios do PNAIC com foco em cooperação federativa, equidade e foco na aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) de acordo com os estudos das políticas e programas para a alfabetização.

A análise das políticas e programas de alfabetização no Brasil, sobretudo a partir da LDB de 1996, evidencia um percurso marcado por permanências e rupturas, refletindo tanto as urgências políticas de cada período quanto as concepções de educação que os governos elegeram como prioritárias. De acordo com Mortatti (2008), desde o início da República não houve cursos específicos para a formação de alfabetizadoras, sendo esse processo historicamente “subentendido” no curso de Pedagogia. Essa ausência de institucionalização revela uma lacuna estrutural: a alfabetização, embora central no processo educativo, nunca ocupou plenamente o lugar de destaque que sua relevância social demandaria.

A LDB/1996 representou um avanço ao determinar, em seu artigo 62, a exigência mínima de formação superior em Pedagogia para o magistério nos anos iniciais. Contudo, ao não especificar estratégias mais consistentes para articular a formação inicial e a continuada, a lei deixou em aberto caminhos que, em grande medida, seriam posteriormente ocupados por programas de caráter tecnicista e de orientação pragmática. Esse vazio permitiu a consolidação de políticas que, em vez de fortalecer fundamentos epistemológicos críticos, privilegiaram abordagens voltadas ao “saber-fazer” imediato.

Nesse sentido, o PNAIC (2012) surgiu como tentativa de oferecer uma formação continuada mais contextualizada, especialmente para docentes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. No entanto, o programa, apesar de avanços pontuais, manteve um viés instrumental, reduzindo a alfabetização a uma técnica centrada no método fônico. A escrita, concebida como prática social e cultural, foi relegada a segundo plano, em favor de uma concepção mecanicista de leitura e escrita.

Na esteira do PNE (2014), a meta 5, de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano e a estratégia 5.6, que previa integração entre universidades e programas de formação, sinalizaram intenções progressistas. Porém, essas diretrizes foram rapidamente reconfiguradas pela BNCC (2017), que reduziu o prazo para alfabetização até o 2º ano, consolidando uma política de padronização curricular. A Base, de inspiração conservadora e tecnicista, marcou um novo ponto de inflexão: a centralidade da alfabetização como etapa de aferição de competências e habilidades mensuráveis, em detrimento de sua dimensão social, cultural e emancipadora.

A Política Nacional de Alfabetização (2019), instituída no governo Bolsonaro, radicalizou essa lógica ao adotar o método fônico e a consciência fonêmica como eixos exclusivos. Sob o discurso da “ruptura” com políticas anteriores, a PNA reforçou uma agenda neoliberal de responsabilização individual, precarização do trabalho docente e transferência de funções do Estado para famílias e voluntários. Programas derivados, como **Tempo de**

**Aprender** (com inclusão de bolsistas sem formação pedagógica em sala de aula) e **Conta pra Mim** (que transferiu às famílias o papel mediador da literatura), exemplificam essa precarização e a desvalorização da escola como espaço privilegiado de socialização da cultura letrada. A revogação da PNA pelo Decreto nº 11.556/2023 e a criação do **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)** indicam uma tentativa de recomposição. Inspirado no PNAIC, o CNCA recupera a noção de cooperação federativa e institui a RENALFA como instância de articulação nacional.

Ao observarmos esse percurso, confirmamos o que Mortatti (2008) chama de “querela dos métodos”: disputas que, mais do que pedagógicas, são políticas, pois definem qual concepção de alfabetização e de formação docente será hegemônica em cada conjuntura. Essas disputas não se restringem à escolha entre método fônico ou construtivista, mas expressam projetos societários distintos: de um lado, a alfabetização como técnica para adaptação funcional ao mercado e, de outro, como prática cultural e emancipadora.

Na realidade local, como em Uberlândia, tais embates materializam-se em políticas específicas. A adesão da SME, em 2022, ao **Pacto pela Alfabetização**<sup>16</sup>, com apoio dos institutos Alfa e Beto, Raiar e Projeto de Vida, demonstra a penetração da lógica tecnicista e fônica nas formações docentes. Sob o discurso da recomposição das aprendizagens pós-pandemia, reforçou-se uma política verticalizada, que privilegia a aplicação de materiais e metodologias prescritas, em detrimento da autonomia pedagógica e da reflexão crítica das professoras. A consolidação do programa como política pública municipal em 2024 e sua continuidade em 2025 atestam a hegemonia do método fônico no município.

Em síntese, a análise do cenário nacional e local revela que, embora travestidas de inovações, as políticas de alfabetização no Brasil mantêm, em essência, um caráter tecnicista e instrumental. Ao priorizar o cumprimento de metas e indicadores em detrimento da formação crítica e cultural, perpetuam a marginalização do papel emancipador da alfabetização. Em uma sociedade profundamente desigual, que concentra renda e poder, interessa pouco a formação de sujeitos críticos e autônomos. Por isso, o desafio das professoras alfabetizadoras é resistir à lógica da execução acrítica de programas oficiais e afirmar uma prática pedagógica

---

<sup>16</sup> Pacto pela alfabetização - Lançado em 7 de fevereiro de 2022 na SME de Uberlândia - Política colaborativa entre os entes federativos. Dessa forma, ação derivada da PNA de 2019, que preconiza a alfabetização da criança do 1º ano do ensino fundamental. A metodologia de atuação na fase de alfabetização é denominada de sistema de ensino estruturado, o que implica a obrigatoriedade do uso de cartilhas baseadas no método fônico.

fundamentada em pressupostos epistemológicos sólidos, capazes de promover uma alfabetização significativa, emancipadora e socialmente transformadora.

### 3.2 Alfabetização: perspectivas teórico-metodológicas

*Ao indagarmos sobre o que (não) muda nos processos de mudança, vemos que mudam as condições, mudam os instrumentos técnico-semióticos, mudam as práticas, as prescrições... No entanto, algo persiste no gesto de ensinar (Smolka, 2012, p. 14).*

Nesse caminhar teórico-metodológico da pesquisa e na defesa de uma alfabetização significativa, que tem como objetivo a transformação social, serão apresentados a partir da literatura científica alguns princípios que embasam o trabalho docente para a construção de uma prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva discursiva.

Para Vygotsky (1991), o processo de ensino e aprendizagem é construído por meio das relações e interações sociais; ele é fruto de um processo social. Desse modo, a escola apresenta uma função social que tem por objetivo a formação escolar e a humanização dos sujeitos.

Assim, é importante refletir que o pensamento vigotskiano evidencia que mudanças que acontecem na sociedade e no ambiente escolar provocam transformações na natureza humana, na consciência e no comportamento, e de maneira efetiva e permanente, o processo social da escrita compõe e se constitui nesse contexto trazido pelo autor. A respeito das observações de Vygotsky, assim se manifesta Smolka (2012, p. 76 *apud* Vygotsky, 1978, p. 57):

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos.

O processo de construção da escrita é uma forma de representação em transformação. O texto acima evidencia que toda função psicológica surge primeiro nas relações sociais, entre pessoas, a partir do seu processo interpessoal até tornar-se intrapessoal. Assim acontece também com o processo inicial de escrita da criança. “Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 2012, p. 82).

A construção de escrita pela criança não deixa de ser o acontecimento de sua própria vida e, por isso, impera movimento, interação e interlocução do “eu” com o interlocutor. Nesse caso, o interlocutor o qual nos referimos é a figura da professora alfabetizadora, que precisa buscar compreender suas necessidades formativas no interior de um processo puramente de constituição humana, e não meramente manipulador de letras, sons e palavras desconectadas de uma realidade social.

Smolka, referência significativa, desde a década de 1980 vem desenvolvendo pesquisas sobre a importância da alfabetização como processo discursivo, à luz da perspectiva histórico-cultural. Para Smolka (2012)

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa- “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!”, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (p. 16).

De acordo com a mesma autora, o processo de alfabetização ultrapassa os muros escolares e, portanto, a escola mostra-se seletiva como lugar de acesso ao ensino formal. Ao demonstrar a sua falha pedagógica, a escola, de certa forma, contribui para instituir e apontar patologias nas crianças e na formação de professores, evidenciando os riscos da alfabetização em massa.

Nessa dimensão apontada pela referida autora, fica evidente a construção de uma lógica historicamente sedimentada que atravessa o trabalho docente no contexto escolar, particularmente no campo da alfabetização, incidindo de modo significativo tanto sobre as práticas pedagógicas, quanto sobre os processos de formação das professoras alfabetizadoras. Tal lógica, de caráter quase imutável, subsiste e se reproduz na cultura escolar dos anos iniciais, orientando concepções e modos de ensinar a língua escrita.

Nesse sentido, discutir os processos e as perspectivas de uma alfabetização discursiva implica compreender o trabalho docente como prática de resistência e de contraposição aos modelos hegemônicos de alfabetização em massa, o que implica processos formativos continuados e permanentes que oportunizem professores e professoras refletirem criticamente sobre sua docência no campo da alfabetização. Trata-se de problematizar concepções

pedagógicas nas quais prevalece uma abordagem tecnicista e simplificadora do ensino da leitura e da escrita, reduzidas a procedimentos mecânicos de decodificação e codificação.

Tal abordagem dissocia a alfabetização das condições concretas de produção da linguagem, desconsiderando que os usos da língua se constituem em contextos social, política, econômica e culturalmente situados. Ao apartar o ensino da escrita das práticas sociais da linguagem, essa concepção contribui para a naturalização de processos educativos que esvaziam o potencial crítico da alfabetização, limitando-a à aquisição de habilidades instrumentais.

Essa racionalidade pedagógica encontra-se profundamente enraizada na cultura escolar e manifesta-se tanto nas práticas cotidianas das salas de aula quanto nos dispositivos de formação docente. Nesse contexto, Goulart (2019) problematiza a existência de uma “tradição inventada” da alfabetização no Brasil, a qual institui o sistema alfabético como equivalente da própria escrita e a gramática como sinônimo da língua. Conforme afirma a autora, tal tradição foi historicamente construída com o objetivo de produzir unidade na diversidade, operando por meio da padronização e da burocratização da ordem social, o que a aproxima de mecanismos de controle e subordinação.

Considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental. À professora, é necessária a compreensão de como nossos objetos de estudo e de ensino se formam, se organizam, produzem sentido, para planejar situações de ensino que façam crescer os alunos em suas possibilidades de viver (Goulart, p. 68).

Concomitantemente a esse contexto de uma tradição inventada, têm-se as posturas metodológicas mais colocadas em práticas no Brasil atualmente (Goulart, 2019). Uma delas, é a postura metodológica fonológica, com base no sistema alfabético e na consciência fonológica, organizando o ensino-aprendizagem na relação fonema e grafema.

Essa postura metodológica geralmente está imersa num contexto cultural de uma escola tradicional, que é advinda de uma escola oficial, assumida pelos governos, que sempre teve como principal preocupação ensinar elementos constitutivos da língua para que as crianças filhas de trabalhadores/as “aprendessem” somente o essencial para a perpetuação da sociedade dividida em classes.

Para a perspectiva da alfabetização tradicional, considerando a escrita como o próprio sistema alfabético, embasada na consciência fonológica, o ensino se dá por meio de uma transmissão de conhecimento segmentada e distante de seguir os objetivos do ensino da escrita

como função social. Smolka (2012, p. 85) aponta que neste modelo tradicional a língua é apresentada como um sistema de padrões fixos e imutáveis, que se baseia na repetição, treino e memorização. Assim, as crianças são consideradas passivas e avaliadas com base num modelo “correto”, “adulto” e “final”.

A concepção de alfabetização tradicional deixa claro que não é seu objetivo formar crianças com princípios discursivos humanizadores. Pelo contrário, as características da alfabetização tradicional desumanizam a criança inserida nessa técnica, pois, ao adentrar a escola, a criança tem sua história e suas raízes desconsideradas, colaborando para um processo de alfabetização vazio, que não humaniza e nem emancipa.

Outra fonte teórico-metodológica assumida no Brasil na década de 1980, que tem como principal representante Emília Ferreiro, discípula de Piaget e de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, preconiza que o conhecimento deixa de ser considerado como algo pronto e acabado, e que não existe um modelo correto. O “erro” é construtivo e faz parte do processo de ensino e aprendizagem, entre tentativas e hipóteses silábicas.

Dessa forma, a teoria construtivista propõe a construção de conhecimento individual pelo sujeito por meio da interação com o ambiente. Ao contrário da abordagem tradicional, que vê a criança apenas como um recipiente de informações, essa corrente acredita na construção ativa do saber. Aqui a escrita é considerada como objeto de conhecimento.

A concepção construtivista contrapõe-se à tradicional/conservadora, sendo sua contribuição inegável, sobretudo em relação à concepção de criança como sujeito ativo que constrói o seu conhecimento. No entanto, ela nos revela algumas problemáticas, e uma delas é a de que as práticas construtivistas reduzem o ensino da escrita somente à questão da correspondência gráfico-sonora e, por consequência, não entende o processo de escrita como algo mais amplo, e que pode englobar outras características e elementos diversos.

Smolka (2012) aponta que no construtivismo a questão da linguagem permanece marginal, pois não consegue propor algo que atenda as relações de pensamento, linguagem e construção do conhecimento, visto que as elaborações sócio-históricas não são consideradas. Em outros termos, a proposta construtivista é um estudo com base na psicologia cognitiva que tem como objeto de conhecimento a relação da criança com a escrita/psicogênese da língua escrita, mas desconsidera as condições de interação social e das situações de ensino.

A perspectiva construtivista, apesar de ser inovadora em comparação à tradicional, ainda revela em suas práticas a predominância da relação fonema/grafema, ao dar enfoque na dimensão oral da aprendizagem, a consciência fonológica. Isso acaba negligenciando o olhar

para a dimensão da escrita, a consciência gráfica, o que se configura como um grave problema, já que sabemos que a forma como escrevemos não é exatamente como falamos.

Para Goulart (2019), são estas as posturas metodológicas que mais alfabetizam no Brasil. Goulart (2019, p. 64 *apud* Smolka, 1988; 2017) afirma:

Na vertente chamada *construtivista*, muito pregnante no Brasil como viés didático, cabem muitas direções e questões, o mesmo acontecendo com a perspectiva *fonológica* e com a *discursiva*. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas e buscam incluir aspectos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem das crianças. O aspecto importante que pode diferenciá-las é o modo como se organizam as relações de ensino na sala de aula.

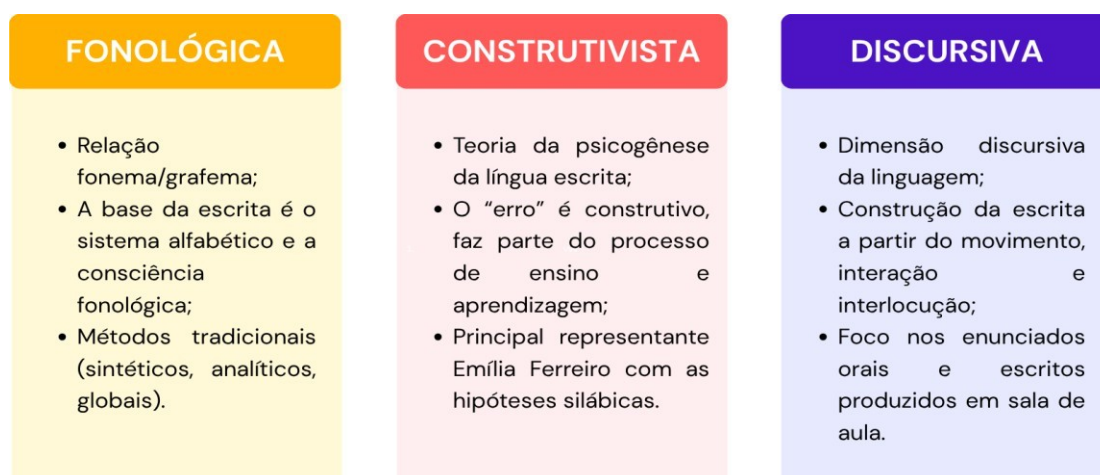
O modo como se organizam as relações de ensino em sala de aula é o principal alicerce na construção de uma prática pedagógica atenta e comprometida para com uma educação que priorize as crianças como partícipes do processo da construção do conhecimento.

Nosso posicionamento apresentado nesta pesquisa é na defesa de uma prática pedagógica consciente, que priorize o processo discursivo na alfabetização das crianças.

Na perspectiva adotada, o objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carreados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade” (Goulart, 2019, p. 61).

A seguir, o infográfico mostra as correntes teórico-metodológicas de alfabetização atuais, segundo Goulart (2019):

Figura 4 - Correntes teórico-metodológicas de alfabetização atuais



Fonte: Elaborado pela autora com base em Goulart (2019).

### 3.2.1- Alfabetização Discursiva: conceitos e possibilidades

*“Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se”* (Freire, 1989, p. 49).

“Para que alfabetizamos nossos alunos? Aprender a ler e a escrever por quê? (Goulart, 2019) ... alfabetizar? Para quê? Como? Em que condições? (Smolka, 2012).

É imprescindível que toda a comunidade pedagógica entenda a importância do processo da alfabetização na vida e na formação das crianças. O período de alfabetização é uma entre várias etapas da inserção da criança na cultura escrita, pois é pela escrita que a criança desenvolve mais uma forma de linguagem para se expressar e interagir com o mundo.

Constitui-se desafio significativo compreender a alfabetização como prática inserida em um contexto e em um processo discursivo. Tal desafio se torna ainda mais complexo diante de práticas pedagógicas alfabetizadoras, que nos ambientes escolares se apresentam desgastadas e reiterativas. Nessas práticas, conforme assinala Smolka,

[...] as crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita — para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita) (Smolka, 2012, p. 31).

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possibilidades de práticas pedagógicas que não assumam caráter reducionista e que não se orientem exclusivamente por uma perspectiva didatizante do “ato de ler e de escrever”, dissociada do contexto cultural e social das crianças, de suas linguagens e da produção de sentidos. Isso, porque conforme adverte a autora, “uma alfabetização sem sentido produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (Smolka, 2012, p. 48).

Cumprir reconhecer que as concepções de alfabetização se ancoram em determinadas compreensões sobre o “ser criança” e, simultaneamente, projetam um modelo específico de relação entre crianças e adultos — pais, educadores e professores — orientadas por objetivos de natureza política e pedagógica. Dessa forma, as práticas alfabetizadoras não são neutras, mas expressam concepções de infância, de educação e de sociedade.

No contexto contemporâneo, marcado pelo avanço tecnológico, pela aceleração dos ritmos de vida, pela lógica da produção e pela informatização em massa intensificada pela disseminação dos smartphones, observa-se a centralidade do preparo para o trabalho, o que tende a encurtar simbolicamente a infância (Mello, 2007). Diante desse cenário, impõe-se a indagação acerca das possibilidades de se efetivarem práticas discursivas no processo de alfabetização de crianças.

Torna-se, portanto, imprescindível que os educadores se dediquem ao estudo, à pesquisa e à incorporação sistemática de práticas discursivas em sala de aula. Contudo, é igualmente necessário reconhecer a permanência de práticas tradicionais que se encontram impregnadas nas ações cotidianas do trabalho escolar. Para tal reconhecimento, faz-se indispensável a compreensão de sua historicidade e das intencionalidades que sustentaram sua consolidação ao longo do tempo nos contextos educativos.

Nesse sentido, algumas concepções impregnadas no nosso trabalho como professoras alfabetizadoras geralmente estão ligadas às concepções de alfabetização que reduzem o trabalho com a leitura e escrita ao desenvolvimento da consciência fonológica e a uma cultura escolar tradicional/conservadora de modelo neoliberal. Portanto, é fundamental reavaliar esse cenário, abrangendo desde as políticas públicas voltadas à formação de professores, à melhoria das condições de trabalho e carreira, de modo a reverberar em práticas pedagógicas que sejam conscientes e fundamentadas nos princípios da alfabetização como processo discursivo dentro da sala de aula.

A concepção de alfabetização como processo discursivo nos traz a escrita como necessidade e intervenção criativa. O principal objetivo é usar a escrita para interagir com o outro, consolidando, assim, o processo de humanização na fase inicial de construção da escrita, que é o objetivo final da alfabetização discursiva.

Segundo Arena (2024, p. 9), “a linguagem escrita não se torna um meio de comunicação, mas um instrumento cultural mediador de trocas sociais, híbrido, composto por signos verbais e não verbais, que tem como fim a humanização e a formação da consciência”. Na alfabetização discursiva, a linguagem não é vista somente como um código para representar algo, mas como parte de um processo de interação verbal ou não verbal. O seu principal propósito são os sentidos construídos em cada enunciado.

Diferentemente das perspectivas apresentadas anteriormente, na proposta pedagógica de alfabetização discursiva, valoriza-se a interação e o diálogo. Não existe um modelo a ser seguido que seja estritamente correto, e essa interação entre os adultos e as crianças também levará em consideração o contexto sociocultural vivenciado pelos atores sociais presentes em determinado cenário educativo.

É fundamental pensar no processo de alfabetização como forma de construção da linguagem, que não é entendida meramente como um código, mas como um elo na interação verbal, que constrói o enunciado, essencialmente construído e imerso num contexto em que prevalecem determinadas práticas sociais. Smolka (2012) apresenta que:

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (p. 59-60).

Na fase inicial da aprendizagem da escrita, a criança prossegue em seu processo de humanização, sendo o desenvolvimento da linguagem escrita um elemento constitutivo desse percurso. Desse modo, a escrita não se configura apenas como instrumento adicional no desenvolvimento cognitivo infantil, mas, no próprio processo de sua apropriação, contribui para a complexificação do psiquismo da criança, ao ampliar suas formas de pensamento, de expressão e de relação com o mundo.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental conceber a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento acerca da realidade em que vive, que estabelece relações, interage socialmente e produz sentidos que devem ser considerados no processo educativo. Tal compreensão constitui um dos fundamentos de uma alfabetização discursiva, orientada pela apropriação, constituição e transformação dos sujeitos nas práticas sociais da linguagem.

Nessa direção, a alfabetização discursiva deve ser concebida, planejada e efetivada como um ato político, de modo a superar os modelos tradicionais de alfabetização, independentemente de se estruturarem a partir de abordagens silábicas ou fonéticas, que historicamente têm contribuído para a constituição de uma formação segmentada e dissociada das experiências sociais dos sujeitos. Tal perspectiva de ensino tem assegurado, predominantemente, uma formação mínima voltada à inserção no mercado de trabalho, favorecendo processos de massificação e atendendo às demandas da indústria cultural, em detrimento de uma formação crítica e socialmente referenciada.

Assim, Smolka (2012, p. 82) aponta que:

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico.

Ainda sobre linguagem, Bahktin (2016) reitera que as atividades humanas estão todas ligadas ao uso da linguagem e essas são diversas. A linguagem, representada por uma língua, é composta por enunciados orais e escritos. Para o estudioso, os enunciados se concretizam por meio da expressão de pensamentos e sentimentos.

Sobre o trabalho com os diversos enunciados, Goulart (2019, p. 71) destaca que:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e (provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.

Em vista dessa discussão, fica evidente que, para uma atuação pedagógica imersa a uma concepção discursiva, é primordial que entendamos que não existe a construção do pensamento sem que haja relação e interação social. Assim, a escrita é uma importante forma de linguagem que possibilita que o ser humano se desenvolva, se humanize e, para além disso, se emancipe.

A formação de professoras alfabetizadoras é o “calcanhar de Aquiles” quando se pensa em políticas públicas para a formação do magistério. Isso se dá muito em função das discontinuidades de políticas públicas de governo e não de Estado, como deveriam ser. A cada momento político, a escola pública fica sujeita as mais variadas políticas, as quais não têm, de fato, compromisso com uma formação humanizadora e emancipadora dos sujeitos.

Um dos atuais documentos que norteiam a educação básica no Brasil, e que traz orientações para o trabalho docente no contexto de alfabetização, é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Sem dúvidas, é um documento bastante presente nas políticas de formação de professores.

Ele apresenta algumas problemáticas que já vêm sendo estudadas no campo da educação. Para Gontijo, Costa e Perovano (2020), a BNCC aprovada em dezembro de 2017 difunde um modelo de alfabetização funcional, “reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à aprendizagem da técnica da escrita com o objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes” (p. 21).

O objetivo das políticas públicas nacionais, da BNCC, dos órgãos internacionais como ONU (Organização das Nações Unidas) e a Unesco é escolarizar a população para que se torne mão de obra produtiva (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 21). O desafio aqui é “confrontar” esse contexto político com uma prática de alfabetização discursiva.

Perante o exposto, torna-se de suma importância abrir caminhos metodológicos nas salas de aulas que escapem a esse modelo “produtivo” da alfabetização com bases fonológicas, nos moldes tradicionais. Um desses caminhos metodológicos é possível de ser encontrado por meio da literatura. Para Candido (1988, p. 176), a literatura é definida da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Candido (1988, p. 177) evidencia a necessidade da fabulação, de modo a reiterar que a literatura é claramente uma manifestação universal. Para o referido autor, nenhum ser humano

passa vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção ou da poesia. De forma ampla, corresponde a uma necessidade universal, constituindo-se em um direito.

Para o mesmo autor, a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (p. 177). Portanto, a literatura é uma das principais estratégias de se buscar a construção de uma prática dialógica e discursiva, entendendo que as crianças devam ser leitoras e escritoras em seus contextos escolares, pois, dessa forma, elas se humanizam ao mesmo tempo em que têm acesso ao conhecimento construído pela sociedade em que se encontram.

Assim, a literatura se dispõe como um poderoso instrumento de educação, além de ser um equipamento intelectual e afetivo (Candido, 1988). Desse modo, é importante reconhecer que ela faz parte da formação das crianças desde o início de suas vidas; que vai além de um mero recurso pedagógico, ou seja, sua abrangência é muito maior. Por intermédio da literatura, também se incentiva a prática social da escrita, ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento, a imaginação e a criação das crianças.

Smolka (2012, p. 111) responde à seguinte questão:

[...] por que a utilização da literatura? Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando condições e possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

A literatura apresenta-se como uma possibilidade de trabalho pedagógico muito ampla, pois, numa mesma forma de linguagem, é possível explorar diversos recursos nessa interação dialógica que deve ser construída em sala de aula. Por meio da literatura, as crianças, sejam elas leitoras ou não, têm acesso ao código escrito ou, de acordo com Dagoberto Arena e Adriana Arena, aos caracteres, criando sentidos para eles.

Igualmente, a literatura proporciona introdução aos mais variados conhecimentos, sejam eles informativos, poéticos, científicos, entre outros, e que foram produzidos pela humanidade em determinado período histórico. Da mesma forma, a literatura proporciona a fabulação apontada por Candido, ou seja, ela tem o poder de desenvolver a imaginação, a criatividade e o faz de conta, que são tão importantes para criança e presente no processo de alfabetização. Em síntese, ela atua também no campo das emoções, fazendo-se, assim, humanizadora.

Outro autor da área de linguística que apresenta importantes estudos sobre a literatura no processo inicial da construção da linguagem escrita pela criança é Élie Bajard (2016). Ele nos diz que o surgimento da literatura infantil vem para transformar a relação da criança com a linguagem escrita.

Para Bajard (2016, p.202) a partir da literatura, a criança começa a ter acesso “a uma grafia não escolarizada, mas editada em caixa dupla – maiúsculas e minúsculas - com espaços em branco, isto é, uma escrita em funcionamento”. Diferentemente do que é apresentado nas cartilhas de alfabetização tradicional, as crianças terão acesso a uma literatura contextualizada de acordo com as referências políticas, culturais e sociais de cada momento histórico.

Bajard defende a sessão de mediação literária, momento em que as crianças têm contato com os livros literários, além da proferição do texto do livro. Caso a criança não seja alfabetizada, defende também o trabalho pedagógico em caixa dupla. Este autor não acredita no postulado fonocêntrico como único elemento na construção da escrita, uma vez que a criança extrai um sentido do signo visual antes de estabelecer um valor sonoro, processo que dá início à construção da consciência gráfica.

Além do que já foi enfatizado anteriormente, Bajard (2016, p. 219) traz como instrumento central do trabalho com a língua escrita a “descoberta de texto”. A criança terá a possibilidade de inferir significados por meio da apreensão visual, e não pela percepção auditiva, como propõe o modelo de alfabetização tradicional/conservadora, que tem bases na premissa fonocêntrica. Para Bajard, dessa maneira, a criança “aprende fazendo”.

Os elementos apresentados pelo autor convergem para a concepção de uma alfabetização discursiva de caráter humanizador, que “atravessa” o sujeito e extrapola os limites institucionais da escola, uma vez que se constitui como prática social dotada de sentido. Trata-se de um processo formativo que se realiza no cotidiano, nas experiências ordinárias da vida, contribuindo para a humanização e a emancipação dos sujeitos.

À luz das discussões acerca da relevância da alfabetização discursiva na vida e na formação das crianças, compreendemos que o ato de escrever não se reduz ao domínio de um código gráfico ou ao conhecimento formal da língua, tampouco à aprendizagem mecânica da correspondência entre letras e sons. Antes, configura-se como um ato cultural que deve integrar-se às experiências vividas pela criança, uma vez que envolve o desenvolvimento de uma linguagem complexa e socialmente situada.

Ao aprofundar essa problemática em seus estudos, Smolka propõe os seguintes questionamentos: “as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que

falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?” (Smolka, 2012, p. 87). Tais indagações convocam os processos formativos docentes a uma revisão crítica das posturas pedagógicas assumidas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às concepções de linguagem, infância e ensino.

Nesse movimento reflexivo, torna-se imprescindível interrogar o próprio discurso pedagógico: de onde ele se origina, a que finalidades se destina e a quais sujeitos se dirige? Essa problematização constitui condição fundamental para a ressignificação da prática docente e para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a produção de sentidos.

Portanto, buscar brechas no interior das estruturas escolares tem se configurado como uma prática necessária à docência contemporânea, sobretudo em um contexto social orientado pelos pressupostos do Estado neoliberal, no qual a educação tende a ser subordinada às exigências da competitividade e da formação de competências voltadas à manutenção de uma força de trabalho funcional às demandas do mercado. Nesse cenário, a educação passa a ser concebida como instrumento de ajuste social, em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e emancipatória.

A alfabetização discursiva, portanto, apresenta-se como possibilidade de contraposição a essa lógica hegemônica. Para a efetivação de uma práxis pedagógica orientada por essa perspectiva, a docente necessita reconhecer a centralidade do outro e da interação nos processos de ensino e aprendizagem, tomando a relação com a criança como eixo estruturante de sua prática. Ademais, faz-se indispensável o investimento contínuo em sua formação acerca do funcionamento da linguagem escrita e dos processos de alfabetização infantil.

Torna-se, ainda, primordial que os docentes construam, tanto individual quanto coletivamente, uma consciência política, social e cultural que sustente a elaboração de sua prática pedagógica. Tal consciência implica compreender que a produção do conhecimento se efetiva nos movimentos de interação, nos espaços de interlocução, na diversidade de experiências e nos processos coletivos de elaboração, reafirmando o caráter social, histórico e dialógico da educação.

#### **4 DIÁLOGOS COM ALFABETIZADORAS INICIANTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA**

O propósito dessa seção é fazer uma análise dos depoimentos das docentes alfabetizadoras no início de carreira de uma escola da RME de Uberlândia, em consonância com toda a fundamentação teórica elaborada ao longo da dissertação. O intuito é compreender suas necessidades formativas e como elas influenciam na construção de seus saberes docentes.

O cenário de investigação do presente estudo é a escola “Campo das Flores”, pseudônimo adotado para uma escola da RME da cidade de Uberlândia, local de trabalho das/dos sete professoras/es participantes do grupo focal que compõe a pesquisa. O nome das professoras, e de um professor, foi substituído por codinome, escolhido por elas/e, de modo a preservar suas identidades. Seguimos, assim, as normas do CEP/UFU, no qual a pesquisa foi submetida antes de ser realizada em campo

#### 4.1 Contexto e protagonistas da pesquisa (mapeamento de perfil)

Segue abaixo quadro com informações no qual consta o perfil profissional das professoras alfabetizadoras que participaram do grupo focal, um dos instrumentos de construção de dados da pesquisa. Como já descrito anteriormente, o grupo focal foi composto por seis professoras e um professor, com a faixa etária entre 26 e 60 anos de idade.

Quadro 4 - Perfil profissional

Pseudônimo	Graduação	Instituição/graduação	Pós-graduação	Turma de atuação	Quantidade de turnos trabalhados
Cravo	Pedagogia	Universidade Estadual do Piauí- UESPI	Orientação e Inspeção do Trabalho Pedagógico	2º ano	2 turnos
Girassol	Pedagogia	Universidade Presidente Antônio Carlos- UNIPAC	Não cursou	2º ano	2 turnos
Lavanda	Pedagogia	Universidade Presidente Antônio Carlos- UNIPAC	Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior	1º ano	2 turnos
Margarida	Pedagogia	Faculdade Venda Nova do Imigrante- FAVENI	Não cursou	1º ano	1 turno
Orquídea	Pedagogia	Universidade Norte do Paraná- UNOPAR	Alfabetização e Letramento	1º ano	1 turno
Rosa	Pedagogia	Centro Universitário do Distrito Federal- UDF	Letramento e Educação Infantil	1º ano	2 turnos

Tulipa	Pedagogia	Universidade Federal de Uberlândia- UFU	Mestrado	2º ano	1 turno
--------	-----------	---	----------	--------	---------

Por meio do quadro acima, é possível verificar que todas/os professoras/es participantes da pesquisa apresentam formação inicial em licenciatura em Pedagogia em variadas instituições de ensino superior, sendo duas delas em universidades públicas e as demais privadas, entre estas, instituições com forte atuação na educação a distância.

O grupo de professoras/es em sua maioria possui pós-graduação, sendo uma delas de mestrado. Somente duas das professoras ainda não cursaram pós-graduação. Além disso, três professoras atuam em turmas de segundo ano e as demais em turmas de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere aos turnos trabalhados, quatro delas exercem a profissão em dois turnos e três em num único período.

#### 4.1.1 O cenário de início de carreira

Quadro 5 - Tempo de carreira com turmas de alfabetização

Pseudônimo	Tempo de atuação em turmas alfabetização
Cravo	1º ano
Girassol	1º ano
Lavanda	1º ano
Margarida	1º ano
Orquídea	1º ano
Rosa	3 anos
Tulipa	2 anos

A partir das informações obtidas por meio do questionário, é possível observar que as docentes se encontram no início de suas carreiras como alfabetizadoras, sendo o critério necessário para composição do corpus de análise da pesquisa, conforme relatamos anteriormente. O início da carreira é o período crucial em que as professoras se deparam com a realidade da profissão docente. É quando há o desenvolvimento da identidade profissional

docente articulado à busca de caminhos e estratégias para construir novos saberes, sobretudo, conforme ressalta Pimenta (1999), os da experiência.

O início da carreira é, portanto, uma fase complexa, muitas vezes solitária e, conforme analisamos na legislação vigente, não há políticas educacionais que instituem programas de indução docente. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “[...] um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente.” Grande parte de nossa vida profissional se decide nos anos iniciais e na forma como nos inserimos na escola e entre nossos pares. Essa afirmação evidencia a centralidade dos primeiros anos de exercício profissional na constituição da identidade docente e na consolidação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, os programas de formação continuada com foco na docência em alfabetização assumem papel estratégico no âmbito das políticas públicas educacionais, uma vez que incidem diretamente sobre o desenvolvimento profissional dos professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tais políticas tornam-se ainda mais relevantes diante das fragilidades formativas identificadas nos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à organização curricular. Observa-se que, em grande parte das instituições formadoras, as disciplinas voltadas à dimensão teórico-metodológica da alfabetização ocupam cargas horárias reduzidas, o que compromete a articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Desse modo, a formação continuada passa a operar, muitas vezes, como instância compensatória das lacunas deixadas pela formação inicial, deslocando para o exercício profissional responsabilidades que deveriam ser assumidas, de modo estruturante, no âmbito da formação inicial docente.

Essa configuração evidencia os limites de uma política de formação docente fragmentada, que separa artificialmente formação inicial e continuada, em vez de concebê-las como momentos articulados de um mesmo processo formativo. Assim, impõe-se a necessidade de políticas públicas que promovam a integração entre essas duas dimensões, assegurando uma formação consistente, crítica e socialmente referenciada, particularmente no campo da alfabetização, em que as práticas pedagógicas exercem impacto decisivo sobre os processos de escolarização das crianças.

O momento do início de carreira é peculiar e sensível; portanto, necessita de acolhida, de um olhar integrador e profissional por parte da equipe pedagógica da escola na recepção dessas novas profissionais. Foi interessante identificar nos depoimentos no decorrer do grupo focal que o grupo de professoras compartilhava da mesma sensação da existência de um trabalho coletivo. Além disso, falaram sobre o entrosamento da equipe gestora, das trocas de

experiências entre os próprios pares, ressaltando o aspecto positivo dessas experiências colaborativas. Para Imbérnon (2010), um dos pilares da formação continuada é o trabalho colaborativo, pois é a partir dele que se desenvolve uma formação aberta para diversidade, diferenças, semelhanças, ou seja, de ferramentas múltiplas para uma ampla formação.

Contudo, mesmo diante de um cenário positivo, o início da carreira não deixa de ser uma fase desafiante. Huberman (2013) nos aponta que se trata de um processo e não uma série de acontecimentos que podem ocorrer em dois estágios: a descoberta e a sobrevivência. Esses aspectos teóricos constituem-se em lentes para as nossas análises, principalmente porque é necessário compreender que cada profissional pode vivenciá-los de formas diferentes, ou seja, de maneiras lineares, com regressões ou descontinuidades.

Conforme anunciamos na introdução deste trabalho, para a composição de nosso corpus de pesquisa, optamos pela realização de um grupo focal com as professoras alfabetizadoras em início de carreira e que atuam na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. O encontro foi realizado numa manhã de sábado letivo, em 7 de junho de 2025, data acordada com a diretora da escola.

Iniciamos o encontro com os cumprimentos e boas-vindas às pessoas presentes e apresentamos os objetivos de nossa pesquisa. Também esclarecemos acerca da dimensão ética da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),<sup>17</sup> que foi devidamente assinado pelas participantes. Na sequência, solicitamos que respondessem ao questionário, que também compõe o corpus da pesquisa.

A moderadora solicitou a permissão para iniciar a gravação, e explicou que todas as manifestações e opiniões são muito relevantes e que as professoras poderiam se sentir bastante à vontade para se manifestarem. Além disso, retratou a importância da construção de uma prática docente formativa, que seja dialógica, em que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2006, p. 136). O encontro teve como objetivo conhecer as concepções, as dificuldades e os desafios das professoras alfabetizadoras em início de carreira, além das principais necessidades formativas desse momento inicial do magistério.

---

<sup>17</sup> O TCLE está no Apêndice B.

O encontro foi orientado por um roteiro construído com base nas questões e referenciais teóricos da pesquisa; porém, a moderadora conduziu o diálogo de forma a abrir espaços e discussões que poderiam não estar contempladas no roteiro prévio, explorando, dessa forma, a abordagem indutiva da pesquisa qualitativa, na qual as categorias e análises do processo investigativo emergem das interpretações da respectiva investigação.

A partir da transcrição literal dos depoimentos obtidos por meio do grupo focal, do referencial teórico da pesquisa e orientadas pelos procedimentos metodológicos de Bardin, iniciamos a análise de conteúdo a partir da pré-análise de Bardin (2011).

A partir do problema geral, e de acordo com os principais objetivos da investigação, elencamos as seguintes categorias:

- 1- Métodos de alfabetização;
- 2- Práticas Pedagógicas para inclusão;
- 3- Relação família e escola;
- 4- Fontes de saberes docentes;

À luz dessas categorias e da interpretação dos depoimentos das professoras, iremos dar prosseguimento aos próximos tópicos de discussões e análise.

Quadro 6 - Síntese do processo de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de registro (temas/ideias-chave)</b>	<b>Exemplos de falas</b>	<b>Interpretação preliminar</b>
1- Métodos de alfabetização;	Alfabetização como decodificação; alfabetização como prática social; letramento.	“Alfabetizar é ensinar a juntar as letras”; “Para mim, alfabetizar é fazer a criança ler o mundo e não só as palavras”.	Há diferentes concepções que coexistem, revelando tensões entre visões tradicionais e perspectivas mais críticas do processo de alfabetização.
2.Práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão	Formação para educação inclusiva no início da carreira; Investimento em pessoal e infraestrutura para educação inclusiva.	“O desafio, eu acho que é uma questão de todos aqui, as crianças atípicas em sala de aula...” “Porque às vezes querem trazer as crianças para essa questão da inclusão, mas sem o apoio, e acaba que a inclusão, as crianças são mais excluídas.”	Um dos grandes e principais desafios da educação atualmente está presente na forma como se efetiva a educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil, e esse formato influencia diretamente na alfabetização das crianças.

3- Relação família e escola	Baixa frequência; Falta de apoio em casa.	“Muitos deixam de ir para a escola? Como somos aqui mais na periferia, vamos dizer? Então, alguns é uma semana sem ir, porque o pai não pode trazer, a mãe não pode vir.”	Por parte de algumas famílias, não existe consciência, interesse na participação da vida escolar da criança, o que gera uma dificuldade no processo de consolidação da alfabetização.
4. Fontes de saberes docentes	Experiência pessoal; formação inicial; trocas com colegas; cursos e formações	“Aprendi muito observando professoras mais experientes”; “A faculdade me deu teoria, mas na prática aprendi mesmo foi na escola.	Indica que os saberes docentes são múltiplos e se constroem na intersecção entre formação, prática e interações coletivas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas no grupo focal realizado com as professoras alfabetizadoras (2025).

## 4.2 As vozes das alfabetizadoras/es: quais as suas necessidades formativas?

A presente subseção, intitulada “As vozes das alfabetizadoras”, fundamenta-se na construção de categorias analíticas a partir do material empírico produzido na pesquisa. Constatou-se que algumas dessas categorias já se encontravam delineadas nas hipóteses iniciais do estudo, como ocorreu com a categoria “métodos de alfabetização”, discutida no tópico precedente. Entretanto, outras categorias emergiram exclusivamente no processo de análise dos dados, não tendo sido previstas no desenho inicial da investigação. É o caso da categoria “práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão”, que passou a ocupar lugar central na interpretação dos depoimentos das participantes e, por essa razão, orienta a discussão desenvolvida nesta seção.

A emergência dessa categoria analítica ocorreu de modo mais explícito durante o encontro do grupo focal, quando a moderadora problematizou os principais desafios vivenciados pelas docentes no início da carreira. Eles são interpretados, no âmbito desta pesquisa, como expressão das necessidades formativas manifestadas pelas professoras alfabetizadoras.

### 4.2.1 Métodos de Alfabetização

*“A educação, qualquer seja a forma que ela assume, tem sempre uma teoria do conhecimento que a fundamenta”. Paulo Freire*

A discussão desse tópico tem como premissa apresentar o que as professoras alfabetizadoras nos dizem sobre as suas necessidades formativas em relação aos métodos de alfabetização. É importante retomar que, no decorrer das discussões trazidas na dissertação, destacamos que na formação inicial ainda é muito incipiente uma formação específica quando se trata da alfabetização. Além disso, a formação continuada, especialmente no município de Uberlândia, apresenta-se de forma unilateral, priorizando somente a vertente fônica da alfabetização.

Dessa forma, Cravo, um dos professores participantes da pesquisa, por meio de resposta ao questionário, reforça que “nas minhas observações em sala de aula e nas experiências de estudo com as teorias educacionais, adotar uma única teoria educacional para trabalhar em sala de aula é um erro” (Cravo, 2025). Corroboramos a resposta de Cravo de que o processo de alfabetização de forma ampla é inerente à formação humana. Nesse sentido, é diverso e não pode ser limitado por um único viés técnico.

Para compreender a prática alfabetizadora das professoras e os métodos presentes em sua prática, durante o grupo focal, o questionamento inicial trazido pela moderadora investigou o que as professoras compreendiam por alfabetizar e qual o objetivo da alfabetização. A partir daí, obtivemos os seguintes depoimentos:

Quadro 7 - O que é alfabetizar para vocês?

<b>Tulipa</b>	Alfabetizar, na minha opinião, é quando a criança enxerga o mundo, as coisas, tudo com mais clareza, é como tirar a fumaça dos olhos, aquela névoa, é uma descoberta, a sensação deve ser muito boa. Ler e escrever, é um letramento necessário para o mundo social, para o mundo do trabalho. Então, te traz consciência. Então, é uma descoberta. É um abrir a caixinha.
<b>Cravo</b>	Eu acho que a leitura de mundo também, do mundo deles, do mundo que eles vivem, a família, a escola, o significado de família, de escola, contexto social. Também deles entenderem o papel deles aqui, o que é que tem de futuro, o futuro eles também têm que entender. Eles são crianças que devem entender como serão o futuro deles também, que eles são o futuro, eu tenho essa preocupação.
<b>Orquídea</b>	... a alfabetização é fundamental... a criança passa se comunicar, brincar, socializar com outras crianças, já é um avanço.

Fonte: Transcrição da discussão grupo focal realizada em 07/06/2025.

Os depoimentos das professoras revelam um entendimento convergente de que a alfabetização ultrapassa a dimensão técnica da decodificação e da codificação, sendo significada como um processo complexo e indissociável da formação humana. Tal

compreensão indica a presença de uma concepção de alfabetização ancorada em fundamentos sociais e políticos, na medida em que é reconhecida como direito e como condição para a participação crítica na vida coletiva. Ao atribuírem à alfabetização um caráter inclusivo e humanizador, as docentes expressam uma perspectiva que tensiona modelos pedagógicos restritivos e instrumentalizados, orientados exclusivamente para o domínio do código escrito.

Esse posicionamento evidencia, ainda, a associação entre alfabetização e cidadania, compreendida não apenas como aquisição de habilidades linguísticas, mas como processo de inserção social e de constituição de sujeitos conscientes de sua pertença a uma coletividade. Os sentidos produzidos nos depoimentos sugerem, portanto, uma concepção ampliada de alfabetização, que articula linguagem, formação humana e participação social, distanciando-se de abordagens meramente tecnicistas.

O questionamento subsequente buscou compreender os métodos de alfabetização mobilizados pelas docentes, bem como aquelas com os quais afirmam maior identificação em suas práticas pedagógicas, a fim de apreender as possíveis tensões entre concepções discursivas e procedimentos metodológicos adotados no cotidiano escolar.

Quadro 8 – Métodos de alfabetização

<b>Rosa</b>	Consciência fonológica, a sala avança muito, eu tive 90%, tem sempre os alunos que têm problema na dicção, então esse método, já não ajuda muito, tem que partir para outro método, para o tradicional, voltar ao silábico (risos), então salva bastante, eu tenho um aluno que tem dificuldade na dicção, então o fônico para ele, não funciona.
<b>Cravo</b>	1-É um método bom... tem todos os lados, como todos os métodos, na minha opinião, dependendo da criança, eu já tive experiência com criança que estava lendo e na hora de reconhecer as letras não reconhecia, aprendeu pelo método fônico, mas na hora de escrever, da escrita, não conhece o alfabeto, muitas letras do alfabeto eram desconhecidas para ela, mas lê, então é uma coisa a se pensar... 2- Uma das dificuldades que eu tive, até porque também é o 1º ano na sala, foi com o método mesmo... para aprender o método na prática, porque uma coisa é saber a teoria, outra coisa é trabalhar na sala de aula, e como a minha fala é baixa, e dos alunos também é baixa, tenho dificuldade para pronunciar esses sons, então senti dificuldades, até aprender, eu precisei muito da tecnologia, de vídeo das letras...
<b>Tulipa</b>	Então eu já trabalhei com os dois, na minha prática de sala de aula, o silábico, e dava certo, e agora o fônico, na prefeitura, iniciou recentemente, e eu gosto do fônico, vejo que tem a sua importância.
<b>Lavanda</b>	Fônico, gosto do fônico, porque traz muito resultados, do retorno dos alunos
<b>Girassol</b>	Com o método fônico. O método fônico é um método que permite os alfabetizadores explorar diversas maneiras e estratégias para alfabetizar. O método fônico desperta um interesse maior nos alunos, proporcionando uma concentração maior por parte das

	crianças. Em alguns casos, a criança não se adapta ao método fônico, sendo necessário outros métodos mais tradicionais para consolidar a alfabetização.
<b>Margarida</b>	No caso, como é o meu primeiro ano de atuação em sala de aula, o método é o pacto pela alfabetização.
<b>Orquídea</b>	Gosto do método fônico e do silábico, já que as crianças têm dificuldade de reconhecer as letras, mas têm facilidade com o som. Ao contrário também, pois o método fônico na sala de aula precisa estar em silêncio, a criança precisa ter boa audição, além de ver o movimento da boca que a professora faz.

Fonte: Transcrição da discussão grupo focal realizada em 07/06/2025. Algumas respostas foram complementadas por informações obtidas no questionário na mesma data.

No quadro de respostas sobre a concepção e entendimento do que é alfabetizar, as professoras apresentam respostas amplas, que abrangem a alfabetização num cenário de formação humana e por isso, diverso. Isso possibilita a discussão do processo alfabetizador para várias perspectivas e nos faz considerar e afirmar que as professoras compreendem e tentam colocar em prática um processo alfabetizador que prioriza as especificidades de aprendizagem dos/das seus/suas alunos/as.

Contudo, quando analisamos o quadro dos “Métodos” utilizados, nos deparamos com a principal dificuldade, que é estrutural e sistêmica. Na grande maioria das respostas, o principal método utilizado ou que se identificam para a sua prática é o fônico. Sabemos, que essa resposta não é decorrente de uma casualidade ou de uma simples identificação com um método ou outro. Para Soares (2022, p. 50),

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita sofre influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos; é ilusório supor que métodos atuem independentemente da interferência desses fatores.

A discussão caminha para tentar compreender o lugar dos métodos na prática alfabetizadora, buscando as suas respectivas necessidades de formação. Dessa forma, o método não pode ser algo de extrema padronização, de tal modo a transformar a prática pedagógica em algo inflexível. Ele deve ter como principal objetivo nos mostrar caminhos e estratégias na busca da construção de uma prática alfabetizadora crítica. Nesse sentido, Soares (2022) apresenta o seguinte conceito sobre os métodos de alfabetização:

Métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, **mas suficientemente flexíveis** para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos (Soares, 2022, p. 53; grifos nossos).

A inflexibilidade e o engessamento em torno de um único método de alfabetização têm se manifestado de forma recorrente nas políticas de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Uberlândia desde 2022, conforme já discutido em seção anterior. Como ilustração desse processo, destaca-se o seguinte depoimento: “No caso, como é o meu primeiro ano de atuação em sala de aula, o método é o pacto pela alfabetização” (Margarida, 2025).

Tal enunciado, embora sucinto, revela que a experiência das professoras alfabetizadoras em início de carreira tem sido marcada por uma vivência metodológica unilateral, na medida em que a docente identifica o “método” de sua prática pedagógica com o próprio nome do programa institucional adotado nas formações da Rede Municipal de Ensino (RME). Esse dado indica que a proposta de formação continuada do município se estrutura sob uma orientação homogênea e prescritiva, ancorada predominantemente no método fônico, o que tende a desconsiderar a diversidade de ritmos, contextos e processos de ensino e aprendizagem presentes no cotidiano da sala de aula.

No decorrer das análises, verificamos que, mesmo ao declararem “optar” ou se “identificar” com o método fônico, as professoras reconhecem, simultaneamente, as limitações e os obstáculos impostos por essa proposta pedagógica. Os depoimentos a seguir evidenciam tal percepção: “[...] tem sempre os alunos que têm problema na dicção, então esse método já não ajuda muito, a gente tem que partir para outro método” (Rosa, 2025); “Em alguns casos, a criança não se adapta ao método fônico, sendo necessário recorrer a outros métodos mais tradicionais para consolidar a alfabetização” (Girassol, 2025); e “o método fônico na sala de aula precisa estar em silêncio, a criança precisa ter boa audição, além de ver o movimento da boca que a professora faz” (Orquídea, 2025).

Tais enunciados indicam que, no cotidiano da prática pedagógica, as docentes se veem compelidas a flexibilizar a proposta metodológica prescrita em função das condições concretas de aprendizagem dos alunos. Isso revela uma tensão entre a normatização metodológica presente nas políticas de formação continuada e as demandas reais do trabalho docente em sala de aula.

Com base nas concepções de alfabetização expressas e nos métodos mobilizados por esse grupo de professoras alfabetizadoras, pode-se inferir que as vozes docentes apontam para necessidades formativas relacionadas à ausência de políticas públicas voltadas a uma formação ampla e crítica. Constata-se a inexistência de programas que acolham e acompanhem, de modo sistemático, as professoras em início de carreira, orientando-as para uma docência fundamentada em concepções não reducionistas da aprendizagem da língua escrita.

No âmbito municipal, desde 2022, as escolas com turmas de alfabetização têm assumido a implementação do programa denominado “Pacto pela Alfabetização”, materializado por meio de uma ação de caráter verticalizado e inflexível, o que tende a limitar a autonomia docente e a pluralidade de abordagens pedagógicas, ao privilegiar uma orientação metodológica única.

#### 4.2.2 Práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão

Atualmente, um dos desafios do processo da educação institucionalizada nas escolas está presente na forma como se efetiva a educação inclusiva no Brasil. Esse formato influencia diretamente nas práticas pedagógicas para alfabetização das crianças.

As professoras em início de carreira ingressam na docência trazendo consigo dificuldades de natureza teórica e epistemológica, particularmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nessa perspectiva, este tópico tem como objetivo analisar as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras, tomando como categoria analítica as práticas pedagógicas de alfabetização no contexto da inclusão.

Ao retomar a transcrição do grupo focal, observa-se que, diante da indagação formulada pela moderadora, ou seja, “quando vocês assumiram pela primeira vez esse processo de aprender a serem alfabetizadores, o que que vocês colocam de desafios, de possibilidades, desse início da carreira?” (Moderadora, 2025), a primeira resposta apresentada foi: “O desafio, eu acho que é uma questão de todos aqui, as crianças atípicas em sala de aula...” (Rosa, 2025).

Esse enunciado inaugura um campo de sentidos que associa o início da docência alfabetizadora às demandas impostas pela inclusão escolar, indicando que a presença de crianças consideradas “atípicas” constitui um dos principais marcadores das dificuldades enfrentadas pelas professoras. As demais falas das participantes, sistematizadas no quadro a seguir, reforçam essa compreensão e permitem identificar regularidades discursivas que evidenciam a centralidade da inclusão como dimensão estruturante das práticas pedagógicas alfabetizadoras no início da carreira.

Quadro 9 - Práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão

<b>Rosa</b>	1- Eu, por exemplo, estou com três crianças no momento, são agitadas, são três com laudos, a minha turma desenvolveu na leitura, tem criança já lendo textinho, é muito bom, mas a dificuldade maior são as crianças atípicas na sala que acaba prejudicando o aprendizado das outras crianças, esse é o maior desafio.
-------------	---

	<p>2- Nós não temos apoio, não é? Não tem apoio no primeiro ano, é raro ter apoio. Temos o analista que ajuda bastante, quando tem alguma criança que está desregulada. Eu tenho um aluno que se ele não toma o remédio, eu não consigo dar aula. Desse modo, a sala toda é prejudicada. Quinta-feira, a babá esqueceu de dar o medicamento, eu não venho na quinta, quem ficou na sala foi uma outra professora, ela me mandou mensagem. O que você faz? Disse que registro para comunicar para o pai, assim ela consegue seguir as regras da sala de aula.</p> <p>3- E o professor que “se vire”..., tem que conseguir trabalhar com todas as demandas sozinho. O meu aluno é uma criança muito inteligente, mas, sem a medicação, ele não consegue centrar, ele se arrasta no chão, ele corre pela sala, ele se joga no chão, ele grita. Quando ele está com a medicação consigo fazê-lo ler. É uma criança agitada, agita toda a sala. A babá relata que de manhã, é difícil ela também conseguir, porque ele só toma o medicamento para ir para a escola, então, quando ela esquece, é difícil. Eu tenho o outro também, que ele é muito disperso, mas ele já está lendo. Ele grita muito, ontem não consegui dar aula, mãe teve que buscá-lo.</p>
<b>Girassol</b>	<p>1- Temos que trabalhar com a inclusão, mas sem o apoio, e acaba que o processo inclusivo que está posto torna as crianças ainda mais excluídas. Pois não tem estrutura adequada para elas, e elas não se envolvem no contexto posto.</p> <p>2- Ela faz o contrário.... com o aluno, e os pais não têm essa noção, que para eles também, está dentro da escola, passou o portão está dentro da escola, eles não têm essa preocupação, se o meu filho realmente está desenvolvendo, eles não têm essa preocupação, e essa quantidade só vai aumentando, os meninos não aprendem, não desenvolvem, e os outros também não, e como se... fosse uma maquiagem do sistema...</p>
<b>Margarida</b>	<p>1-E realmente a inclusão, ser uma inclusão... <b>(muitas expressões de concordância, ao mesmo tempo de desconforto).</b></p> <p>2- Porque se for só uma, uma deficiência comum, mas não, são várias, talvez a criança possa ter várias deficiências, nós temos que buscar o que vamos proporcionar para elas, e às vezes, o nosso tempo não é suficiente, porque nós temos as outras crianças.</p>
<b>Tulipa</b>	<p>1- É uma inclusão bonita na lei, que entendemos que é necessário, mas na prática, ela é muito difícil...</p> <p>2- O tempo todo são muitas interferências, as 4 horas e meia que estamos dando aula, por causa das crianças atípicas, e por conta de tantas questões, será que isso deu certo, não deu certo, e agora, o que eu tenho que fazer?! Um jogo de cintura o tempo todo.</p>
<b>Lavanda</b>	<p>1- De certa forma, uma criança está tirando o direito outras 28 crianças, criaram uma lei para incluir, mas e os outros? Porque tem criança que atrapalha muito, tira a atenção dos outros.</p> <p>2- Eu tenho uma criança que pega o material dos colegas e sai correndo. Bem naquele momento que eu estou explicando, a sala está calada e ela dá um grito. Começa a gritar. E para ela, aquilo ali, é uma festa, ela se senta no chão, vamos brincar, ela ainda não entendeu, está tirando um direito, das outras crianças, das 20 e poucas crianças de aprender.</p> <p><b>Várias falas do grupo em geral em concordância a fala de Lavanda e expressões hesitantes e desconforto.</b></p>

Fonte: Transcrição da discussão grupo focal realizada em 07/06/2025.

A análise dos depoimentos evidencia que a inclusão escolar constitui o principal eixo organizador das experiências narradas pelas professoras em início de carreira, sendo

recorrentemente associada a sentimentos de sobrecarga, impotência e conflito entre o ideal normativo e a realidade concreta da sala de aula. Observamos que a presença de alunos identificados como “crianças atípicas” é vista como o fator que mais impacta o cotidiano pedagógico, sobretudo por ser percebida como um elemento de desestabilização do ritmo da turma e do planejamento didático, além da ausência de condições de trabalho e suporte pedagógico.

Nas falas de Rosa, a inclusão é vinculada diretamente à noção de prejuízo coletivo: “a dificuldade maior são as crianças atípicas na sala que acaba prejudicando o aprendizado das outras crianças”. Tal enunciado revela uma representação da inclusão como um obstáculo à aprendizagem dos demais alunos, instaurando uma lógica de oposição entre o direito do aluno com deficiência e o das demais crianças. Essa oposição reaparece de modo ainda mais explicitamente na fala de Lavanda, ao afirmar que “uma criança está tirando o direito de 28”, o que produz um discurso que coloca em tensão a política inclusiva e a noção de justiça escolar.

Outro elemento central nos depoimentos refere-se à ausência de apoio institucional. A falta de profissionais especializados, de suporte pedagógico contínuo e de condições estruturais adequadas é apontada como um fator que agrava as dificuldades enfrentadas pelas docentes. Rosa destaca que “a gente não tem apoio no primeiro ano”, o que indica que o início da carreira docente se configura como um momento particularmente vulnerável para lidar com as demandas da inclusão. Nesse sentido, a responsabilidade pela gestão dos comportamentos e pela aprendizagem é deslocada quase exclusivamente para a professora, produzindo um sentimento de abandono profissional e de improvisação permanente, sintetizado na expressão: “o professor é que se vire”.

Os relatos também evidenciam a medicalização como estratégia de regulação do comportamento escolar. A aprendizagem é associada à administração de medicamentos, como se observa na fala de Rosa, ao afirmar que, “quando ele está com a medicação, eu consigo fazê-lo ler”. Tal construção discursiva sugere que o sucesso pedagógico é condicionado à intervenção medicamentosa, o que revela uma compreensão biologizante das dificuldades de aprendizagem e do comportamento, em detrimento de aspectos pedagógicos e institucionais mais amplos.

Na fala de Girassol, emerge a crítica àquilo que é nomeado como uma “maquiagem do sistema”, indicando que a inclusão é percebida como uma política formal, desvinculada de condições reais de efetivação. A escola aparece como espaço de inserção física, mas não necessariamente de participação ou aprendizagem, uma vez que “querem inserir, mas sem a

estrutura”. Esse discurso aproxima-se da noção de inclusão apenas nominal, em que o aluno está presente no espaço escolar, porém excluído dos processos pedagógicos significativos.

Margarida e Tulipa reforçam essa compreensão ao apontarem que a inclusão é “bonita na lei”, mas “muito difícil na prática”. Essa oposição entre legislação e realidade cotidiana revela a existência de um hiato entre o discurso normativo das políticas públicas e as possibilidades concretas de atuação docente. Além disso, as falas indicam que a multiplicidade de deficiências e necessidades educacionais específicas é percebida como um fator que intensifica a sensação de insuficiência do tempo pedagógico, reforçando a ideia de que não há condições materiais e formativas para atender simultaneamente a todos os alunos.

De modo geral, os depoimentos constroem uma representação da inclusão como fonte de desorganização da rotina escolar, de sobrecarga emocional e de conflito ético. As professoras oscilam entre o reconhecimento do direito das crianças à escolarização e a percepção de que esse direito não pode ser plenamente garantido nas condições atuais de trabalho. Tal ambivalência se expressa em enunciados marcados por hesitação, desconforto e justificativas, como se observa nas expressões “desculpa, se a palavra é pesada” e nas manifestações coletivas de concordância acompanhadas de constrangimento.

Esses achados indicam que as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras não se restringem ao domínio de métodos de alfabetização, mas abrangem, de modo significativo, a compreensão dos processos inclusivos, o manejo pedagógico da diversidade e o desenvolvimento de estratégias que articulem ensino, aprendizagem e convivência. A análise dos depoimentos sugere que a inclusão, tal como vivenciada pelas docentes, é interpretada menos como um princípio pedagógico e mais como um problema a ser administrado, o que evidencia a urgência de políticas de formação continuada e de suporte institucional que ressignifiquem a prática pedagógica no contexto da alfabetização inclusiva.

Contudo, existe uma problemática estrutural que não confere equilíbrio para esse processo inclusivo. Imbernón (2000) revela que a escola regular foi criada para atingir padrões de uma “normalidade”, para atender aos objetivos de uma sociedade capitalista, que prioriza a formação de trabalhadores para o mercado. Logo, ela não foi pensada para acolher a diversidade de indivíduos, pois sempre se estruturou num contexto de padronização deles. Assim, para Mantoan (2003, p. 43)

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos

anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

As declarações das professoras tornam evidente que ainda não existe preparo para esse novo projeto educacional para uma educação inclusiva. Suas falas ainda revelam a permanência de um paradigma tradicional da educação. Os depoimentos apontam a inexistência de uma formação para educação inclusiva no início da carreira com base na realidade imposta nas escolas.

#### 4.2.3 Relação família e escola

Nesta subseção, apresentamos reflexões acerca da terceira categoria definida para a construção das análises dos depoimentos das professoras alfabetizadoras. Como já demonstrado no tópico anterior, essa é uma categoria que se constituiu após todo o processo de construção dos dados da pesquisa. Dessa forma, identificamos que a relação família e escola é um dos aspectos que influenciam diretamente na existência de necessidades formativas de professoras alfabetizadoras.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifos acrescentados).

O referido dispositivo explicita de maneira normativa e inequívoca a atribuição compartilhada entre Estado e família na promoção e garantia do direito à educação, orientada ao pleno desenvolvimento da criança como sujeito de direitos, histórico, social. Tal prescrição jurídica não se restringe à obrigatoriedade do acesso à escolarização, mas inscreve-se em uma concepção ampliada de educação que pressupõe condições materiais, simbólicas e relacionais para que o processo formativo se efetive de modo contínuo e significativo ao longo da infância.

Embora, no plano do senso comum, a família reconheça como sua responsabilidade assegurar a matrícula e a frequência da criança à escola, a problemática aqui preconizada desloca-se da dimensão do ingresso no sistema educacional para a da responsabilização efetiva pelo acompanhamento do percurso escolar. Trata-se, portanto, de compreender a

educação não apenas como um direito formalmente garantido, mas como processo que demanda mediações permanentes entre os diferentes atores sociais - família e profissionais da educação - implicados em sua realização.

Essa configuração normativa e social incide diretamente sobre o trabalho docente e, de modo particular, sobre os processos de formação de professores, ao produzir novas exigências relativas à articulação entre escola, família e políticas públicas. Nesse sentido, as dificuldades relacionadas ao acompanhamento familiar do processo educativo não se apresentam apenas como um problema de ordem privada, mas constituem-se como expressão de contradições estruturais que atravessam o campo educacional, repercutindo nas necessidades formativas dos professores alfabetizadores, sobretudo no que concerne à gestão das relações interinstitucionais e à mediação pedagógica em contextos marcados por desigualdades sociais, em realidades que crianças são expostas à violência, ao abandono parental e à ausência de condições materiais e simbólicas.

Os depoimentos das professoras alfabetizadoras, apresentados no quadro a seguir, tornam visível a centralidade dessa temática na experiência concreta da docência. Cumpre destacar que tal questão não emergiu em resposta a um questionamento específico da moderação, mas atravessou transversalmente o conjunto das interações no grupo focal, configurando-se como um eixo dialogal recorrente ao longo de toda a discussão. Esse movimento indica que a relação entre família e escola, longe de constituir um aspecto periférico da alfabetização, assume estatuto de problema estrutural no cotidiano das práticas pedagógicas, demandando análise que articule os planos jurídico, político e formativo.

Quadro 10 - Relação família e escola

<b>Tulipa</b>	<p>1- Tem muitas questões envolvidas na dificuldade, a vivência, tem muitas especificações. Dificuldade mesmo de aprendizagem, a gente sabe?! Família? Geralmente tem dificuldade na família, geralmente tem, não apoia em casa, vai um dever, não faz, anda sempre sem o dever, tem questões assim. Sempre tem questões familiares mais complicadas. É. A ideia é diferente. Esses entendimentos, sabe?!...</p> <p>2- Não olha o caderno de para casa, não olha, não pergunta se tem dever.</p>
<b>Orquídea</b>	<p>1-Eu queria falar sobre falta. Pelo menos, na minha sala, faltam bastante. E aqueles que mais precisam, são os que mais faltam. E os que mais precisam é o que a gente precisa do apoio da família, por exemplo, e a gente não tem o apoio da família. Dá pra ver muita diferença, a gente fez um teste esses dias, muita diferença da família que ajuda em casa, assim, as crianças que têm o apoio em casa, não sabem ler ainda, mas já estão no processo, aqueles que nem ajuda em casa tem, ainda nem reconhecem o “A, E, I, O, U”, por exemplo. Então assim, , acaba que é muito diferente nessa questão familiar. Sei que tem alguns problemas familiares, mas assim, é muito diferente</p>

	<p>quando a família é presente, e quando a família não é. Hoje mesmo, a gente consegue ver as crianças que estão aqui normalmente, pelo menos na minha sala, são as crianças participativas, que a família acompanha, que lê o caderninho de recado, faz tudo certinho.</p> <p>2- Tem família que talvez nem saiba que tem essa atividade hoje aqui, por exemplo, hoje aqui na escola <b>(nesse momento houve um clima geral de engajamento do grupo, as professoras reforçando as falas uma das outras, no que se trata da não participação de várias famílias na vida escolar das crianças).</b></p> <p>3- É porque eles falam assim. Ah, essa semana eu vou estar com o meu pai. Isso. Aí, na outra semana, eu vou estar com a minha outra família. Aí, dá para ver a diferença, assim, do cuidado de uma pessoa com a outra pessoa, um faz tarefa, o outro não faz, um manda lanche, o outro não manda...esquece o estojo, estojo está casa do meu pai, na casa da minha vó.</p>
<b>Margarida</b>	<p>1-A gente manda os bilhetes, e normalmente essas famílias, não acompanham, não assinam, não olha o que o menino faz no caderno de desenho...</p> <p>2- E não desprezando a formação, porque eu acho que é um conjunto, como a escola precisa da família, nós também precisamos também de ser um conjunto.</p>
<b>Girassol</b>	<p>1- E essa questão da família ela é importante também para o processo de alfabetização, é claro que estamos aqui para isso, o principal objetivo nosso, é esse, mas essa família precisa ter... essa criança precisa de apoio em casa, e não é só aqui na escola, a criança precisa consolidar isso, essa criança precisa fazer um reforço, precisa fazer o para casa, ter um para casa. Eu falo muito pra eles que o para casa, é o que eles aprenderam aqui na escola, e eles vão reforçar em casa. Que eles vão praticar em casa para poder não esquecer. Eu espero que eles aprendam aqui e a gente vai mandar o para casa para vocês reforçarem, e para chegar em casa e não esquecer o que a gente aprendeu hoje. E é complicado, porque a família, eu acho que assim, no geral mesmo, as famílias acham que esse processo de alfabetização cabe só a gente, e não é só na escola, ah isso aí é só com a professora. É claro que a gente tem a formação para isso e é complicado, às vezes o pai não tem tempo e ele também não tem essa formação, mas é só a questão mesmo do apoio, dessa função mesmo. <b>(feição mais assertiva)</b></p> <p>2- Eu acredito que é complicado, porque é uma questão de acompanhamento. O pai precisa, a família precisa dar esse suporte também. Principalmente quando o aluno tem dificuldade.</p>
<b>Cravo</b>	<p>1-... e aí vem a questão da família, nesses casos, sua filha, seu filho, está com dificuldades nisso aqui, a gente acha que vai ter ajuda, mas nem sempre eles buscam esse caminho, e aí fica para a escola.</p>

Fonte: Transcrição da discussão grupo focal realizada em 07/06/2025.

Os excertos evidenciam que a categoria “família” emerge como elemento central na explicação das dificuldades de aprendizagem, apontada como eixo interpretativo para justificar tanto o sucesso quanto o insucesso no processo de alfabetização. Observamos que as professoras constroem uma associação direta entre dificuldades escolares e condições familiares, produzindo um encadeamento explicativo que articula ausência de

acompanhamento doméstico, baixa frequência escolar e atraso no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nas falas de Tulipa, a dificuldade de aprendizagem é imediatamente vinculada a “questões familiares mais complicadas”, sendo a não realização das tarefas e o não acompanhamento do caderno são apresentados como evidências desse distanciamento. A formulação “geralmente tem” revela um processo de generalização que tende a naturalizar a relação entre fracasso escolar e família, produzindo um discurso que desloca o foco das condições pedagógicas e institucionais para o âmbito privado. A hesitação presente na fala (“a gente sabe?!”, “tem questões assim”) indica, por um lado, incerteza quanto às causas efetivas das dificuldades e, por outro, a busca por uma explicação socialmente disponível: a insuficiência do apoio familiar.

Nas falas de Orquídea, esse movimento é reforçado pela introdução da variável da frequência escolar. A professora estabelece uma correlação direta entre presença da família, assiduidade e avanço no processo de alfabetização, afirmando que as crianças cujas famílias acompanham “já estão no processo”, enquanto aquelas sem apoio “ainda nem reconhecem as vogais”. O uso de exemplos comparativos constrói uma lógica de contraste que produz um efeito de evidência empírica, como se a diferença de desempenho fosse resultado quase exclusivo do acompanhamento familiar. Ademais, a descrição da circulação da criança entre diferentes núcleos familiares (“na casa do pai”, “na casa da vó”) é apresentada como fator de desorganização da rotina escolar, sugerindo que a instabilidade familiar compromete a aprendizagem. Tal construção dialógica aponta para uma leitura da infância mediada por critérios de regularidade, controle e previsibilidade, próprios da lógica escolar.

Margarida acrescenta à discussão a dimensão da comunicação institucional, ao afirmar que os bilhetes enviados não são lidos ou assinados, o que reforça a ideia de uma família ausente ou pouco compromissada. Contudo, sua fala introduz uma nuance importante ao afirmar que “é um conjunto”, reconhecendo, ainda que de modo incipiente, a interdependência entre escola e família. Essa formulação desloca parcialmente o discurso da culpabilização exclusiva para uma perspectiva relacional, ainda que não questione as condições objetivas que limitam a participação familiar.

Girassol, por sua vez, explicita uma concepção de alfabetização fortemente associada à lógica do reforço e da consolidação por meio do “para casa”. A aprendizagem é compreendida como algo que deve ser reiterado no espaço doméstico, o que pressupõe um modelo de família disponível, alfabetizada e capaz de acompanhar as tarefas escolares. Ao afirmar que “as famílias

acham que esse processo cabe só à escola”, a professora evidencia uma tensão entre expectativas institucionais e práticas sociais reais. Embora reconheça que os pais “não têm essa formação” e “não têm tempo”, sua fala reafirma a ideia de que a função de apoiar a alfabetização deveria ser compartilhada, revelando uma concepção de corresponsabilização que, na prática, pode converter-se em sobrecarga moral sobre as famílias.

A fala de Cravo sintetiza esse movimento ao afirmar que, diante da ausência de resposta familiar às orientações da escola, “fica para a escola”. Tal enunciado explicita o sentimento de isolamento institucional da docência e a percepção de que a escola assume funções que extrapolam o campo pedagógico, sem que haja, contudo, a correspondente ampliação de condições materiais ou formativas.

De modo geral, os depoimentos apontam para uma representação da família como variável determinante no êxito ou fracasso do processo de alfabetização. Essa construção opera por meio de três movimentos principais:

1. Causalidade das dificuldades: as dificuldades de aprendizagem são explicadas prioritariamente a partir da ausência de acompanhamento familiar, da irregularidade da rotina doméstica e da baixa frequência escolar;
2. Naturalização das desigualdades: ao associar desempenho escolar à organização familiar, as falas tendem a obscurecer as mediações institucionais, pedagógicas e políticas que atravessam o processo educativo, produzindo uma leitura individualizante e moralizante da problemática;
3. Deslocamento da tensão para o âmbito privado: ainda que as professoras reconheçam a necessidade de articulação entre escola e família, a responsabilidade pela não aprendizagem é predominantemente situada fora da escola, o que revela os limites das políticas públicas de apoio à alfabetização e à formação docente para lidar com contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, os depoimentos evidenciam uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a alfabetização como um processo escolar especializado, atribuem ao espaço doméstico uma função estruturante para sua efetivação. Tal contradição expõe a fragilidade das políticas educacionais no que se refere à construção de estratégias institucionais de enfrentamento das desigualdades sociais, transferindo para a relação família-escola a resolução de problemas que são, em grande medida, de ordem estrutural.

#### 4.2.4 Fontes de saberes

Imersas a um cenário de início de carreira e com necessidades formativas que perpassam os métodos de alfabetização, contexto da inclusão em suas práticas pedagógicas e a relação com os familiares das crianças, as professoras alfabetizadoras, da mesma forma, vivenciam necessidades de formação quanto à construção de seus saberes, categoria esta que será discutida nesse tópico. A autora Selma Pimenta (1999) nos diz que:

[...] E então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram com simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (p. 15).

São muitos os desafios enfrentados na profissão docente, e isso se deve também ao que Pimenta (1999) coloca no trecho anteriormente citado. Os/as docentes, num projeto explícito de sociedade que vivemos nesse país, ainda são vistos como simples técnicos, reprodutores de conhecimento. Essa visão em relação à profissão docente intensifica-se ainda mais quando trata-se de professoras da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, grupo ao qual se encontra as professoras alfabetizadoras, participantes e vozes da nossa pesquisa.

É nessa conjuntura de desafios e desvalorização que cada vez mais as docentes alfabetizadoras têm que buscar caminhos para a sua formação docente e construção de seus saberes. O quadro a seguir traz os depoimentos das professoras ao se referirem ao processo de construção de seus saberes e ao serem indagadas/o sobre aqueles mobilizados da prática da alfabetização:

Quadro 11 - Fontes de saberes

	<p>1-Nas trocas, nas conversas de roda...</p> <p>2-Eu no caso, eu pergunto muito, porque assim, eu acho que as trocas são sempre importantes, porque ela talvez saiba, alguma coisa que eu não conheço, algum método,</p>
--	---

<b>Margarida</b>	que a gente pode estar usando com aquele aluno, que está ali, talvez ela não possa ser com ela, mas talvez ela possa começar a auxiliar.
<b>Girassol</b>	1- Nas trocas, nas experiências... 2- As trocas, às vezes, elas são mais válidas, até do que a formação.
<b>Cravo</b>	1- Eu acho também que além da troca que a gente falou, a formação também ajuda muito. Sempre na formação, nas trocas de ideias que nós temos e no dia a dia, no convívio entre nós, nós já conhecemos a escola, todos se conhecem, então isso, ajuda muito, sempre que tem uma roda de conversa, qualquer uma formação, de lá surge as novas ideias, o que a gente traz para prática, a gente pensa algo, faz uma notação e, como assim, eu vou tentar na minha sala. 2- A gente faz sempre isso, porque é riquíssimo. Não adianta que a gente, sozinho, por mais que a gente busque na internet, busque em qualquer outro lugar, a convivência é diferente. Nós temos formação presencial e temos online, mas a presencial, por mais que seja cansativo, não tem comparação com a online. É muito diferente. É muito diferente esse convívio, essa troca de ideias, essa troca de conversa, acho que isso nos ajuda muito nesse sentido. 3- Eu como falei, eu pesquisei muito na internet, vídeos... 4- Aí eu faço o seguinte, eu filtro, porque eu sei que, eu tenho que levar em consideração que aquela pessoa nunca esteve lá onde eu estou, mas eu pego a ideia, e dali eu faço a minha prática, da teoria a gente faz isso também, por mais que a gente ver nas teorias, que isso é bonito, mas a gente tem que pegar a ideia e colocar, porque a teoria é diferente, pôr em prática, talvez a gente modifica aquela prática, e vai dando o nosso jeito, do jeito que a gente acha que vai dar certo.
<b>Tulipa</b>	1- Vídeos de prática mesmo...
<b>Lavanda</b>	1- Vídeos dos próprios professores, eu pego muitas ideias...
<b>Rosa</b>	1- A gente se identifica com os professores que tem conhecimento sobre a realidade de sala, porque muitas formações, a gente vai lá, não estou falando daqui, porque só fui em duas, e as duas que eu fui, foram muito boas, muitas vezes são pessoas que não conhecem a realidade da sala, que estão ali, e saíram lá da sala do ar condicionado e veio falar coisas que a gente já sabe, porque já temos o conhecimento da realidade de uma sala de aula, e aí eu acho um pouquinho mais complicado. <b>(Discussões entrepostas do grupo em geral das formações não considerarem a realidade da sala de aula)</b> 2- Por isso que eu acho que o formador tem que ser um que conheça a realidade da sala de aula, porque um formador, sem conhecer, ele vai chegar lá, e falar, falar, coisas que nós já sabemos, que já tem a vivência, e ele não, ele não tem nem propriedade de falar, eu acho que o formador, para ser formador da alfabetização, ele tem que saber a realidade da sala de aula. Que é bem diferente!

Fonte: Transcrição da discussão do grupo focal realizada em 07/06/2025.

Os depoimentos evidenciam que as professoras atribuem valor privilegiado às trocas entre pares como principal estratégia de aprendizagem profissional. As expressões recorrentes “nas trocas”, “nas experiências” e “nas conversas de roda” indicam que o saber docente é

concebido, predominantemente, como algo que se constrói na coletividade e na interação cotidiana e não apenas por meio de instâncias formais de formação.

Na fala de Margarida, a troca é apresentada como possibilidade de ampliação do repertório metodológico: a colega “talvez saiba alguma coisa que eu não conheço, algum método”. O enunciado sugere que o conhecimento pedagógico é compreendido como fragmentado e distribuído entre os sujeitos, sendo acessado pela via da interlocução. Tal concepção aproxima-se de uma noção pragmática de formação, na qual o critério de validade do saber reside em sua aplicabilidade imediata à situação concreta do aluno.

Girassol radicaliza essa perspectiva ao afirmar que “as trocas, às vezes, são mais válidas até mais que a formação”. Essa oposição entre troca e formação revela um deslocamento de legitimidade: a formação institucionalizada é relativizada frente à experiência partilhada. Isso se explica, em grande medida, porque recorrentemente as experiências formativas oferecidas pela RME não partem das concretas necessidades formativas em contexto das professoras.

Essa perspectiva coaduna com as declarações de Cravo, ao introduzir uma mediação mais conciliadora, afirmando que “além da troca, a formação também ajuda muito”. No entanto, sua fala reforça que a formação ganha sentido quando se articula à convivência cotidiana e à possibilidade de transformação prática: “daí surgem as novas ideias... eu vou tentar na minha sala”. Observamos que a formação é valorizada não como espaço de problematização teórica, mas como fonte de ideias adaptáveis à realidade da sala de aula. A noção de “fazer uma anotação” e “dar o nosso jeito” evidencia um processo de reapropriação pragmática dos conteúdos formativos.

Quando Cravo afirma que “não adianta a gente tentar sozinho... a convivência é diferente”, reforça a centralidade do coletivo como instância de legitimação dos saberes docentes. A distinção entre formação presencial e online também é significativa: o “convívio” aparece como elemento constitutivo do processo formativo, sugerindo que a aprendizagem profissional é indissociável das relações interpessoais.

As falas de Tulipa, Lavanda e Rosa ampliam esse quadro, ao introduzirem o recurso a vídeos e conteúdos produzidos por outros professores. A busca por “vídeos de prática” e por “professores que têm conhecimento sobre a realidade da sala” indica que a experiência concreta se torna critério de autoridade pedagógica. O conhecimento é legitimado não por sua fundamentação teórica, mas por sua proximidade com o cotidiano escolar.

Na perspectiva apontada por Rosa, esse critério aparece de modo explícito ao criticar formadores que “não conhecem a realidade da sala” e que “vieram da sala do ar-condicionado”.

Tal metáfora constrói uma oposição simbólica entre dois lugares sociais: o da prática (marcado pela experiência, esforço e legitimidade) e o da formação institucional (associado à distância, abstração e falta de propriedade discursiva). O enunciado “ele não tem nem propriedade de falar” explicita a desautorização do discurso formativo quando desvinculado da vivência docente.

Esse conjunto de enunciados permite identificar três eixos centrais: a) a valorização do saber experiencial como principal fonte de aprendizagem profissional; b) a relativização da formação continuada formal; c) a exigência de que o formador detenha experiência concreta na sala de aula como condição de legitimidade de seu discurso pedagógico.

Tais movimentos dialógicos revelam uma concepção de formação ancorada na resolução imediata de problemas e na adaptação de estratégias, o que evidencia uma compreensão instrumental da relação entre teoria e prática. A teoria aparece como algo “bonito”, mas distante, devendo ser “modificada” para se tornar exequível. Esse modo de significar a formação docente aponta para fragilidades nos processos formativos institucionais, que não conseguem se constituir, para as professoras, como espaços de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere à compreensão da unidade teoria-prática, em que a teoria é testada, confirmada ou refutada na prática pedagógica.

Assim, os depoimentos analisados indicam que, na experiência das alfabetizadoras, a formação se efetiva prioritariamente nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da cooperação entre pares e da circulação de saberes práticos. Tal configuração evidencia tanto a potência do trabalho coletivo, quanto os limites das políticas de formação continuada, que, ao não dialogarem suficientemente com a realidade concreta da sala de aula, perdem centralidade simbólica no processo de desenvolvimento profissional.

É nesse contexto de relações, convivência e trocas que as professoras alfabetizadoras enfrentam a realidade como ela é. Desse modo, defrontam-se com o “choque de realidade” presente no início da carreira docente. Suas vozes dizem o seguinte sobre isso:

#### Quadro 12 - Choque de realidade

<b>Margarida</b>	Sim!... <b>(risadas)</b> Que a gente não espera!... Nós estamos acostumadas com aquele sistema, tudo bonitinho. Mesmo eu tendo experiência, a gente procura a realidade diferente da que a gente imagina. A gente busca sempre a imaginação, tudo certinho, tudo corretamente, dando tudo certinho. E quando a gente vê a realidade ali, às vezes
------------------	---

	a gente se frustra. Será que realmente o eu quero é ser professora, é o medo, é a insegurança.
<b>Rosa</b>	Porque a gente sai do teórico da faculdade e vai para a prática, quando a gente entra, quando eu entrei na minha primeira sala, e eu peguei o terceiro ano, meu primeiro ano foi o terceiro ano. Meu Deus, e agora? E agora? Ah..., mas foi o que eu escolhi, e segue...então assim, temos muito insegurança na primeira vez, então assim... é muito assustador posso dizer...
<b>Cravo</b>	<p>1-Não é só no primeiro dia de aula, na primeira semana, no primeiro mês, a gente vai dormir, com aquela sensação, “Será que eu fiz o meu dever hoje?”, “Será que entenderam?” “Será que fizeram?”</p> <p>2- Eu já estava alguns anos com as séries dos maiores, aí quando veio a proposta para assumir o 2º ano, alfabetizar, eu falei assim para a direção na hora, “EU!!!!? ” <b>(risadas)</b> ALFABETIZAR? eu não tenho experiência na alfabetização, eu nunca fiz, nunca trabalhei com alfabetização, nunca peguei uma turma para alfabetizar, a gente tem medo nessa hora, porque a gente pensa assim, o que vou entregar no final do ano, eu sei que vou ter dificuldades, eu quero saber se não vou prejudicar aquela sala, não é só o meu trabalho, porque a gente quer chegar lá e fazer 100%, não vai fazer 100%, mas a gente quer 100%.</p> <p>3-Mesmo já trabalhando esse tempo, quando foi para assumir, eu tive medo tive medo porque era um desafio a mais, e aqui a base é maior ainda, porque a alfabetização, é muito mais trabalhoso, é muito mais sensível do que 3º, 4º ou 5º ano, lá são outros desafios, então a gente tem esse medo, bate aquele frio novamente, e a gente pensa assim, será que vou dar conta.</p>

Fonte: Transcrição da discussão do grupo focal realizada em 07/06/2025.

Os depoimentos das professoras revelam que o ingresso na docência, especialmente no campo da alfabetização, é vivido como uma experiência marcada por ruptura entre a formação inicial e a realidade concreta do trabalho pedagógico. As falas são atravessadas por sentimentos de medo, frustração e insegurança que se configuram como dimensões constitutivas do processo de tornar-se professora.

Na fala de Margarida, identificamos a presença de um ideal de escola e de prática docente previamente construído: “tudo bonitinho”, “tudo certinho”. Essa perspectiva remete a uma representação normatizada da docência, provavelmente associada à formação inicial e a modelos pedagógicos idealizados. O confronto com a realidade escolar, descrito como “realidade diferente da que a gente imagina”, produz frustração e coloca em crise a própria identidade profissional, expressa na indagação: “será que realmente o que eu quero é ser professora?” O discurso evidencia que o choque com o cotidiano escolar não se limita a dificuldades técnicas, mas incide sobre a dimensão subjetiva da docência, gerando dúvidas quanto à escolha profissional.

A fala de Rosa reforça essa ruptura ao contrapor explicitamente “o teórico da faculdade” à “prática” da sala de aula. O enunciado “Meu Deus, e agora?” traduz um estado de desamparo pedagógico, no qual a professora se percebe sem referenciais suficientemente consolidados para enfrentar a complexidade da situação concreta. A caracterização da experiência como “assustadora” aponta para um sentimento de despreparo, que não se restringe ao primeiro contato com a sala de aula, mas se inscreve na passagem entre a condição de estudante e a de professora responsável por uma turma.

Nos depoimentos de Cravo, a insegurança aparece de forma ainda mais elaborada, associada à responsabilidade ética implicada no ato de alfabetizar. As perguntas recorrentes — “Será que eu fiz o meu dever?”, “Será que entenderam?” — revelam um processo contínuo de autoavaliação e de vigilância sobre o próprio trabalho. Tal movimento indica que a docência é vivenciada como atividade permanentemente inacabada, na qual não há garantias de êxito imediato.

Quando Cravo relata sua reação à proposta de assumir uma turma de alfabetização (“Eu?... Alfabetizar?”), explicita a percepção da alfabetização como um campo particularmente sensível e complexo. A ausência de experiência prévia é associada ao medo de “prejudicar aquela sala”, o que revela uma concepção da alfabetização como etapa decisiva da escolarização, cujo fracasso pode comprometer trajetórias futuras. Nesse sentido, o temor não se refere apenas ao desempenho individual da professora, mas ao impacto de sua atuação sobre o desenvolvimento das crianças.

A recorrência da expressão “dar conta” e do ideal de “fazer 100%” aponta para uma lógica de responsabilização individual do docente pelo sucesso ou fracasso do processo educativo. Tal lógica tende a invisibilizar as condições institucionais e formativas que atravessam o trabalho pedagógico, deslocando para o plano subjetivo a tensão entre expectativas e possibilidades reais de atuação.

De modo geral, os depoimentos analisados permitem identificar três eixos centrais: a) a existência de um hiato entre formação inicial e realidade escolar e, portanto, caberia problematizarmos os estágios curriculares obrigatórios como espaço prioritário de formação inicial docente; b) a construção da alfabetização como tarefa de alta complexidade e responsabilidade; c) a produção de sentimentos de medo e insegurança como componentes estruturantes da experiência docente inicial.

Esses elementos indicam que o início da carreira não se configura apenas como etapa de adaptação técnica, mas como um momento de reconfiguração identitária, no qual as

professoras precisam reconstruir suas concepções sobre ensino, aprendizagem e sobre si mesmas como profissionais. A alfabetização, nesse contexto, emerge como um campo particularmente crítico, por articular exigências pedagógicas, pressões institucionais e expectativas sociais em torno do sucesso escolar das crianças.

Assim, os discursos das professoras evidenciam que a insegurança não pode ser interpretada como fragilidade individual, mas como expressão de limites estruturais da formação docente e das políticas de inserção profissional, que não oferecem suporte suficiente para a transição entre o espaço formativo universitário e a complexidade do trabalho real na escola.

Na sequência, apresentamos os registros retirados dos questionários, também utilizados como instrumento de pesquisa, em que as professoras retrataram a sua formação inicial, respondendo à seguinte pergunta: “No seu curso de graduação, foram abordados teorias, conceitos, metodologias para o trabalho com a alfabetização? Comente.”

Quadro 13 - Formação inicial e alfabetização

<b>Cravo</b>	Sim. No meu curso parte da teoria eu tentava colocar em prática. Experimentos deram certo e outros não, não foram muitos com a alfabetização....
<b>Girassol</b>	Sim. Foi abordado muitas teorias, conceitos e metodologias, porém a prática em sala de aula não foi abordada.
<b>Lavanda</b>	Sim, foram abordados vários teóricos, mas o que mais marcou como aprendizado foi Magda Soares, a metodologia que ela abordava é bem explícita, no contexto atual, ou seja, na prática.
<b>Margarida</b>	Sim. Foi abordado alguns tópicos, mas não específicos para a área de alfabetização.
<b>Orquídea</b>	Sim. Foi abordado os autores/estudiosos mais “comuns” que ajudam com as práticas em sala de aula. Fizemos vários trabalhos fora da faculdade, desde a educação infantil até Educação de Jovens e Adultos, para conhecer a realidade e qual faixa etária iríamos sentir mais segurança em trabalhar.
<b>Rosa</b>	Sim (não houve justificativa)
<b>Tulipa</b>	Sim. Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As metodologias eram pautadas no método silábico.

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário aplicado em 07/06/2025.

De modo geral, os depoimentos revelam que, embora as professoras tenham tido acesso a referenciais teóricos durante a formação inicial, houve fragilidade na articulação entre teoria e prática. Essa dissociação evidencia a necessidade de que as instituições de ensino superior repensem os currículos dos cursos de Pedagogia, de modo a promoverem uma formação

docente mais integrada, contextualizada e alinhada às demandas reais da alfabetização na educação básica.

Na continuidade da discussão sobre a construção dos saberes docentes, a moderadora introduziu o debate acerca dos programas de formação continuada, por meio do seguinte questionamento: “Como é que vocês percebem os programas de formação continuada, e essa relação com o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais), respondem às necessidades formativas de vocês? Como que vocês veem isso?” Tal indagação abriu espaço para que as professoras refletissem sobre a eficácia das políticas formativas em serviço e sua articulação com as demandas do cotidiano escolar.

Quadro 14 - Programas de Formação Continuada em âmbito municipal

<p><b>Rosa</b></p>	<p>1-Algumas vezes que fui lá eu obtive muito proveito e aprendizado, gostei bastante, foi muito boa, eu fui conhecer o pacto, que eu não conhecia, eu sou recém chegada aqui em Uberlândia, depois fui em outra, que esqueci o nome, mas foi muito boa também, e a gente aprendeu muito, eu adoraria ter todos aqueles livros, eu fiquei chateada, porque eu não saí com os livros em mãos, mas gente que livro legal, porque não deixaram impresso pra gente, eu gostei bastante, nota 10 para as formadoras lá, dava para ver e era visível que elas tinham conhecimento de sala de aula, então isso, é extremamente importante, é isso..</p> <p>2- Eu ouvi isso também de professores, que as últimas parecem que estão mais preparadas, e como eu não conhecia o antes, eu só posso falar agora, que para mim foram muito proveitosas.</p>
<p><b>Tulipa</b></p>	<p>Então, eu acho assim, eu já fui em várias, e no início...as últimas tem sido mais realistas, as primeiras, que veio lá de fora, para vender o programa, e aí é claro, quando você vai vender alguma coisa que você defende, você fala as benesses que tem, é lógico, e nós já sabemos que tem muita coisa interessante sim, mas assim, a gente faz uma pergunta relacionada aquela situação, aquela lição, o que quis dizer com isso, como que faz isso, e aí pessoa não sabe dizer porque ela está ali para vender o programa, ela não vivencia no chão da sala, aquelas situações, aquela lições, então assim, tem a sua importância sim, mas nas últimas eu tenho percebido que elas tem coisas mais interessantes, que a gente vem pensando, refletindo, que dá pra fazer em sala de aula, nas últimas.</p>
<p><b>Margarida</b></p>	<p>1-Eu vi diferença, porque quando eu estava como assistente, eu vi diferença, tem uma diferença sabe, porque agora eles estão mais focados no que a gente está vivenciando em sala de aula, eu acho que também estão buscando os desafios, que foi mais na última, na anterior que eu fui, eles buscaram mais apresentar o material melhor para gente, você entendeu, dentro da sala de aula, de como usáramos, para gente poder ir mais buscando isso. Então, essas últimas eu senti eles estão mais preparados dentro desse contexto.</p> <p>2- Mas na minha opinião ainda falta muito, falta essa convivência deles na sala de aula, pra ver o que que nós professores passamos, porque cada sala... ela tem um, eu tenho sete, a outra colega tem três, ... <b>(discussão em geral do grupo sobre a concordância das dificuldades que cada sala apresenta especificamente)</b> então o pacto ele é ótimo, ótimo, excelente, mas eu acho que falta isso, os formadores</p>

	conviver, buscar as salas de aulas que estão com maiores desafios, vir, assistir, dentro das formações deles.
--	---

Fonte: Transcrição do grupo focal realizado em 07/06/2025

Os depoimentos evidenciam que as professoras percebem mudanças qualitativas nos programas de formação continuada, especialmente no que se refere à aproximação com as demandas concretas do trabalho pedagógico. Rosa avalia positivamente as experiências formativas das quais participou, destacando o acesso a materiais didáticos e a atuação das formadoras, cuja legitimidade é atribuída ao fato de demonstrarem conhecimento da realidade da sala de aula. A valorização dos livros e dos saberes práticos sugere que a eficácia da formação está associada, para as docentes, à possibilidade de apropriação de instrumentos pedagógicos que dialoguem com suas necessidades imediatas, bem como à identificação com profissionais que compartilham da experiência do “chão da escola”.

Entretanto, ao mencionar que as formações mais recentes lhe pareceram mais proveitosas do que as anteriores, Rosa aponta indiretamente para um processo de reconfiguração dos programas formativos, sinalizando que, no passado, estes se mostravam menos sensíveis às demandas docentes. Tal percepção é reforçada por Tulipa, cuja fala constrói uma oposição entre as formações iniciais — caracterizadas como espaços de “venda de programas” — e as mais recentes, descritas como mais “realistas” e reflexivas. A expressão “vender o programa” assume forte valor discursivo, pois denuncia uma lógica mercadológica e prescritiva, na qual os formadores não dominam as situações concretas do ensino, limitando-se à difusão de propostas previamente formatadas, desvinculadas da complexidade do cotidiano escolar. Nesse sentido, a ausência de respostas às perguntas das professoras sobre situações específicas de ensino revela a fragilidade de modelos formativos baseados na transmissão de métodos, em detrimento da problematização das práticas.

Margarida também reconhece avanços recentes, ao afirmar que as formações passaram a focalizar mais diretamente os desafios vivenciados em sala de aula e a orientar o uso dos materiais pedagógicos de modo mais contextualizado. Todavia, sua fala introduz um elemento crítico central: a insuficiência da aproximação dos formadores com a realidade concreta das turmas. Ao afirmar que “ainda falta muito” e que os formadores deveriam “conviver” com as salas de aula, especialmente aquelas situadas em contextos mais desafiadores, Margarida explicita a necessidade de uma formação ancorada na observação direta das práticas e na compreensão das condições objetivas de trabalho docente. A referência às diferenças entre as turmas indica que a alfabetização não se constitui como um processo homogêneo, mas como

uma prática atravessada por desigualdades sociais, institucionais e pedagógicas, o que exige propostas formativas sensíveis à diversidade dos contextos escolares.

As falas, portanto, revelam um movimento ambíguo: por um lado, reconhecem esforços institucionais para aproximar a formação continuada das realidades escolares; por outro, denunciam a persistência de um distanciamento entre os programas formativos e o cotidiano da docência. Tal constatação corrobora a análise de Pimenta (1999), ao afirmar que os cursos de atualização e suplência, quando desarticulados da prática pedagógica situada, mostram-se pouco eficazes para transformar o trabalho docente e enfrentar o fracasso escolar, uma vez que não tomam a prática como objeto de reflexão crítica.

Nesse sentido, as professoras reivindicam uma formação que ultrapasse o modelo transmissivo e prescritivo, orientando-se por processos de investigação da própria prática. A exigência de que os formadores conheçam e acompanhem as salas de aula expressa a compreensão de que os saberes docentes não se produzem exclusivamente no espaço acadêmico, mas se constroem na interseção entre teoria, experiência e reflexão sistemática sobre os problemas reais do ensino. Assim, a formação continuada é concebida como espaço de produção de saberes profissionais e não apenas de recepção de conteúdos ou metodologias.

Conforme assinala Pimenta (1999, p. 26), “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer”, o que implica reconhecer o professor como intelectual em processo permanente de formação, cujo desenvolvimento profissional se dá por meio do confronto entre experiências, práticas e referenciais teóricos. Sob essa perspectiva, a alfabetizadora é interpelada a assumir a pesquisa como princípio formativo, compreendendo sua prática como objeto legítimo de análise e produção de conhecimento. Os depoimentos analisados, portanto, revelam não apenas avaliações sobre os programas de formação continuada, mas também uma concepção implícita de formação docente como processo situado, crítico e indissociável das condições reais de exercício da docência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NECESSIDADES FORMATIVAS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS**

*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (Nelson Mandela)*

Esta pesquisa nasceu da minha inquietação e do meu desejo de sempre pensar na educação como um lugar poderoso de mudança e de justiça social. Numa sociedade grafocêntrica, a alfabetização torna-se um instrumento de luta para essa busca. A alfabetização, mais do que codificação e decodificação de signos linguísticos, é a própria formação humana. Além disso, ela constitui-se como um direito, para que os indivíduos tenham acesso à instituição escolar que priorize uma formação humana e para a cidadania.

Em decorrência disso, chegamos as problematizações seguintes para a pesquisa: Quais as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira? Quais as principais fontes de saberes da docência de professoras alfabetizadoras iniciantes? Na busca por encontrar respostas, definimos como objetivo geral: identificar e analisar as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras no início de carreira na rede municipal de educação de Uberlândia.

Desse modo, e de acordo com o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) aprofundar reflexões sobre os conceitos balizadores da pesquisa, quais sejam: necessidades formativas; formação docente; práticas pedagógicas e alfabetização, relacionando esses conceitos ao período inicial da carreira de magistério de professoras/es alfabetizadora/o com o contexto político, pedagógico e institucional em que atuam; b) investigar as principais necessidades formativas de um grupo de professoras de uma escola pública da RME de Uberlândia; c) caracterizar as fontes de saberes docentes do grupo.

Após a definição dos objetivos específicos e dos descritores, iniciamos a realização do Estado da Questão a partir de dissertações e teses publicadas entre os anos de 2020 e 2024, nas plataformas BDTD e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

As pesquisas acessadas nos possibilitaram compreender que as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira não apareceram em grande quantidade na produção acadêmica; contudo foram relevantes para a compreensão de que as professoras sejam protagonistas do seu processo de formação, que as instâncias formativas considerem a professora como sujeito participante de sua própria formação e que o processo formativo seja realizado por meio do diálogo e trocas de experiências.

Em linhas gerais, a produção acadêmica analisada no Estado da Questão apresenta um consenso quanto à falta de investimento para as políticas públicas para a formação inicial articulada à formação continuada, conceitos balizadores da pesquisa.

Na segunda seção, tivemos como objetivo analisar o contexto histórico da formação inicial dos últimos 20 anos. Deparamo-nos com um currículo marcado por contrariedades ideológicas e políticas, que ora apresentava um perfil de profissional docente crítico e reflexivo ora de profissional tecnicista, cenário que interfere na formação de professoras alfabetizadoras e na construção de seus saberes pedagógicos.

Quanto à alfabetização, a legislação analisada na terceira seção evidencia que as políticas de alfabetização no Brasil mantêm, em essência, um caráter tecnicista e instrumental. Desse modo, a pesquisa presente defende a alfabetização numa perspectiva discursiva para uma prática pedagógica que priorize o outro, a interação na formação de sujeitos autônomos e críticos.

As vozes das professoras alfabetizadoras, apresentadas na quarta seção, evidenciam, de forma consistente, tanto as principais necessidades formativas vivenciadas no início da carreira quanto os modos pelos quais constroem seus saberes docentes nesse contexto. As análises permitiram organizar tais necessidades em quatro eixos centrais: métodos de alfabetização, práticas alfabetizadoras no contexto da inclusão, relação família–escola e fontes de constituição dos saberes docentes. No que se refere aos métodos de alfabetização, os depoimentos revelam que as necessidades formativas decorrem, sobretudo, da fragilidade de políticas públicas que assegurem uma formação ampla, crítica e contextualizada para professoras alfabetizadoras. Tal lacuna produz um cenário no qual essas profissionais são levadas a buscar, de forma individualizada, processos de autoformação, frequentemente marcados pela tentativa de articular teorias aprendidas de modo fragmentado à complexidade das situações concretas da sala de aula. Nesse sentido, as falas reafirmam a compreensão de que a alfabetização não se reduz à adoção de um método, mas se constitui como uma prática social, histórica e política, mediada pelas concepções, experiências e condições de trabalho daqueles que alfabetizam.

Nesse sentido, a análise da categoria “métodos de alfabetização” tem como propósito não apenas problematizar, mas também explicitar, frente a comunidade científica e escolar, que, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, ao longo dos últimos cinco anos, professoras alfabetizadoras não têm tido assegurado o direito à autonomia e à tomada de decisões na construção de sua prática pedagógica. Tal cenário decorre da permanência e efetivação, nos processos de formação continuada do município, de políticas educacionais oriundas da Política

Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, a qual se fundamenta em um ensino estruturado por cartilhas, ancorado no método fônico. Observamos, nesse contexto, a ausência de abertura, por parte das instâncias formativas, para a apresentação e problematização de outras concepções de alfabetização, o que contribui para o enfraquecimento de uma formação docente crítica, reflexiva e consciente o que se reflete em suas práticas pedagógicas.

No eixo das práticas alfabetizadoras no contexto da inclusão, as vozes das docentes apontam para a ausência de um preparo institucional sistemático que sustente a implementação de uma educação efetivamente inclusiva. Persistem, segundo os depoimentos, estruturas organizacionais e pedagógicas ancoradas em um paradigma tradicional, orientado pela homogeneização dos sujeitos e pela padronização das aprendizagens, em detrimento do reconhecimento das diversidades. Soma-se a isso a inexistência de formações continuadas articuladas às realidades escolares e a insuficiência de investimentos em pessoal e infraestrutura, o que compromete a materialização do discurso inclusivo no cotidiano pedagógico.

Os dados permitem afirmar que a educação inclusiva, longe de se constituir princípio organizador da escola, tem se configurado, paradoxalmente, como um entrave estrutural ao trabalho docente. Tal condição produz um processo de sobrecarga pessoal e pedagógica das professoras alfabetizadoras, que se veem responsabilizadas por demandas para as quais não dispõem de condições formativas e institucionais adequadas. Nesse cenário, evidencia-se uma contradição entre a ampliação do acesso escolar — frequentemente orientada por metas quantitativas — e a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade, o acolhimento das diferenças e a construção de práticas democráticas.

Quanto à relação entre família e escola, os depoimentos indicam que a baixa participação dos responsáveis no acompanhamento da escolarização das crianças constitui uma necessidade formativa adicional para as professoras alfabetizadoras. A alfabetização, como processo que exige continuidade entre os espaços escolares e familiares, demanda a construção de estratégias institucionais que promovam a aproximação das famílias, valorizando seus saberes, suas trajetórias culturais e suas formas de participação. Assim, os resultados sugerem que a formação docente precisa incorporar, de modo mais sistemático, dimensões comunicativas, socioculturais e políticas que sustentem práticas de corresponsabilização educativa.

No que concerne às fontes de constituição dos saberes docentes, as professoras revelam que seus conhecimentos profissionais são elaborados, predominantemente, nas trocas de

experiências entre pares, nas rodas de conversa e nas interações cotidianas no interior da escola.

Tais espaços configuram-se como instâncias privilegiadas de produção de saberes práticos e reflexivos, reafirmando a docência como prática social construída na coletividade e em princípios como colaboração, dialogicidade e solidariedade entre pares. Além disso, as docentes recorrem à formação continuada, ainda que reconheçam suas limitações quanto à aproximação com a realidade da sala de aula, bem como a recursos digitais e conteúdos disponíveis na internet, o que evidencia a emergência de práticas de autoformação mediadas tecnologicamente.

Diante desse conjunto de resultados, reiteramos a indagação: para que investigar as necessidades formativas de professoras alfabetizadoras? Investigar tais necessidades significa compreender os dilemas, os medos, os desafios e as tensões que atravessam o exercício da alfabetização em contextos reais de trabalho docente. Trata-se, portanto, de produzir conhecimento que permita problematizar as condições objetivas e simbólicas nas quais se constrói o ensinar a ler e a escrever, tendo em vista a formação de sujeitos histórico-críticos.

Nesse sentido, torna-se igualmente necessário questionar: para que formar professoras alfabetizadoras? Formar profissionais comprometidas ética, política e pedagogicamente com a etapa inicial da escolarização significa contribuir para a consolidação de uma educação orientada pelos princípios da justiça social, da emancipação humana e da humanização das relações educativas. Tal formação configura-se como condição para o enfrentamento das desigualdades escolares historicamente produzidas e para a superação de práticas que naturalizam o fracasso no processo de alfabetização.

Assim, o objetivo desta pesquisa consistiu em compreender as necessidades formativas que atravessam o início da carreira de professoras alfabetizadoras, buscando conhecer, analisar e tornar visíveis problemáticas que exigem ser repensadas à luz de projetos formativos mais críticos, situados e socialmente comprometidos. Ao evidenciar tais necessidades, este estudo intentou contribuir para a construção de políticas e práticas formativas que reconheçam a docência como trabalho intelectual, relacional e político, orientado para a produção de uma educação cada vez mais democrática, emancipadora e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. pesq.**, São Paulo, 1991, p. 53-61.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia/MG, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016.

<https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-12>

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.p.11-69

BAYS, Sonia Aparecida. **À sombra das árvores pantaneiras: a escuta das necessidades formativas de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS no contexto da pandemia de covid-19**. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 9, mar. 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2019a.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jun.2023.

BRASIL. Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 ago de 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm). Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020.

BRASIL. **Portaria 280 de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender. Brasília: Ministério da Educação. 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: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP). **Diário Oficial da União**, DF, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.26-29, 3 jun. 2024.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLAROS, Kamile Frias. **Necessidades formativas de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024.

COSTA, Dania Monteiro Viera; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 31, e20180110, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>

DE LA ROSA, Ana Cláudia Kogake. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Revista Educação e Pesquisa/USP**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALINDO, Camila. J. **Necessidades de Formação Continuada de Professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental**. 197 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007

GATTI, Bernadette Angelina. **Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 9, p. 60 -78, jan./jun. 2019.

HOBOLD, Marcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de Professores: Projetos em Disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 17, n. 46, p. 1-8, jul./set, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8912>

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.

INSTITUTO PROJETO DE VIDA. **Pacto pela Alfabetização: capacitação da equipe gerencial e de professores da rede municipal de ensino de Uberlândia**. Uberlândia/MG, 2022.

Disponível em: <https://institutoprojetodevida.org/capacitacao/>. Acesso em: 15 jul. 2025.  
Acesso em: 2 dez. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. Tradução de: La formación permanente del profesorado.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

<https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. Marques, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **P o i é s i s – Revista do programa de pós-graduação em educação** – mestrado – Universidade do sul de Santa Catarina Unisul, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acesso em: 17 jun. 2024. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e202017324-343>

MELO, Eliane Pimentel Camilo Barra Nova. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 12 set. 2024.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. Grupo Focal como técnica de dados na pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa em Pós- Graduação**, Santos, n. 9, jan. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2006. 124 p. (Série Pesquisa, v. 2).

MORTATTI, Maria do Rosario. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008). In: MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, p. 93-106.  
<https://doi.org/10.7476/9788595463394.0007>

MOTA, Jéssica Regina da. **Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes** / Jéssica Regina da Mota. 2022. 128 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

NAHUMCAST: Alfabetização numa perspectiva humanizadora. [Locução de]: Adriana Pastorello: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, abr. 2021. **Podcast**. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/1-temporada-do-nahumcast/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricas-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, Campinas, v. 15, n. 30, p. 5–16, dez. 2004. <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

NÓVOA, António. **Escola e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, Bahia: EGBA, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NÓVOA, Antonio. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-228, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D6Hyj3DHR3Dznk3nKVy5ZPC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 3, p. 5-21, set. 1997.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIRES, Alice Regina Pinto; SILVA, Bruna (org.). **Normalização de trabalhos acadêmicos:** atualizada conforme ABNTs NBR 14724/2024, NBR 6023/2018 e NBR10520/2023. Viçosa, MG: UFV, Biblioteca Central, 2025. 144 p. Disponível em: <https://www.bbt.ufv.br/manual-de-normalizacao-de-trabalhos-academicos/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ROCHA, Deise Ramos. Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na carreira: contribuições para o campo da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 537-555, jul./dez. 2020.  
<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.537-555>

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos Métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Pacto pela Alfabetização**. Portal da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/tags/pacto-pela-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Prefeitura apresenta novos avanços obtidos com o Pacto pela Alfabetização**. Portal da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia/MG, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2023/06/26/prefeitura-apresenta-novos-avancos-obtidos-com-o-pacto-pela-alfabetizacao/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Prefeitura realiza capacitação pelo Pacto pela Alfabetização para 500 professores: A importância da instrução fônica no processo de alfabetização**. Portal da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia/MG, 29 mar. 2025. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2025/03/29/prefeitura-realiza-capitacao-pelo-pacto-pela-alfabetizacao-para-500-professores/>. Acesso em: 13 jul. 2025

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato. **O processo de indução do professor alfabetizador iniciante/** Alexandra Aparecida Liberato Trevisan – São Caetano do Sul: uscs, 2020. 139 f. dissertação (mestrado) – uscs, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de pós-graduação em Educação - mestrado profissional, 2020

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UFTRP, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michel Cole et al.; tradução José Cipolla

Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

#### TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO

**Gravação de áudio:** Reunião de grupo focal  
**Público-alvo:** Professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira do magistério  
**Data:** 07/06/2025  
**Horário inicial:** 09:15   **Horário final:** 10:45  
**Local:** Campo das Flores  
**Moderadora:** Geovana Ferreira Melo  
**Participantes:** Professoras alfabetizadoras em início de carreira da escola “Campo das Flores”  
**Transcritora:** Rafaela Emily Tadeu de Araújo

#### 1. Introdução

Neste grupo focal, composto por sete participantes, e com a devida condução da moderadora, foi discutido o tema das “Necessidades Formativas de professoras/es alfabetizadoras/es em início de carreira”, que é o principal problema orientador da pesquisa em questão.

A seguir está a transcrição integral da sessão, preservando ao máximo as falas originais. Os nomes foram substituídos por nome de flores, como sugerido por moderadora e com aceite dos participantes, o que preservou a identidade dos participantes. Seguiu-se assim as normas do CEP/UFU, no qual a pesquisa foi submetida antes de ser realizada em campo.

O encontro foi realizado numa manhã de sábado, num sábado letivo, na data de 07/06/2025, em uma escola da rede municipal de educação de Uberlândia, que será intitulada de escola “Campo das Flores”.

Inicialmente, os participantes responderam a um questionário que também comporá o corpus da pesquisa, auxiliando também nas análises juntamente com o material colhido por

meio do grupo focal. Logo após a realização do questionário, houve a abertura da reunião com os cumprimentos e boas-vindas da moderadora e início da gravação.

## 2. Transcrição do encontro

**00:00:00 – Moderadora** É importante esse diálogo que a gente faz na escola, e a gente tem trabalhado muito nessa troca de conhecimento, porque nós entendemos, que só podemos desenvolver uma boa formação de professoras e professores estabelecendo esse diálogo com vocês, porque vocês tem muito a nos ensinar, e eu falo isso, porquê eu fui professora alfabetizadora da escola básica, trabalhei 12 anos antes de entrar na universidade, então pra mim, é sempre uma alegria muito grande estar na escola, conviver com as professoras que estão na educação básica, sobretudo na alfabetização, porque eu fui alfabetizadora durante 6 anos antes de entrar na universidade.

**00:00:50- Moderadora-** inclusive logo no início da minha carreira com 18 anos, quando eu assumi a primeira turma, eu já passei num concurso, eu fiz aquele magistério antigo, que na época que eu fiz, que eu formei, não tinha a exigência do curso de pedagogia, então eu fiz o magistério, já fui aprovada no concurso público e já comecei na escola com 18 anos, então assim, a gente está pesquisando esse início da carreira que é um período difícil, muito desafiador, é um período que nós não temos muito apoio, temos uma sobrecarga de trabalho, é um desafio cada vez maior que nos leva...

**00:01:36- Moderadora-** interrupção com o barulho da caixa de som

**00:01:46- Moderadora-** Então...É...essa pesquisa que nós estamos desenvolvendo, ela tem nesse momento, o objetivo de conhecer as concepções, e conhecer as dificuldades, os desafios de vocês, porquê numa segunda etapa, no doutorado da Rafaela, nós vamos fazer uma pesquisa-ação, que é aquela pesquisa com vocês, e trabalhar com o grupo uma dinâmica de troca de conhecimentos, porquê trabalhar com grupo, uma dinâmica de troca de conhecimentos, porque, especialmente no grupo de pesquisa que eu coordeno lá na UFU, nós não fazemos pesquisas sobre escola, pesquisas sobre as professoras e professores, nós pesquisamos com a escola e pesquisamos com vocês.

**00:02:37- Moderadora-**É muito diferente o sentido, porque a gente critica muito aquelas pesquisas que vem da escola, nos traz dados e nunca mais volta aqui. Vai lá faz a dissertação,

faz a tese, defende, de uma perspectiva utilitarista. Então, a gente tem essa preocupação de estar nesse diálogo e que esse diálogo seja formativo, não só para nós, mas que ele seja formativo para vocês. Então, vocês responderam algumas questões para a gente conhecer um pouquinho de vocês, da trajetória formativa. E agora, nesse segundo momento, a gente vai fazer uma roda de conversa, vocês vão falar muito espontaneamente.

**00:03:23- Moderadora-** E como vocês viram no termo de consentimento livre esclarecido, que é uma exigência do Comitê de Ética e Pesquisa, e aí nós tivemos o cuidado de submeter o projeto de pesquisa ao Comitê. Então, está tudo aprovadinho e vocês não serão, de forma alguma, identificadas, nem a escola. Então, a gente vai criar o nome fictício da escola, e vocês receberam aí uma plaquinha colorida para vocês registrarem o seu pseudônimo, que é como nós vamos chamar, nos referir a vocês, e como vocês vão aparecer lá na hora que a gente for fazer (interrupção para entrega de pincel para escrita dos pseudônimos nas plaquinhas coloridas) ... é como vocês vão aparecer lá na pesquisa. Aí, o que eu pensei? Para sugerir para vocês. Vocês podem escolher, por exemplo, o nome de flores, nós podemos pôr aqui Escola Primavera, com o nome fictício...

**00:04:30- Moderadora-** Vocês escolhem o nome de flor. Ou, nós podemos pôr aqui Escola com nome de algum autor, autora, poeta, poetisa. E vocês escolhem nomes de autores. Se vocês quiserem de algum personagem... Flor?! Então, vamos combinar, para não ficar repetido. O que vocês querem ser? Vamos lá. Eu quero ser a **Rosa**. Eu quero ser o **Cravo**. (muitas gargalhadas, comentários). Eu quero ser a **Orquídea**.... (interrupções) Eu sou a **Margarida**....

**00:05:37- Moderadora-**...ah... então eu sou a **Tulipa**, e eu sou o quê? A gente vai fazer um bate-papo. Eu vou trazer algumas questões aí, como técnica de pesquisa, essa técnica que a gente vai usar é chamada de grupo focal. Ótimo! O quê? Lavanda? **Lavanda!** É linda e cheirosa. Vamos lá, vamos lá. E o **Girassol** (pausa para orientar na condução do grupo focal)

**00:07:32- Moderadora-** Gente, então, como eu estava dizendo a vocês, é uma conversa, vocês se manifestem, não tem certo nem errado, são as opiniões de vocês que importam. Toda opinião, toda reflexão que vocês fizerem é muito importante para nós. Não fiquem acanhadas, falem, é um bate-papo mesmo, mas aí, como técnica de pesquisa, é um grupo focal, que é um grupo que tem o objetivo de aprofundar o objeto de estudo que nós estamos trabalhando. Qual que é o objeto de estudo da Rafaela? Concepções de alfabetização, os saberes, as práticas de professoras alfabetizadoras e início de carreira, que estão começando essa experiência com até 3 anos de

experiência na alfabetização. Aí, nós vamos gravar, depois a Rafaela vai transcrever e depois a gente apaga as gravações. Essas gravações serão excluídas depois que a gente for fazer a análise.

**00:08:50- Moderadora-** Quando a gente terminar a análise, nós vamos chamar vocês, convidar vocês, nem que seja remotamente, para apresentar para vocês a análise, vocês vão participar com a gente dessa análise. Nós vamos analisar os dados, categorizar esses dados, para produzir uma interpretação sobre aquilo que vocês contribuíram, que a gente discutiu aqui, a luz do referencial teórico que ela está usando. A gente tem trabalhado em várias concepções de alfabetização, então a gente vai fazer essa análise dos dados, a partir dessas categorias e vamos convidar vocês para discutir com vocês esses resultados, para vocês nos ajudarem também nesse processo. E é um processo, como eu disse, muito formativo também. Então, nem precisa ficar preocupada que tem gravador ligado, vocês nem vão lembrar disso, porque a gente só grava para poder anotar tudo, é muito difícil, a gente perde.

**00:10:02- Moderadora-** E lembrando que quando vocês forem falar, eu vou falar o seu nome de vocês, só para demarcar para nós e a gente não ficar perdida. Vocês terem ideia, gente, eu fiz o grupo focal no meu doutorado, depois do meu pós-doutorado também usei. Cada hora de gravação são oito horas de transcrição, então é muito trabalhoso, muito trabalhoso. Por isso que a gente disse que é essa organização. A gente pode começar? Então, a gente tem aqui mais ou menos um roteirinho, só que para começar a gente vai passar um Pode ir para aqui? Um vídeo curtinho, de um minuto.

**00:10:56- Pausas e interrupções para colocar o vídeo**

**00:11:45- vídeo:** Curta- trabalho em equipe (pinguins- formigas- caranguejos)  
<https://www.youtube.com/watch?v=4We7SNkSYTk>

**00:13:30- Moderadora-** Gente... então, esse vídeo é um elemento estético, porque a gente sempre traz um elemento estético pra desencadear as nossas reflexões, pra nos sensibilizar pra esse momento de diálogo e pra gente pensar juntas, o que é que esse momento nos mobiliza, nos faz refletir. Então, fiquem à vontade pra vocês falarem o que vocês pensaram a partir do vídeo, o que vocês consideraram que o vídeo mobilizou em vocês, de ponto de vista da reflexão ...

**00:14:20- Rosa-** A união...

**00:14:22- Margarida-** Conquistas...

**00:14:30- Moderadora-** Margarida, Girassol... Lavanda, Orquídea, Tulipa, O Cravo, o que que pensaram?!

**00:14:39- Tulipa-** Não, é isso mesmo, juntos a gente tem possibilidade de criar algo melhor, de estabelecer novas ideias e orientar o conhecimento, a gente sozinha não faz nada.

**00:14:54- Moderadora-** Isso mesmo, Tulipa. E será que a escola é um espaço coletivo?

**00:14:57- Rosa-** Sim!

**00:15:00- Moderadora-** Vocês sentem que a escola é esse espaço em que quando vem um desafio, porque aqui é um desafio? Veio o Tubarão, depois veio aquela ave, tinha o tamanduá, e depois as formigas, e aí eles se juntaram?!? Vocês sentem esse movimento na escola? Como é que vocês se sentem, assim, do ponto de vista do acolhimento? Quando vocês chegaram na escola?

**00:15:34- Tulipa-** Então, eu fui super acolhida quando eu cheguei aqui. E foi a analista da escola que me recebeu. E aí ela me apresentou a escola, eu me senti super bem.

**00:15:50- Moderadora-** Que bom Tulipa, que coisa boa!

**00:15:54- Tulipa-** E os colegas também são pessoas assim bastantes receptivas, é isso, e sempre quando tem um desafio, por grupos?! 1º ano, 2º ano, 3º ano, reúne e discute, para poder resolver os desafios, eu considero, até então, minha experiência muito positiva, muito bem recebida.

**00:16:20- Moderadora-** Que ótimo!

**00:16:23- Orquídea-** A minha também é, até para a colega de sala, uma de frente pra outra, eu sempre peço ajuda quando tem alguma coisa que eu não sei lidar muito bem, ela sempre me ajuda, a gente também tem um grupo, dos professores do 1º ano, aí a gente sempre, eu mando uma atividade, aí elas mandam, aí as outras mandam, a gente tira as dúvidas de atividades, as coisas envolvidas, brincadeiras também, a gente troca informações sobre isso, então é sempre um ajudando o outro com tudo, seja atividade, seja durante algum projeto, o com alguma criança que está com algum problema, dificuldade, a gente sempre recebe ajuda.

**00:17:07- Moderadora-** Que ótimo!

**00:17:08- Cravo-** A gente tem os grupos que não só os mesmos das mesmas séries, são conversas diferentes, conversa entre todos, eu por exemplo, trabalho no 2º ano, não é só o grupo do 2º ano.

**00:17:23- Moderadora-** Maravilha Cravo!

**00:17:24- Orquídea-** É, isso é verdade. Ele me emprestou uma atividadezinha de rima, eu uso com os meninos, ele está no segundo ano, eu no primeiro, dá super certo, a gente troca bastante informações.

**00:17:30- Cravo-** Bastante aprendizado!

**00:17:35- Moderadora-** Que maravilha! Bastante aprendizado?!

**00:17:40- Moderadora-** Então, vocês estão na ALFABETIZAÇÃO, como que vocês percebem, assim, o OBJETIVO DA ALFABETIZAÇÃO? O QUE É ALFABETIZAR PARA VOCÊS?

**00:17:53- Tulipa-** Alfabetizar, na minha opinião, é quando a criança, ela enxerga o mundo, as coisas, tudo com mais clareza, eu digo assim, que é tirar a fumaça dos olhos, aquela névoa, é uma descoberta, e eu acho que a sensação deve ser muito boa.

**00:18:15- Moderadora-** Que legal Tulipa!

**00:18:18- Tulipa-** Não me lembro como foi a minha, mas assim, quando eles chegam, eles estão lendo, de repente começam a ler, de repente não, de repente não, tem todo um caminhar, eles começam a ler e eles ficam felizes, tia... tia, deixa eu ler, é muito legal, muito interessante, essa descoberta.

**00:18:37- Moderadora-** Muito legal Tulipa! Quem mais?! Quer contar! Tirar a fumaça dos olhos. Muito legal. Essa metáfora. O que vocês pensam que é alfabetizar para vocês?

**00:18:50- Tulipa-** Ler e escrever, é um letramento necessário para o mundo social, para o mundo do trabalho. Então, te traz consciência. Então, é uma descoberta mesmo. É um abrir a caixinha!

**00:19:13- Moderadora-** É um abrir a caixinha! E aí?...

**00:19:20- Cravo-** Eu acho que a leitura de mundo também do mundo deles, do mundo que eles vivem, a família, a escola, o significado de família, de escola, contexto social. Também eles entenderam o papel deles aqui, o que é que tem de futuro, o futuro eles também têm que entender. Eles são crianças que devem entender como serão o futuro deles também, que eles são o futuro, eu tenho essa preocupação.

**00:19:50- Moderadora-** Que importante Cravo! O que mais gente?! O quê que a Orquídea pensa?

**00:19:59- Orquídea-** Eu acho que assim, que a alfabetização é fundamental, mas eu vejo... que tem crianças que tem dificuldade de aprendizagem. Mas só de ela deixar de ser tímida, passar a se comunicar, brincar, socializar com outras crianças, já é um avanço, de acordo com o que ela consegue aí naquele momento. Porque tem crianças que é muito tímida, tem crianças que nem chega pra gente pra pedir, por exemplo, ir no banheiro pra beber água. E agora já começa pedir, na hora do recreio fica sozinho, e agora já compartilha o alimento, o lanche. Então assim, alfabetização é isso tudo? Mas eu acho também essa parte social, deles se socializar e ter as noções de regra. Por exemplo, tem horário pra comer, horário pra ir no banheiro? Porque não

pode fazer tudo do jeito que eles querem na hora que eles querem. Eles têm que seguir um cronograma? Uma rotina. Uma rotina, é....

**00:21:06- Moderadora-** Muito bom! E aí?

**00:21:08- Margarida-** Quando eles chegam, passam pelo EMEI, primeiro pela vida, lá com a mãe, os irmãos. Aí vai para o EMEI, para a pré-escola, lá é mais delicado, o acolhimento é mais, aqui já não, aqui eles falam que vai ter que cumprir as regras, eles vão ter que amadurecer, talvez para alguns, seja rápido, chegou é outro mundo. Então temos que estar bem cientes que cada um, é cada criança? Então na hora de alfabetizar a gente que alfabetizar o todo, e esse sonho de todo professor, que todos caminhem no mesmo passo, só que a gente enfrenta dificuldades, alguns são mais lentos, mais tímidos? Alguns têm mais facilidades com algumas letras, outros não. Então, isso tudo a gente vê num quadro de alunos, de crianças também que estão começando a viver o mundo escolar.

**00:22:09- Tulipa-** O grande desafio que a gente vive todos os dias na alfabetização, é bem isso. Nem todos caminham ao mesmo tempo? Na mesma compreensão. Então a sala vai ficando bem heterogênea. Alguns conseguem entender, o princípio da decodificação, da leitura, e outros não. Muitos não. Então a gente vive esse conflito? O ideal é que todos cheguem? Mas não. E aí a gente começa a perceber que não tá indo. A gente fica preocupada, como que faz para aquele aluno chegar junto, para começar a compreender, pra mim, esse é o maior desafio.

**00:22:58- Margarida-** E eu acho que é uma cobrança de todos nós professores. Por que que alguns estão caminhando, e outros não? Porque a gente explica, tem todos da mesma forma ali pra turma de alunos, para a turma de crianças.

**00:23:12- Tulipa-** Parece que cada vez mais, esse número de alunos que tem a dificuldade vem aumentando.

**00:23:19- Moderadora-** Será porque Girassol?

**00:23:21- Girassol-** Eu tenho pouca experiência nessa questão da alfabetização, sempre trabalhei mais com os 3<sup>os</sup> e com os maiores, estava aqui comentando com ela, hoje em dia a gente alfabetiza até no 5<sup>o</sup> ano, e aí a gente vai alfabetizando, esse processo de alfabetização de uns anos para cá, está acontecendo em todas as séries iniciais, o foco maior, é no 1<sup>o</sup> e no 2<sup>o</sup> ano, mas eu vejo que, assim, a experiência que a gente tem nas outras escolas mesmo não trabalhando diretamente no primeiro e no segundo, você vê que os alunos com dificuldade, a quantidade era bem menor, na maioria das salas era um, dois, e de uns tempos pra cá, essa quantidade de alunos que tem dificuldade vem aumentando e aumentando, e cada ano que passa parece que e a sala fica mais heterogênea.

**00:24:11- Tulipa-** Tem muitas questões envolvidas na dificuldade, a vivência, tem muitas especificações. Dificuldade mesmo de aprendizagem, a gente sabe?! Família? Geralmente tem dificuldade na família, geralmente tem, não apoia em casa, vai um dever, não faz, anda sempre sem o dever, tem questões assim. Sempre tem questões familiares mais complicadas. É. A ideia é diferente. Esses entendimentos, sabe?!...

**00:24:48- Girassol-** Tem algumas crianças que a vivência dela é tão complicada, que você vai lá e você pensa, meu Deus, mas como que eu vou alfabetizar? Como que ela vai começar? Como ela está interessada por letras, com a vivência que ela tem. Como que você vai escrever essa ideia? Então eu acho que hoje em dia, está bastante assim.

**00:25:08- Tulipa-** São faltosos, geralmente.

**00:25:10- Orquídea-** É, eu queria falar sobre falta. Pelo menos, na minha sala, faltam bastante. E aqueles que mais precisam, são os que mais faltam. E os que mais precisam é o que a gente precisa do apoio da família, por exemplo, e a gente não tem o apoio da família. Dá pra ver muita diferença, a gente fez um teste esses dias, muita diferença da família que ajuda em casa, assim, as crianças que têm o apoio em casa, não sabem ler ainda, mas já estão no processo, aqueles que nem ajuda em casa tem, ainda nem reconhecem o “A, E, I, O, U”, por exemplo. Então assim, acaba que é muito diferente nessa questão familiar. Sei que tem alguns problemas familiares, mas assim, é muito diferente quando a família é presente, e quando a família não é. Hoje mesmo, a gente consegue ver as crianças que estão aqui normalmente, pelo menos na minha sala, são as crianças participativas, que a família acompanha, que lê o caderninho de recado, faz tudo certinho.

**00:26:18- Orquídea-** Tem família que talvez nem saiba que tem essa atividade hoje aqui, por exemplo, hoje aqui na escola (**nesse momento houve um clima geral de engajamento do grupo, as professoras reforçando as falas uma das outras, no que se trata da não participação das famílias de várias famílias na vida escolar das crianças**).

**00:26:28- Tulipa-** Não lê os bilhetes, não assina os bilhetes.

**00:26:30- Margarida-** A gente manda os bilhetes, e normalmente essas famílias, não acompanham, não assinam, não olha o que o menino faz no caderno de desenho...

**00:26:41- Tulipa-** Não olha o caderno de para casa, não olha, não pergunta se tem dever.

**00:26:47- Girassol-** E essa questão da família ela é importante também para o processo de alfabetização, é claro que estamos aqui para isso, o principal objetivo nosso, é esse, mas essa família precisa ter... essa criança precisa de apoio em casa, e não é só aqui na escola, a criança precisa consolidar isso, essa criança precisa fazer um reforço, precisa fazer o para casa, ter um

para casa. Eu falo muito pra eles que o para casa, é o que eles aprenderam aqui na escola, e eles vão reforçar em casa. Que eles vão praticar em casa para poder não esquecer. Eu espero que eles aprendam aqui e a gente vai mandar o para casa para vocês reforçarem, e para chegar em casa e não esquecer o que a gente aprendeu hoje. E é complicado, porque a família, eu acho que assim, no geral mesmo, as famílias acham que esse processo de alfabetização cabe só a gente, e não é só na escola, ah isso aí é só com a professora. É claro que a gente tem a formação para isso e é complicado, às vezes o pai não tem tempo e ele também não tem essa formação, mas é só a questão mesmo do apoio, dessa função mesmo. **(feição mais assertiva)**

**00:28:00- Girassol-** Eu acredito que é complicado, porque é uma questão de acompanhamento. O pai precisa, a família precisa dar esse suporte também. Principalmente quando o aluno tem dificuldade.

**00:28:12- Moderadora-** Sim, exatamente!

**00:28:14- Tulipa-** E esse aluno com dificuldade geralmente ele é muito disperso e desinteressado, você está conversando, falando, parece que está em outro lugar em outro momento. Eles não conseguem manter um pouco de foco para entender aquilo que está acontecendo, são muitos dispersos, desinteressados!

**00:28:40- Cravo-** Geralmente... esse aluno com foco disperso, não é porque não está entendendo nada, é porque sente uma diferença **(nesse momento várias falas entrecortadas da Rosa, do Cravo, sobre método).**

**00:28:54- Rosa-** Às vezes o problema tá na metodologia também...

**00:29:07- Cravo-** A metodologia, considero que nós adotamos, uma, que o método fônico, e na minha opinião, que nós trabalhamos ele, e ele é bom, só que assim, não é 100%, não adianta que nada é 100%, se a gente não complementar, não adianta, que não dá certo, que por exemplo na minha sala tem alguns alunos que tem dificuldade com esse método, trabalhando todos os dias, já percebi que alguns alunos tem dificuldade, e uma das minhas alunas, ela tem dificuldade na fala, ela tipo tem a língua presa, ela não fala as palavras, e as letrinhas com o som com deveriam ser, eu acho que isso atrapalha, para ela esse método não está adequado, e assim, a gente tem essa dificuldade de método também, e aí a gente tem que buscar outras alternativas, em outros métodos, para tentar. , e aí vem a questão da família, nesses casos, vem a questão da família, sua filha, seu filho, tá com dificuldades nisso aqui, e aí a gente acha que vai ter ajuda, mas nem sempre eles buscam esse caminho, e aí fica pra escola.

**00:30:40- Moderadora-** Gente, com quais MÉTODOS vocês se identificam, pegando um gancho com o Cravo?

**00:30:58- Rosa-** Consciência fonológica, assim, a sala avança muito, eu tive 90%, só que tem sempre os alunos que têm problema na dicção, então esse método, já não ajuda muito, a gente tem que partir para outro método, para o tradicional, volta lá no silábico (**risos**), então salva bastante, eu tenho um aluno que tem dificuldade na dicção, então o fônico pra ele, não vai.

**00:31:28- Girassol-** As crianças também com o espectro autista com o método fônico, também não consegue, eles têm uma resistência muito grande, eles não acompanham o fônico, a tarde a gente tem um aluno que ele prefere o modo silábico, tradicional mesmo, do que com o fônico, parece que ele cria uma resistência com essa questão.

**00:32:06- Rosa-** Mas, é um método muito bom, eu acho que o melhor método pra mim.

**00:32:10- Cravo-** É um método bom... tem todos os lados, como todos os métodos, na minha opinião, dependendo da criança, eu já tive experiência com criança que estava lendo e na hora de reconhecer as letras não reconhecia, aprendeu pelo método fônico, mas na hora de escrever, da escrita, não conhece o alfabeto, muitas letras do alfabeto eram desconhecidas para ela, mas lê, então é uma coisa a se pensar....

**00:32:42- Rosa-** Porque não trabalhou os dois juntos talvez...trabalhou o método fônico e esqueceu da escrita, eu trabalho os dois, sempre.

**00:32:52- Cravo-** É estou falando sobre um relato vivido

**00:32:54- Rosa-** É você me comentou, e eu achei incrível isso, porque ela sabe ler, mas ela não sabe escrever, ela não reconhece as letras.

**00:33:09- Moderadora-** Isso é um pouco diferente! E aí as meninas; Girassol, Tulipa, Orquídea, Margarida...

**00:33:16- Tulipa-** Então eu já participei dos dois, assim na minha vida, o silábico, e atendia assim, e dava tudo certo, e agora o fônico, agora não, mas assim, a prefeitura, iniciou mais recentemente, e eu gosto do fônico, vejo assim, que tem a sua importância, assim eu gosto.

**00:33:45- Margarida-** É igual eles falaram, tem casos que a gente tem que se adequar, porque senão a criança vai ficar um pouquinho mais atrasada, e aí a gente tem que se adequar.

**00:33:57- Tulipa-** Eu não sei se é melhor a gente falar assim, “Qual o melhor que o fônico? Porque os dois são importantes, são muito importantes, e a gente não pode ficar em defesa de um e de outro.

**00:34:14- Moderadora-** É... e também quando a gente pensa, como o Cravo falou, que a alfabetização, é essa leitura de mundo, a leitura de mundo, ela acontece de várias formas, o método não pode ser aquilo que nos engessa, mas aquilo que nos mostra um caminho pra gente

percorrer e aí, como vocês disseram muito bem, cada criança tem as suas especificidades, sua demanda.

**00:34:39- Margarida-** E nós mesmo, como professor, na minha opinião, temos uma resistência, porque quando vem o novo, para o professor se adequar, aquilo também vai levar para mudanças, para a gente se adequar também, eu, no meu caso, estou muito recente, comecei agora, é o meu primeiro ano no 1º ano, eu trabalhei como assistente de alfabetização, quando o governo colocou a proposta, eu trabalhei nessa escola dois anos, então, acompanhei a maioria das professoras do primeiro e do segundo ano, foi uma experiência enorme para mim, foi onde eu aprendi um pouco como é ser professora também com elas, então agora, surgiu a oportunidade, e estou aqui com o 1º ano, então pra mim foi assim, é muito importante eu ter a experiência delas, tive a minha com o silábico, e depois o fônico, quando eu entrei na minha própria sala de aula, eu não levei um impacto tão grande, como se fosse a primeira vez, então isso foi muito importante.

**00:35:54- Moderadora-** Lavanda e você, qual é o método que você segue?

**00:35:57- Lavanda-** Fônico, eu gosto muito do fônico, porque traz muito resultados, do retorno dos alunos, eu gosto muito...

**00:36:05- Moderadora-** E esse vocês não têm dificuldade? Vocês conseguem já se envolver?

**00:36:11- Margarida-** Algumas letrinhas a gente ainda fica sim, garrado (**risos**)

**00:36:17- Lavanda-** Ah... eu gosto de passar musiquinha pra eles, eu passo, todos eu passo uma musiquinha pra eles, igual.

**00:36:25- Tulipa-** Aí eles chegam no 2º ano, já vem entendendo o som das letrinhas, e aí a gente revisa novamente, o som de cada letrinha, e aí já vem bem assim, já falando direitinho, e corrigem a gente também.

**00:36:45- Moderadora-** Aí vocês observam que, que assim, do 1º para o 2º ano eles já conseguem, alcançar essa perspectiva do letramento, atribuir sentido aquilo que eles leram, ou é só estão na decodificação dos signos linguísticos?

**00:37:03- Falas entrepostas do grupo, uma parte relatando que as crianças nessa fase geralmente fazem somente a decodificação dos signos linguísticos, e outros defendendo que as crianças já conseguem aprender na perspectiva do letramento.**

**00:37:05- Margarida-** É porque, como a turma é desigual, vamos dizer assim, alguns sim, mas outros não, e aí gente tem que rever e buscar o que tá na alfabetização de novo.

**00:37:22- Tulipa-** Porque aí no 2º, eles vêm fazendo a formação das palavrinhas, já não é só sons, o som junto com as sílabas, formando as palavrinhas para depois formar frases, então por

isso, que eu acho que eles estão assim, eles não veem muito sentido ainda, mas aí no 2º semestre ele já começam a avançar.

**00:37:41- Moderadora-** Gente me conta uma coisa, quais foram os maiores DESAFIOS, aquilo que vocês entendem de, quando vocês assumiram pela primeira vez esse processo de aprender a serem alfabetizadores, o que que vocês colocam de desafios, de possibilidades, desse INÍCIO DA CARREIRA?

**00:38:14- Rosa-** O desafio, eu acho que é uma questão de todos aqui, as crianças atípicas em sala de aula...

**00:38:27- Moderadora-** São muitas na escola?

**00:38:29- Rosa-** São!...

**00:38:31- Rosa-** Eu, por exemplo, estou com três no momento, são bem agitadas, são três assim que... a gente tem o laudo, o restante..., mas assim, a minha turma está tendo muito desenvolvimento na leitura, tem criança já lendo textinho, é muito bom, mas a dificuldade maior são as crianças atípicas na sala que acaba prejudicando o aprendizado das outras crianças, então eu acho que esse é o maior desafio no momento.

**00:39:09- Moderadora-** Entendi, e por que você acha que prejudica?

**00:39:13- Rosa-** Assim... A gente não tem apoio. A gente não tem apoio no primeiro ano, são raros ter apoio. Então, acho que é isso. A gente tem o analista lista que socorre bastante, quando tem algum que está desregulado, por exemplo, eu tenho um aluno que se ele não toma o remédio, eu não consigo dar aula. Então assim, a sala toda é prejudicada ali. Quinta-feira, a babá esqueceu de dar o medicamento, eu não venho na quinta, quem ficou na sala foi uma outra professora, ela me mandou mensagem. O que você faz? Eu falo que eu vou filmar e mandar para o pai. Rapidinho ele se senta, porque a autoridade para ele é o pai, se você falar que é a mãe, não resolve.

**00:40:12- Rosa-** E aí, ontem, a babá foi e pediu desculpa, porque ela tinha esquecido de dar o medicamento, e eu expliquei para ela se eu estivesse lá, ele não tinha ficado na sala, porque a gente não tem como dar a aula na sala, é impossível. Desestrutura. E agora eu te falo, prejudica todos, um só, prejudica a sala toda, então o maior desafio hoje, está sendo as crianças atípicas.

**00:40:45-Girassol-** Porque as vezes querem trazer as crianças para essa questão da inclusão, mas sem o apoio, e acaba que a inclusão, as crianças são mais excluídas ainda, porque elas ficam ali naquele contexto, que é sem sentido pra elas, porque ela não tem interesse, ela não entende aquilo, e ela não vai ficar ali sentada, e ela precisa do apoio, então querem inserir, mas sem a estrutura.

**00:41:12- Rosa-** E o professor, é que...se vire, vamos dizer assim, igual o meu aluno, ele é uma criança muito inteligente, muito inteligente. Mas, sem a medicação, ele não consegue centrar, ele se arrasta no chão, ele corre pela sala, ele se joga no chão, ele grita. Então, assim, quando ele está com a medicação, gente, eu consegui fazer ele ler. Então, assim, ele está lendo. É uma criança que é super agitada, que é o 320 da sala. É o, como diz a babá que de manhã, é difícil ela também conseguir, porque ele só toma o medicamento para ir para a escola, então, quando ela esquece, gente!!! E aí eu tenho o outro também, que ele é muito disperso, muito disperso, mas ele já está lendo também. Só que ele grita, e ontem eu não consegui ficar com ele na sala, a mãe teve que vir buscar.

**00:42:18- Rosa-** Não, a mãe fala que ele é criado de uma maneira que ele pode fazer tudo. Então, ele tem uma dificuldade de entender regras, de entender como funciona a escola, e ele quer me ensinar a minha rotina, como fazer em sala de aula, só para você ter uma ideia.

**00:42:39- Moderadora-** O que mais, gente, de desafios?

**00:42:43- Orquídea-** É a minha primeira vez como regente, eu fiquei como regente no primeiro ano. Eu trabalhava só com história e geografia, que eu sinto dificuldade até hoje, nem é a questão da alfabetização, claro que tem alfabetização. Mas é para eles entenderem, na cabecinha deles, que eles não estão na educação infantil. Por quê? Na educação infantil, eles não usam caderno, por exemplo. Eles não usam tesoura. Aí quero dar uma atividade para eles recortarem folhinha para colar no caderno. Eles não conseguem entender. Por exemplo, tem que cortar na linha.

**00:43:20- Orquídea-** Muita gente, eles nem sabem o que querem fazer, vai passar a cola, despeja tudo assim, eles pulam uma, três folhas no caderno. Então, assim, essa dificuldade eu tenho até hoje com ele, na questão de sentar, do material. Se você for usar o lápis ou o estojo, deixam tudo espalhado, são regras que importam muito, igual a garrafinha de água. Eles ganharam, gente, a garrafinha de água. Eles não têm noção que tem que fechar a garrafinha, porque isso não vai derramar, eles são crianças, e esquecem isso, então assim, essa dificuldade.

**00:44:18- Orquídea-** Muitos deles também nem estudaram, eu tenho alunos ali que nunca estudaram, nunca foram para escola. Então, não têm noção de nada assim, pegar no lápis. Muitas vezes eles pegam no lápis errado e a gente tem que usar aqueles adaptadores para escrever, para ter a perna no lápis direitinho. Uma dessas questões básicas. Para a gente é básico, mas para eles é a primeira vez. Então, essas dificuldades até hoje na minha sala.

**00:44:47- Margarida-** Um desafio que eu acho também é a movimentação das crianças. No sentido do tipo, está bem, de repente já muda de escola, ou vem de outra escola para nós, a

movimentação é um desafio também. Porque, às vezes, alunos vem já bonitinho, já sabendo as regras. Sabendo, não é? Outros já não.

**00:45:11- Margarida-** Muitos deixam de ir para a escola. Como somos aqui mais na periferia, vamos dizer. Então, alguns é uma semana sem ir, porque o pai não pode fazer, a mãe não pode vir. Está só com o irmão, ou só com a babá. Sabe? Esse também é um desafio muito grande. As faltas. A gente buscar o aluno para dentro da sala de aula, e para ele ser frequente, a semana inteira, dá o mês inteiro.

**00:45:38- Orquídea-** É porque eles falam assim. Ah, essa semana eu vou estar com o meu pai. Isso. Aí, na outra semana, eu vou estar com a minha outra família. Aí, dá para ver a diferença, assim, do cuidado de uma pessoa com a outra pessoa, um faz tarefa, o outro não faz, um manda lanche, o outro não manda...esquece o estojo, estojo tá casa do meu pai, na casa da minha vó.

**00:46:08- Cravo-** Uma das dificuldades que eu tive, até porque também é o 1º ano na sala, foi com o método mesmo... para aprender o método na prática, porque uma coisa e a gente saber dele na teoria, outra coisa e a gente ver ele na sala de aula, e como a minha fala é um pouco baixa, e dos alunos também é baixa, tenho dificuldade para pronunciar esses sons, então como eu senti dificuldades, até eu aprender a fazer isso, eu precisei muito da tecnologia, por vídeo das letras...

**00:46:54- Moderadora-** Você buscou por você mesmo, Cravo, aprender, você não participou assim, de cursos?

**00:47:00- Cravo-** Eu participei assim de cursos, mas o curso é uma coisa, a gente ir para a prática é outra coisa, a gente tem dificuldades na hora de pronunciar esses sons, porque quem não tem costume com o método, no início a gente sente, você vai pesquisar um vídeo, e lá tem um som de uma letra de um jeito, você já vai no mesmo método, já tem uma mudança, então são coisas que a gente tem que buscar aprofundar, pra chegar na hora da prática, a gente não cair no erro de pronunciar errado a letra para a criança, pra não confundir a criança, a gente não pode confundir a criança, ela não tem que sair dali confusa com o som das letras.

**00:47:43- Tulipa-** Quando o Pacto chegou pra nós, que é método fônico, ele veio já subentendendo que todos nós aqui já sabíamos, já entendíamos de como seria os sons das letras, os vídeos. E a gente até hoje tá aprendendo. Então, assim, uma das coisas que eu acho que tinha que ter mais no cemepe, é mais a prática mesmo, de como trabalhar essa questão fônica, as letrinhas, aquelas lições, e os objetivos daquilo, então é um material muito bom, excelente, porém, eu acho, que faltou mesmo de como lidar com aquilo, e não simplesmente, olha aqui, é o material, maravilhoso, e vocês vão ter que fazer isso, entendeu?! Então a gente teve essa

dificuldade mesmo, e pra quem tá chegando mais ainda, a gente tá com o silábico na cabeça, então eu acho que faltou essa questão mesmo, do “como”, bem do “como”, de como pronunciar a questão do som, de como introduzir, e como se fosse um curso mais prático.

**00:49:04- Moderadora-** O... Tulipa, eu costumo brincar com as minhas alunas lá da pedagogia, assim, que o melhor método é aquele que a gente domina, **(falas afirmativas entrepostas dos professores)** então assim, é isso que o Cravo trouxe, a gente só consegue, se a gente aprender.

**00:49:18- Margarida-** E a gente só consegue na prática... só na prática, principalmente o fônico, eu tive assim, igual, é o meu primeiro ano, mas como eu tive a experiência das professoras, que eu trabalhei dois anos, ainda bem, como o meu primeiro ano eu tive dificuldade sim, mas não tanto quanto se fosse uma pessoa no primeiro ano que chegasse aqui e falasse assim, como que eu vou fazer?

**00:49:42- Moderadora-** É, Margarida, e é isso mesmo, porque a gente tem que dar conta de pensar essa teoria associada com essa prática, porque é um método que tem uma teoria que o sustenta, por que como é que a gente traduz isso numa prática pedagógica?

**00:50:00- Margarida-** E nós estamos lidando, tipo, com 28 a 30 cabecinhas,...

**00:50:05- Moderadora-** Nossa, Gente!. E esse é um desafio também!

**00:50:12- Margarida-** Muitas vezes numa sala tem os, com uma deficiência pedagógica, cada um, com a sua, e tem os foras esses, os que têm as dificuldades, que talvez podem ser as nossas dificuldades, ao transmitir para eles.

**00:50:28- Moderadora-** Sim!.... Exatamente, Gente, muito legal isso que vocês trouxeram. Muitos desafios. E aí, pensando nesses desafios, quais CAMINHOS que vocês consideram, assim, que a gente precisa percorrer para ser uma BOA ALFABETIZADORA, um BOM ALFABETIZADOR?

**00:50:49- Rosa-** Diminuir a quantidade de alunos na sala seria essencial! **(fala assertiva, e logo depois risos do grupo em geral)**

**00:50:54- Moderadora-** Está certa!

**00:50:55- Margarida-** E realmente a inclusão, ser uma inclusão... **(muitas expressões de concordância, ao mesmo tempo de desconforto)**

**00:51:05- Tulipa-** É uma inclusão bonita na lei, que a gente entende que é necessário, mas na prática, ela é muito difícil...

**00:51:15- Girassol-** Ela faz o contrário.....com o aluno, e os pais não têm essa noção, que pra eles também, tá dentro da escola, passou o portão está dentro da escola, eles não têm essa preocupação, se o meu filho realmente está desenvolvendo, e aí eles não têm essa preocupação,

e essa quantidade só vai aumentando, e aí os meninos não aprendem, não desenvolvem, e os outros também não, e como se... fosse uma maquiagem do sistema...

**00:51:54- Moderadora-** Exatamente Girassol, você usou uma metáfora perfeita, porque infelizmente, ali no cotidiano, é muito diferente.

**00:52:05- Girassol-** E o professor fica extremamente preocupado, porque a gente pensa, meu Deus...

**00:52:10- Margarida-** Porque se for só uma, digamos assim, uma deficiência comum, mas não, são várias também, talvez a criança possa ter várias deficiências, a gente tem que buscar o que vamos proporcionar para ele, e as vezes, o nosso tempo não dá, porque nós temos as outras crianças.

**00:52:30- Lavanda-** Acaba que uma criança tá tirando o direito de 28, criaram uma lei um direito pra eles, mas e os outros, porque tem criança que atrapalha muito, tira a atenção dos outros.

**00:52:50- Moderadora-** Me conta Lavanda!

**00:52:52- Lavanda-** Eu tenho uma criança que pega o material dos colegas e sai correndo. Bem naquele momento que eu estou explicando, a sala está calada e ela dá um grito. Começa a gritar, sabe? E para ela, aquilo ali, é uma festa, tadinha, ela senta no chão, vamos brincar, ela ainda não entendeu, eu sinto que, desculpa se a palavra é pesada, mas eu sinto que, ela está tirando um direito, das outras crianças, das 20 e poucas crianças de aprender.

**00:53:24- Várias falas do grupo em geral em concordância a fala de Lavanda e expressões hesitantes e desconforto.**

**00:53:26- Margarida-** E nós não estamos preparadas para isso eu acho, nós não estamos assim, porque o suporte é diferente, quando nós temos 30 alunos, vamos supor assim, e os “normais” dentro das possibilidades, e as atípicas.

**00:53:42- Girassol-** Fora as crianças que a gente sabe, que tem alguma coisa ali que tá atrapalhando, que são as crianças que não tem laudo que as famílias ignoram, que tem algo ali, que muitas das vezes, as crianças têm o laudo, a gente tem o laudo fechado, a gente já sabe ali como trabalhar.

**00:54:00- Moderadora-** Sim, Girassol! Já tem isso.

**00:54:04- Girassol-** Igual à tarde, eu tenho um aluno, a mãe dele, é uma família super participativa, a gente foi e reuniu, descobriu que ele tem dislexia, a forma, de trabalhar é totalmente diferente, eu comecei a trabalhar com ele, totalmente diferente, hoje ele lê até melhor que os outros alunos, então assim, a família, ele foi diagnosticado, ele teve o laudo

fechado, e os alunos, que a família tem a resistência, e o desinteresse, esses são os que a gente sabe que precisa desse acompanhamento, e não tem o laudo, e a gente não pode fazer nada, porque a gente não sabe como trabalhar com aquela criança, a gente não sabe qual é a dificuldade, se ele é do espectro autista, se ele tem um déficit de atenção.

**00:54:50- Girassol-** Igual esse aluno meu, assim, a gente achava que poderia ter dislexia, mas eu não imaginava!!! E a forma de trabalhar é totalmente diferente, e não conseguia com método nenhum, e ele estava no 3º, e não era alfabetizado, e aí quando a gente descobriu, laudo fechado, eu falei assim, ele lê uma gracinha, ele interpreta, então tipo assim, ele desenvolveu muito e era só uma questão de saber o que realmente ele tinha, o laudo e tudo, e a mãe dele depois que ela deixou de ter a resistência, ele desenvolveu muito, então esse também é um desafio, essa questão da resistência da família, tem uma coisa errada e então porque não está aprendendo, então vamos pesquisar, vamos atrás, vamos ver o que está acontecendo, porque o laudo é importante pra gente saber como que vai trabalhar...

**00:55:52- Moderadora-** Para dar direção.

**00:55:53- Girassol-** Porque aí a gente avisa, fala com a família, fala que tem alguma coisa errada, que precisa procurar, e não tem como nós professores procurar, esse passo, tem que ser dado pela família, e é um desafio muito grande, porque você não sabe...

**00:56:10- Tulipa-** O tempo todo são muitas interferências, as 4 horas e meia que a gente fica dando aula é tanta interferência que tem, por causa das crianças atípicas, e por conta de tantas questões, será que isso deu certo, não deu certo, e agora, o que eu tenho que fazer?! Sabe?!e porque não está indo, e um jogo de cintura o tempo todo.

**00:56:33- Margarida-** Sempre buscando, a gente sempre tá buscando algo que estabeleça o ritmo da sala por igual, que nem sempre a gente consegue, e as vezes a gente se frustra.

**00:56:46- Moderadora-** O Margarida falou uma coisa muito legal no comezinho, assim, a gente tá sempre buscando. DE ONDE VEM OS SABERES DE VOCÊS? Os saberes mobilizados da prática de alfabetização? Vocês buscam isso aonde? Da formação inicial, da formação continuada, das trocas, com é que isso? Conta um pouquinho pra mim

**00:57:07- Margarida-** nas trocas, nas conversas de roda

**00:57:08- Girassol-** Nas trocas, nas experiências...

**00:57:15- Margarida-** Eu no caso, eu pergunto muito, porque assim, eu acho que as trocas são sempre importantes, porque ela talvez saiba, alguma coisa que eu não conheço, algum método, que a gente pode estar usando com aquele aluno, que tá ali, talvez ela não possa ter com ela, mas talvez ela possa começar a auxiliar.

**00:57:36- Girassol-** As trocas, às vezes, elas são mais válidas, até do que a formação.

**00:57:40- Margarida-** E não desprezando a formação, porque eu acho que é um conjunto, como a escola precisa da família, nós também precisamos também de ser um conjunto.

**00:57:52- Cravo-** Eu acho também que além da troca que a gente falou, a formação também ajuda muito. Sempre na formação, nas trocas de ideias que nós temos e no dia a dia, no convívio entre nós, nós já conhecemos a escola, todos se conhecem, então isso, ajuda muito, sempre que tem uma roda de conversa, qualquer uma formação, de lá surge as novas ideias, o que a gente traz pra prática, a gente pensa algo, faz uma notação e, como assim, eu vou tentar na minha sala.

**00:58:32- Cravo-** A gente faz sempre isso, porque é riquíssimo. Não adianta que a gente, sozinho, por mais que a gente busque na internet, busque em qualquer outro lugar, a convivência é diferente. Nós temos formação presencial e temos online, mas a presencial, por mais que seja cansativo, não tem comparação com a online. É muito diferente. É muito diferente esse convívio, essa troca de ideias, essa troca de conversa, acho que isso nos ajuda muito nesse sentido.

**00:58:58- Tulipa-** E a gente vem mais seguro. Traz mais segurança...

**00:59:00- Cravo-** Traz mais segurança. É, uma simples ideia pequena, que a gente, a princípio, a gente achava pequena, mas quando a gente chega aqui e põe o papel que vai ver, é uma coisa muito importante, e tem muito resultado.

**00:59:19- Moderadora-** O que mais assim, que vocês consultam pra gente pensar nessas fontes dos saberes da docência?

**(falas entrepostas afirmando que recorrem a internet)**

**00:59:38- Cravo-** Eu como falei, eu pesquiso muito na internet, vídeos...

**00:59:44- Tulipa-** Vídeos de prática mesmo...

**00:59:47- Lavanda-** Vídeos dos próprios professores, eu pego muitas ideias...

**00:59:50- Moderadora-** Ah é Lavanda? Tipo, comunidades assim...

**00:59:51- Lavanda-** Não, no Instagram...

**00:59:57- Margarida-** É porque tem muitos compartilhamentos das professoras, por exemplo do norte, professoras do sul, usou isso, e deu certo na minha sala, muitas postagens que nos auxiliam, assim, sabe...

**01:00:15- Moderadora-** Olha só, que bacana!

**01:00:16- Tulipa-** Menos teoria e mais prática!

**01:00:19- Margarida-** Por isso, que nós sentimos igual o professor ali falou, da prática, porque talvez numa formação on line no caso...

**1:00:26- Rosa-** A gente se identifica com os professores que tem conhecimento sobre a realidade de sala, porque muitas formações, a gente vai lá, não tô falando daqui, porque só fui em duas, e as duas que eu fui, foram muito boas, muitas das vezes são pessoas que não conhecem a realidade da sala, que estão ali, e saíram lá da sala do ar condicionado e veio falar coisas que a gente já sabe, porque já temos o conhecimento da realidade de uma sala de aula, e aí eu acho um pouquinho mais complicado.

**(Discussões entrepostas do grupo em geral das formações não considerarem a realidade da sala de aula)**

**01:01:09- Cravo-** Aí eu faço o seguinte, eu filtro, porque eu sei que, eu tenho que levar em consideração que aquela pessoa nunca esteve lá onde eu estou, mas eu pego a ideia, e dali eu faço a minha prática, da teoria a gente faz isso também, por mais que a gente ver nas teorias, que isso é bonito, mas a gente tem que pegar a ideia e colocar, porque a teoria é diferente, pôr em prática, talvez a gente modifica aquela prática, e vai dando o nosso jeito, do jeito que a gente acha que vai dar certo.

**01:01:39- Rosa-** Por isso que eu acho que o formador tem que ser um que conheça a realidade da sala de aula, porque um formador, sem conhecer, ele vai chegar lá, e falar, falar, coisas que nós já sabemos, que já tem a vivência, e ele não, ele não tem nem propriedade de falar, eu acho que o formador, pra ser formador da alfabetização, ele tem que saber a realidade da sala de aula. Que é bem diferente!

**01:02:10- Moderadora-** E aí, na verdade, a teoria e a prática, elas são inseparáveis, mas é na prática que a gente confronta a teoria, porque toda prática ela tem uma teoria que a sustenta, e toda teoria ela brota de uma prática, então assim, elas são inseparáveis, mas a formação muitas vezes ela faz essa separação, e a gente sente isso, quando a gente está lá dentro da sala de aula, e eu falo isso, porque eu também fui alfabetizadora, e eu sentia exatamente isso, que vocês estão me relatando, e aí, eu acho que a gente pode falar um pouquinho, como é que vocês percebem os PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, e essa relação com o cemepe, vocês acham assim, que respondem as necessidades formativas de vocês, como que vocês veem isso?

**01:03:10- Rosa-** Algumas vezes que fui lá eu obtive muito proveito e aprendizado, gostei bastante, foi muito boa, eu fui conhecer o pacto, que eu não conhecia, eu sou recém chegada aqui em Uberlândia, depois fui em outra, que esqueci o nome, mas foi muito boa também, e a gente aprendeu muito, eu adoraria ter todos aqueles livros, eu fiquei chateada, porque eu não

saí com os livros em mãos, mas gente que livro legal, porque não deixaram impresso pra gente, eu gostei bastante, nota 10 para as formadoras lá, dava para ver e era visível que elas tinham conhecimento de sala de aula, então isso, é extremamente importante, é isso...

**01:04:24- Tulipa-** Então, eu acho assim, eu já fui em várias, e no início...as últimas tem sido mais realistas, as primeiras, que veio lá de fora, para vender o programa, e aí é claro, quando você vai vender alguma coisa que você defende, você fala as benesses que tem, é lógico, e nós já sabemos que tem muita coisa interessante sim, mas assim, a gente faz uma pergunta relacionada aquela situação, aquela lição, o que quis dizer com isso, como que faz isso, e aí pessoa não sabe dizer porque ela está ali para vender o programa, ela não vivencia no chão da sala, aquelas situações, aquela lições, então assim, tem a sua importância sim, mas nas últimas eu tenho percebido que elas tem coisas mais interessantes, que a gente vem pensando, refletindo, que dá pra fazer em sala de aula, nas últimas.

**01:05:46- Rosa-** Eu ouvi isso também de professores, que as últimas parecem que estão mais preparadas, e como eu não conhecia o antes, eu só posso falar agora, que pra mim foram muito proveitosas.

**01:06:00- Margarida-** Eu vi diferença, porque quando eu estava como assistente, eu vi diferença, tem uma diferença sabe, porque agora eles estão mais focados no que a gente tá vivenciando em sala de aula, eu acho que também estão buscando os desafios, que foi mais na última, na anterior que eu fui, eles buscaram mais apresentar o material melhor pra gente, você entendeu, dentro da sala de aula, de como usaríamos, pra gente poder ir mais buscando isso. Então, essas últimas eu senti igual ela falou, eles estão mais preparados dentro desse contexto.

**01:06:49- Moderadora-** Então seria mais assim Margarida, mais centrado na realidade das escolas.

**01:06:58- Margarida-** Mas na minha opinião ainda falta muito, falta essa convivência deles na sala de aula, pra ver o que que nós professores passamos, porque cada sala... ela tem um, eu tenho sete, a outra colega tem três, ... **(discussão em geral do grupo sobre a concordância das dificuldades que cada sala apresenta especificamente)** então o pacto ele é ótimo, ótimo, excelente, mas eu acho que falta isso, os formadores conviver, buscar as salas de aulas que estão com maiores desafios, vir, assistir, dentro das formações deles.

**01:07:48- Moderadora-** Eu acho até... você está falando aí margarida, e acho até esse espaço de escuta de vocês, uma escuta pedagógica, vocês têm muito a dizer, e aí, a formação poderia ir ao encontro dessas necessidades formativas de vocês, quando vocês são escutados.

**01:08:09- Margarida-** Mesmo tipo, eles falando naquela hora, eu não tinha ideia disso, não sei isso, mas ali surge uma ideia, surge um comprometimento nosso com eles de estar buscando uma ideia, ou mesmo de fazer dentro da sala de aulas, dentro do programa.

**01:08:26- Tulipa-** E isso faz com quem tenhamos mais desejo de ir, isso é muito bom, é uma formação, vai voltar com algo, de interessante, você fica com vontade de ir, você sabe que você vai aprender.

**01:08:49- Rosa-** A última que eu fui estou ansiosa para a próxima, eu espero que elas levem os livros impressos **(risadas, e momento de comentário do grupo sobre a última formação com o tema da questão étnico racial)**

**01:09:35- Moderadora- Gente...** Quando vocês assumiram a sala de alfabetização. a Orquídea “Estou começando agora ”, a Margarida também, vocês sentiram algum CHOQUE DE REALIDADE? “Nossa meu Deus, entrei aqui nessa sala!. ”

**01:09:55- Margarida-** Sim!... **(risadas)** Que a gente não espera!... É igual a gente está acostumada com aquele sistema, tudo bonitinho. Mesmo eu tendo experiência, a gente procura a realidade diferente da que a gente imagina. A gente busca sempre a imaginação, tudo certinho, tudo corretamente, dando tudo certinho. E quando a gente vê a realidade ali, às vezes a gente se frustra. Será que realmente o eu quero é ser professora, é o medo, é a insegurança.

**01:10:33- Rosa-** Porque a gente sai do teórico da faculdade e vai para a prática, quando a gente entra, quando eu entrei na minha primeira sala, e eu peguei o terceiro ano, meu primeiro ano foi o terceiro ano. Meu Deus, e agora? E agora? Ah..., mas foi o que eu escolhi, e segue então assim, temos muito insegurança na primeira vez, então assim... é muito assustador posso dizer...

**01:11:15- Cravo-** Não é só no primeiro dia de aula, na primeira semana, no primeiro mês, a gente vai dormir, com aquela sensação, “Será que eu fiz o meu dever hoje?”, “Será que entenderam?” “Será que fizeram?”

**01:11:29- Moderadora-** Gente!. E isso é muito lindo, isso que o Cravo falou, porque a gente quer fazer o melhor e a gente se cobra...

**01:11:39- Margarida-** Porque são 30 cabecinhas ali, diferentes, de famílias diferentes, e você tem que pensar em todos, e as vezes as particularidades nos pegam...

**01:11:50- Moderadora-** E aí a dimensão humana da docência...

**01:11:55- Cravo-** Eu já estava alguns anos com as séries dos maiores, aí quando veio a proposta para assumir o 2º ano, alfabetizar, eu falei assim para a direção na hora, “EU?...” **(risadas)** alfabetizar?... eu não tenho experiência na alfabetização, eu nunca fiz, nunca trabalhei com alfabetização, nunca peguei uma turma para alfabetizar, a gente tem medo nessa hora, porque

a gente pensa assim, o que vou entregar no final do ano, eu sei que vou ter dificuldades, eu quero saber se não vou prejudicar aquela sala, não é só o meu trabalho, porque a gente quer chegar lá e fazer 100%, não vai fazer 100%, mas a gente quer 100%.

**01:13:03- Margarida-** Então, como nós temos famílias que estão ali com a gente, de mãos dadas com a gente, aí eles têm aquela expectativa em nós, e aí?! A gente se frustra também, será que a família está feliz com o nosso trabalho?!

**01:13:22- Cravo-** Mesmo já trabalhando esse tempo, quando foi para assumir, eu tive medo...tive medo porque era um desafio a mais, e aqui a base é maior ainda, porque a alfabetização, é muito mais trabalhoso, é muito mais sensível do que 3º, 4º ou 5º ano, lá são outros desafios, então a gente tem esse medo, bate aquele frio novamente, e a gente pensa assim, será que vou dar conta.

**01:13:55- Lavanda-** E agora tem uma novidade que são os resultados, faz um teste de leitura e depois tem os resultados, eu acho que esses resultados, alguns podem discordar de mim, mas eu acho que tinha que ser um segredo, não ser divulgado, porque se eu ficar em último lugar, por exemplo, eu vou ficar muito triste, é igual ele falou, eu vou sentir que eu estou prejudicando as crianças, e não é o que eu quero, eu venho trabalhar todo dia para dar o meu melhor, essa novidade que surgiu agora, essa questão de resultado, me deixa angustiada, não acho assim, muito positiva.

**01:14:46- Cravo-** Sabe por que não me preocupo?! Porque assim, eu trabalho a minha realidade aqui, eu sei o que estou trabalhando, normalmente essas avaliações elas são externas, vem de lá, e não chegam as mesmas coisas daqui eu me preocupo as crianças aprenderem, se ela vai ter resultado nesses testes, eu não me preocupo.

**01:15:11- Tulipa-** Ah..., mas é constrangedor....

**(falas de embates entre o grupo sobre os testes de leitura realizado pelo cemepe)**

**01:15:21- Cravo-** Se a criança aprendeu para mim está tudo bem...

**01:15:23- Lavanda-** Eu falo assim, a questão para não ser divulgado, ..... eu trabalho assim, eu importo muito com eles, a questão humana, para mim aluno não é planilha, não é papel, não esquento assim com isso, mas a divulgação, de todas as salas, eu acho que gera um certo constrangimento.

**01:15:56- Moderadora-** Sim! A Lavanda está certa! A Orquídea, depois a Rosa!

**01:15:58- Orquídea-** Eu concordo com tudo que a Lavanda está falando, porque por exemplo, é o meu primeiro ano aqui, aí vou entregar os meninos ano que vem, ah. esses meninos aqui eram da Orquídea, não sabe, tem esse constrangimento, mas pelo outro lado, eu concordo com

ele, porque eu entreguei esses dias o resultado da minha sala, assim a leitura, essas coisas, tem menino lá, que inventou palavra, para o resultado é ruim, mas só dele falar com outra pessoa pra mim já é uma vitória, porque são crianças extremamente tímidas, tem crianças na minha sala, tem medo, não sei se vergonha de pedir para ir ao banheiro, só deles sentarem de frente pra ela e inventar palavra, pra mim, já é um avanço, mas isso, não conta lá na planilha, a nota despencou.

**01:17:01- Moderadora-** Pois é Orquídea, e aí tem uma coisa tão importante, porque se a criança inventou, ela construiu hipótese de leitura, e o referencial teórico está aí para mostrar para a gente.

**01:17:15-Orquídea-** E é do jeitinho dela, no tempo dela, eu fui uma criança que demorou muito a aprender a ler, minha mãe teve muita dificuldade comigo, eu demorei a ser alfabetizada, então eu entendo eles também, porque eu era uma criança extremamente tímida, então o resultado dele vai fazer a minha sala ficar ruim na nota, em último na correção, todo mundo vai ver, nossa ela ruim, mas pra mim já é uma vitória dele conseguir falar, a minha consciência de ser professora nesse sentido, está muito tranquila, que ele evoluiu.

**01:17:50- Margarida-** Os resultados, na minha opinião também, os resultados se ligam ao nome da professora, a sala da professora... **(falas entrepostas do grupo em geral sobre essa questão)**

**01:18:12- Rosa-** Eu sou a favor, mas concordo com ela no seguinte ponto, ela tem uma aluna que lê divinamente, mas a avaliação é feita com outro professor que a criança nunca viu, então assim, isso prejudica muito, o aluno dela não teve coragem de ler, não conseguiu ler, então assim, eu gosto muito das avaliações, porque através do resultado, se for positivo ou negativo, nós podemos mudar o nosso método, veremos se o método está bom, ou podemos melhorar, ou se podemos continuar com o mesmo método, então eu acredito que a avaliação é de extrema importância, mas a forma deveria mudar, por exemplo, ela tem aluno que tem extrema timidez, são tímidos, então assim, essas crianças ficariam melhor, fazendo o teste com a própria professora delas, ou talvez com um professor que vai sempre lá, que seja de geografia, de ensino religioso, eu penso assim, um professor que não sempre ali com eles, fazer uma avaliação...é igual a gente quando vai fazer a prova de concurso, a gente vai fazer com pessoas estranhas, é muito difícil pra gente ficar olhando aquele povo assim **(discussão geral do grupo sobre questões emocionais na hora da avaliação)**, mas eu acho avaliação como algo positivo para o professor repensar o método.

**01:20:13- Tulipa-** Mas não de forma classificatória... **(discussão geral do grupo sobre a divulgação dos resultados dos testes de leitura)**

**01:20:40- Cravo-** A pessoa deixa de olhar para sala do colega e vê as especificidades de cada sala, porque eu vejo, eu vi no ano passado também, mas eu não conhecia a sala, eu sabia que era uma sala de intervenção, que era selecionado os alunos, pelo comportamento e tal, então assim, tem que olhar para a sala do colega e vê que as dificuldades são da sala. **(discussão do grupo sobre as especificidades de cada sala)**

**01:21:09- Rosa-** E vê o positivo também em questão, ah...a sala do professor está indo bem, outros professores, que estão com a avaliação negativa, possa dizer, assim talvez, vamos ver qual a metodologia daquele professor, o que a gente pode aproveitar, para poder mudar aqui na sala, eu acho que é um ponto positivo a avaliação, e o resultado.

**01:21:35- Tulipa-** E cobra o tempo da fluência, a maioria dos meninos, a maioria...lê, e esse objetivo ler e escrever, cada um do seu jeito, no seu tempo, que maravilha, você está lendo, mas não, não está lendo dentro dos 60 segundos já cai a classificação, pra quê isso gente?!

**01:22:05- Girassol-** A gente tenta disfarçar ali, porque... mas eles são inteligentes, eles percebem, eles fizeram a prova no 1º ano, teve uma aluna que falou assim “tia essa é a de tempo?” Aí fui disfarcei com ela, vamos ler aqui como a gente faz no nosso dia a dia, porque eu senti que ela já ficou ansiosa.

**01:22:37- Moderadora-** Gente muito bom, tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar, ou alguma observação, alguma coisa que a gente não conversou, sobre as práticas, sobre os desafios, sobre a formação de vocês, vocês acham que a formação tem contribuído, vocês já tinham falado um pouquinho, vocês querem falar mais, querem acrescentar alguma coisa.

**01:23:05- Lavanda-** Eu amei todas as vezes que eu fui, saí de lá cheia de ideias, eu gostei muito.

**01:23:15- Tulipa-** Então, que elas continuem mais voltadas para a realidade nossa, para a realidade do nosso público, e não do ideal, o ideal é bonito, gente, a lei é bonita, os números são bonitos, mas o ideal é bem diferente do real, e que a gente possa sair de lá com mais proveito, chegando aqui, pensando naquela prática, mais prática, principalmente na formação da decodificação, no método, alguma coisa que a gente possa fazer para melhorar, para eles entenderem melhor, aqueles que tem mais dificuldades compreender melhor, porque o objetivo não é decodificar, depois ler, fluência, no pacto. Então que seja mais focado nisso, e não tanto vender o programa, porque a gente já sabe que ele é bom, nós temos essa consciência de que ele é bom, que o material é muito bom, mas as vezes aquilo não é o que a gente está precisando.

**01:24:33- Moderadora-** Gente, e como que foi participar dessa roda de conversa, o que que vocês sentiram? Ou que que vocês avaliam assim esse encontro nosso?

**01:24:42- Margarida-** Deveria ter mais vezes na formação... **(risadas)**

**01:24:46- Lavanda-** Eu já acho que foi gratificante principalmente pela fala da Orquídea, que só da criança conseguir falar, já quebra aquele obstáculo da timidez, eu vou levar isso para o meu coração, eu vou começar a considerar os pequenos detalhes, as vezes eu me cobro demais, estou querendo muita coisa, mas essa fala dela, vai mudar agora...

**01:25:11- Moderadora-** Que legal!.... Viu Orquídea você inspirou a Lavanda com o seu perfume (risadas) e a beleza também! E para você Orquídea como foi participar?

**01:25:29- Orquídea-** Foi bom, e foram diferentes pontos de vista, eu sou mais, eu acho, eu sou mais humana, eu não penso muito no resultado, mas aí, vocês a maioria pensa no resultado, no método para melhorar e tal, e novas ideias vão surgindo, eu gostei, gostei bastante.

**01:25:52- Moderadora-** E você Girassol?

**01:25:54- Girassol-** É ótimo essa troca de ideias, sabe para a gente ter essa vivência mesmo, todas as vezes que a gente senta para conversar, um pouquinho de professor, é importante! Sempre!!! Então é um momento muito enriquecedor mesmo, achei excelente!

**01:26:13- Moderadora-** E a Tulipa? ...

**01:26:14- Tulipa-** Eu acho assim, que coisa boa isso aqui, achei muito bom, falar, um desabafo, cada um tem, e olhar de vocês é diferente, não só de julgar, depois devolver, vai dar o feedback dessa pesquisa, eu achei interessante, e espero que nós possamos contribuir com vocês...

**01:26:40- Moderadora-** Muito!... enormemente!

**01:26:43- Tulipa-** Porque nós estamos aqui muito empenhados para fazer o melhor para os nossos alunos, todo dia a gente vem muito empenhado para fazer o melhor para eles, e por eles, e mesmo dentro das condições que a gente já citou, que são desafiadoras, cada vez mais, então também para nos ajudar, nos socorrer, nos dar ideia, tanto na teoria, quanto na prática, vai ser muito bom!

**01:27:18- Moderadora-** Que legal! E a Margarida?

**01:27:22- Margarida-** Eu gostei muito, para poder nos ajudar, porque a gente sempre está buscando trazer para a realidade, e a nossa realidade é um pouquinho diferente, mas foi excelente!

**01:27:38- Moderadora-** Que bom! E a Rosa?! Não brigou com o Cravo! **(risadas)**

**01:27:43- Rosa-** Graças a Deus! **(risadas)** Excelente também! Gostei muito de participar!

**01:27:54- Moderadora-** E o Cravo?

**01:27:55- Cravo-** Eu gostei muito também, eu fiquei um pouco preocupado, porque eu nunca tinha participado de pesquisa assim, o que vai vir, o que que a gente vai ouvir, o que que a gente vai contribuir, o que vou poder contribuir, queira ou não queira, o relato que eu dei, alguma que eu escrevi aqui, vocês vão olhar, a gente fica pensando, o meu relato vai contribuir com alguma coisa, e também essa troca de ideias, de conhecimentos, as vezes, discordar de alguns pontos, porque assim, a gente tem que discordar de algumas coisas para que haja um debate, e que a gente consiga chegar a um consenso, então eu gostei muito.

**01:28:39- Moderadora-** Que bom gente, eu também adorei, aprendi muito com vocês, e fiquei muito sensibilizada e muito feliz, porque eu vi aqui, na sinceridade de vocês, esse desejo de contribuir com essas crianças, numa realidade, que muitas vezes a escola é o único espaço dessa criança, em que ela é respeitada, ela é acolhida, e eu falo isso, porque eu trabalhei muitos anos numa escola de periferia, convivia com crianças que eram violentadas, convivia com crianças que tinha esse abandono parental, que o pai era presidiário, que o pai matou a mãe esfaqueada, era uma realidade muito dura, e eu sei muito bem o que que é essa humana docência, essa é uma docência que, cada um e cada uma de vocês faz muita diferença, e eu fiquei muito feliz porque essa última fala da Tulipa, apesar dos desafios imensos, vocês vem todo dia com essa vontade de fazer diferente, unidas, unidos, trocando as experiências, e querendo fazer o melhor, e vocês podem ter certeza que vocês fazem muita diferença na vida dessas crianças. E aí gente, eu acho que é muito importante esse sentimento de grupo, de pertencimento, de pertencer a esse coletivo profissional, que inclusive precisa se unir para cobrar melhores condições de trabalho, precisa se unir para cobrar do poder público, essa escuta, quem tem que dizer qual é o melhor método não é a secretaria, são vocês, vocês que estão em sala de aula, precisa desse espaço, dessa escuta pedagógica, tem um autor que a gente trabalha lá, que é um português, o Antônio Nóvoa, ela fala assim, “O professor é uma pessoa, e como tal precisa ser respeitada”, vocês são pessoas, que tem uma identidade pessoal que não se separa da identidade profissional, então é muito importante, que vocês estejam aqui, se nutrindo umas com as outras, uns com os outros, para que possam continuar com essa força, com esse vigor, nessa atividade profissional, que é fundamental, que é maravilhosa, e que nos dá sentido a nossa existência, porque quando a gente escolhe ser professor, até a Rosa falou “Ai meu Deus, será que eu quero isso?!” foi isso que escolhi, então estou lá, com a cara e com a coragem, então assim, parabéns para vocês, fico muito feliz, estou saindo daqui assim, muito, muito feliz, de escutar vocês, cada fala foi muito importante, CRAVO?! Vocês contribuíram muito viu, muito mesmo, podem ter certeza, é o que a gente tinha como expectativa, e a gente vai olhar para esses depoimentos de vocês com

carinho, a luz de um referencial teórico robusto, porque essa moça aqui é muito estudiosa, muito dedicada, e ela está fazendo um trabalho incrível e eu também tenho muito orgulho dela, de ser orientadora dela, eu tenho esses presentes, eu sou orientadora da Vívian também, então assim, eu fico muito orgulhosa delas, e muito feliz por essa oportunidade de estar aqui nessa manhã aqui com vocês, então parabéns **(saudação com palmas de todo o grupo pela realização e sucesso da discussão no grupo focal)** e a Rafaela (relatora 1) preparou tudo com muito carinho com o apoio da relatora 2, então vamos ao lanche...

### **3. Considerações Finais**

Ao final do encontro, eu, Rafaela, como uma das pesquisadoras, relatei os meus sinceros agradecimentos às professoras por terem disponibilizado um pouco do tempo delas para contribuir com a nossa pesquisa. Além disso, reforcei que, de fato, tanto pelas falas delas próprias e também devido as leituras iniciais para a construção da pesquisa, é inegável que a formação de professoras deve partir também das próprias professoras. Suas vozes precisam ser ouvidas na busca de uma formação mais coerente, humana e humanizadora para a carreira de magistério.

O grupo foi composto por sete participantes, um número mínimo apresentado na literatura científica da metodologia de pesquisa. O clima geral do grupo apresentou bastante engajamento perante as discussões, e em vários momentos foi possível observar diferentes expressões das participantes devido ao teor das discussões. Isso foi relatado na transcrição por meio de reações não verbais relevantes, como risos, silêncio prolongado e expressões de desconforto.

Portanto, o grupo de forma geral demonstrou envolvimento com a discussão, trazendo experiências pessoais e opiniões divergentes que enriqueceram o debate. Dessa forma, foi possível observar que o grupo é participativo e comprometido com a profissão docente, e que busca, de acordo com as suas possibilidades, melhorar diariamente a sua prática.

## **APÊNDICE B**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ProPP



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Necessidades Formativas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) em início de carreira na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” sob a responsabilidade das pesquisadoras Geovana Ferreira Melo (orientadora e professora da FAGED- UFU) e Rafaela Emily Tadeu de Araújo (mestranda em Educação-UFU). O objeto de investigação dessa pesquisa são as necessidades formativas de professoras(es) alfabetizadoras(es) em início de carreira. É objetivo dessa pesquisa identificar e analisar quais são as principais necessidades formativas de professoras alfabetizadoras que tem de zero a três anos de atuação na docência do ciclo inicial de alfabetização. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Rafaela Emily Tadeu de Araújo no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores colaboradores para participarem da pesquisa. Os participantes da pesquisa têm a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para decidir se querem participar da pesquisa conforme Capítulo III da Resolução 510/2016.

Caso confirmem a participação os/as professores(as) decidirão o melhor dia e o melhor horário para realização da aplicação de questionários, e também para a realização de grupos focais. O participante da pesquisa é livre para não responder qualquer pergunta, assim inicialmente, será disponibilizado pela equipe de pesquisadores de forma presencial, um questionário para realizarmos um levantamento sobre a formação acadêmica, experiência profissional e questões referentes a atuação pedagógica como alfabetizadora, o mesmo será disponibilizado para os participantes de forma impressa, que terão um período de quinze dias para responder e entregar o material impresso com as respostas para equipe de pesquisadores antes do início dos grupos focais. Além disso, você será convidado a participar de um “Grupo Focal” que terá a duração aproximadamente de 2 horas, em data e horário que melhor lhe convier, caso o grupo focal venha a acontecer fora do horário de trabalho do participante, a equipe executora da pesquisa oferecerá gratuitamente lanche e também irá custear o transporte. As sessões dos grupos focais serão gravadas, transcritas e textualizadas e você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação e justificativa para tal, e de acordo com a carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 3.1, quanto ao armazenamento de dados coletados a equipe executora de pesquisadores, irá fazer registros dos dados em dispositivos locais que serão mantidos em arquivo digital local, e desse modo, apagando registros de plataformas virtuais, o registros também ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador principal, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510 de 2016, Artigo 19).

Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados pseudônimos para citar os dados obtidos através do questionário no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Pretende-se também, minimizar este risco, a partir do cumprimento à risca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução n.º 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

---

Rubrica do(a) Participante

---

Rubrica do(a) Pesquisador(a)

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, até o momento da divulgação dos resultados. Essa investigação será desenvolvida com sujeitos adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. No caso de retirada da pesquisa os participantes deverão entrar em contato com a equipe executora via os contatos seguintes: (34)99182-4657; (34)99999-4004 dessa forma solicitando formalmente a sua retirada, a equipe executora ciente da informação formalizará por meio de registro escrito a retirada do participante, sempre garantindo sigilo absoluto das identidades.

Os benefícios dessa pesquisa estão diretamente relacionados a um maior conhecimento a respeito das principais necessidades formativas presentes no início de carreira das docentes alfabetizadoras no município de Uberlândia. Os resultados obtidos cientificamente serão socializados com a comunidade científica, o que poderá trazer benefícios à medida que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, tendo como finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações no contexto educacional da realidade brasileira.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rafaela Emily Tadeu de Araújo pelo telefone 34- 99182-4657, endereço profissional: Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira, Rua José Inácio de Souza, 1890 – Brasil - Uberlândia/MG, ou com Profª. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa) pelo telefone 3239-4163 endereço profissional: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala de Pós-Graduação, Campus Santa Mônica: ambas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131, ou pelo email: cep@propp.ufu.br - "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde." Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf)

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra Geovana Ferreira Melo  
Pesquisadora Principal

\_\_\_\_\_  
Rafaela Emily Tadeu de Araújo  
Pesquisadora Assistente

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa