UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

JANAINA SILVA REIS

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IFES DO TRIÂNGULO MINEIRO (2019-2023)

Uberlândia – MG
2025

JANAINA SILVA REIS

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IFES DO TRIÂNGULO MINEIRO (2019-2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas
Orientadora: Prof.ª. Dra. Geovana Ferreira Melo

Uberlândia – MG
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R375c
2025

Reis, Janaina Silva, 1994-
As concepções de alfabetização nas dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro (2019-2023) [recurso eletrônico] / Janaina Silva Reis. - 2025.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5523
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

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

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 33/2025/948, PPGED				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	09:30	Hora de encerramento:	11:50
Matrícula do Discente:	12312EDU039				
Nome do Discente:	JANAINA SILVA REIS				
Título do Trabalho:	"AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IFES DO TRIÂNGULO MINEIRO (2019-2023)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A Produção acadêmica sobre o Professor no PPGED/UFU"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/profa-dra-geovana-melo-facedufu-sala-de-atividades), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Priscilla de Andrade Ximenes - UFG; 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):

Aprovado(a).

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 29/08/2025, às 13:22, 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 09/09/2025, às 10:31, 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 **Priscilla de Andrade Silva Ximenes**, **Usuário Externo**, em 09/09/2025, às 16:51, 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, informando o código verificador **6620320** e o código CRC **2BE9EBAD**.

JANAINA SILVA REIS

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IFES DO TRIÂNGULO MINEIRO (2019-2023)

Uberlândia, 29 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

AGRADECIMENTOS

Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade! Prelúdio - Raul Seixas

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua presença constante em minha vida, por me sustentar em todos os momentos e por permitir que eu percorresse este caminho até a realização de mais um sonho. Reconheço que, sem Ele, nada seria possível. Sou profundamente grata pela força concedida nos momentos de cansaço, angústia e incertezas que marcaram essa trajetória. Estendo também minha gratidão à minha mãezinha do céu, Nossa Senhora, por sua intercessão e amparo espiritual ao longo deste processo. Esta conquista é, sem dúvida, fruto da fé, da perseverança e do amor que recebi daqueles que compartilham comigo esse sonho.

Dedico este estudo in memoriam a Gaspar dos Reis (meu pai), Dalva Maria de Jesus (avó paterna), Alice Apolinária Francisco (avó materna) e Ana (bisavó). Embora não estejam mais presentes fisicamente, permanecem vivos em minha memória, em minha alma, em meu coração e em cada passo desta conquista, que também lhes pertence. Tenho a certeza de que, onde quer que estejam, compartilham comigo a alegria deste momento.

Agradeço, com profundo carinho, à minha mãe Abadia Helena, pelo amor incondicional e por ser minha base em todos os momentos, à minha irmã, Jacqueline, ao meu irmão, Rodrigo, e ao meu namorado, Thiago de Oliveira, por todo incentivo, apoio e presença constante ao longo desta jornada. Desde o início, acreditaram em mim e me encorajaram a ingressar no processo seletivo para o mestrado, oferecendo-me amor, força e compreensão nos momentos mais desafiadores. Reconheço que esta conquista não é apenas minha, mas também de vocês que caminharam ao meu lado e compartilharam comigo esse sonho, tornando-o ainda mais significativo. Gratidão e amor são pouco para expressar o que sinto por vocês!

Agradeço, com carinho, às minhas amigas Ana Laura Mota, Flávia Medeiros, Patrícia Lima, Jacy, pelo apoio, incentivo constante, pelos conselhos e pela amizade sincera ao longo desta jornada. Amo vocês!

Agradeço às diretoras e vice-diretoras das instituições em que atuei e atuo, em especial Aureane, Juliana, Kátia Cristina, Ana Clara Nazari e Franciane, pelo apoio constante e pela sensibilidade ao longo desta trajetória. Sou profundamente grata pela compreensão, pelo incentivo e pela generosidade com que se desdobraram para que eu pudesse frequentar as

aulas do mestrado e me dedicar à escrita desta dissertação. Em momentos desafiadores, demonstraram empatia e humanidade, o que fez toda a diferença nesse percurso. Meu sincero e carinhoso agradecimento a todas vocês!

De forma especial, agradeço à minha orientadora, Dra. Prof.ª. Geovana Ferreira Melo, por sua orientação, apoio e sensibilidade ao longo de todo o processo. Mesmo diante dos desafios, sua escuta atenta, incentivo e palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu persistisse e não desistisse dos meus sonhos. Sou imensamente grata pelo carinho, dedicação e compromisso comigo e minha formação. Gratidão!

Agradeço aos meus familiares, bem como aos amigos(as) de infância, da faculdade e das escolas: EMEI Carmelita Vieira dos Santos, Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes e Escola Municipal do Moreno, pelo apoio, incentivo e palavras de encorajamento ao longo desta caminhada. Cada demonstração de apoio e carinho contribuiu significativamente para a realização desta conquista.

Agradeço, com carinho e admiração, aos meus colegas mestrandos do grupo “Os Vilenos”, pelas trocas de saberes, pelas experiências compartilhadas e pela convivência enriquecedora ao longo desta caminhada. Nossos encontros foram espaços de aprendizado mútuo, apoio e acolhimento, especialmente nos momentos de angústia, ansiedade, incertezas e, sobretudo, de esperança. Grata, por ter conhecido cada um de vocês!

Agradeço com carinho, à minha orientadora de mestrado, Dra. Prof.ª Geovana Ferreira Melo, e às professoras Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva – UFU, Pós-doutora Vanessa Therezinha Bueno Campos e Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFG, que integraram a banca examinadora de mestrado. Suas contribuições foram de extrema relevância para o aprimoramento deste trabalho, representando um verdadeiro divisor de águas na construção da pesquisa. Suas orientações e considerações críticas foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Lembre-se! "Nada é tão nosso quanto nossos sonhos"!

Friedrich Nietzsche, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O problema de pesquisa foi assim enunciado: Quais concepções de alfabetização podem ser identificadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro no período de 2019 a 2023? O objetivo principal foi identificar e analisar as concepções de alfabetização das produções acadêmicas selecionadas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento documental, tendo como procedimento metodológico a análise de conteúdo segundo Bardin. O corpus foi constituído por dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas a partir de critérios de recorte temporal, pertinência temática e relevância científica. A análise identificou três concepções predominantes: (1) alfabetização articulada ao letramento, que integra a apropriação do código escrito às práticas sociais da linguagem, valorizando a criticidade e a autoria; (2) alfabetização discursiva, fundamentada em Bakhtin e Freire, que privilegia a mediação dialógica, os gêneros discursivos e a inserção social da linguagem, e (3) métodos tradicionais, centrados na decodificação e na consciência fonológica, alinhados a perspectivas tecnicistas. Os resultados da análise indicam que, embora persista a presença de abordagens tecnicistas, reforçadas por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), há um movimento crescente em direção a concepções mais críticas, sociais e emancipatórias. Concluímos que o fortalecimento dessas concepções requer políticas públicas e práticas que superem a fragmentação e a mecanização do ensino, assegurando o direito a uma alfabetização plena e humanizadora.

Palavras-chave: concepções de alfabetização; letramento; alfabetização discursiva; políticas públicas; formação docente.

RESUMEN

Esta investigación se realizó en el marco de la Línea de Investigación *Saberes y Prácticas* del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. El problema de investigación se enunció de la siguiente manera: ¿Qué concepciones de alfabetización pueden identificarse en las disertaciones de maestría y tesis doctorales defendidas en los Programas de Posgrado en Educación de las IFES del Triángulo Minero en el período de 2019 a 2023? El objetivo principal fue identificar y analizar las concepciones de alfabetización presentes en las producciones académicas seleccionadas. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, con delineamiento documental, cuyo procedimiento metodológico fue el análisis de contenido según Bardin. El corpus estuvo constituido por disertaciones y tesis disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), seleccionadas a partir de criterios de recorte temporal, pertinencia temática y relevancia científica. El análisis identificó tres concepciones predominantes: (1) alfabetización articulada al letramento, que integra la apropiación del código escrito a las prácticas sociales del lenguaje, valorando la criticidad y la autoría; (2) alfabetización discursiva, fundamentada en Bakhtin y Freire, que privilegia la mediación dialógica, los géneros discursivos y la inserción social del lenguaje, y (3) métodos tradicionales, centrados en la decodificación y la conciencia fonológica, alineados con perspectivas tecnicistas. Los resultados del análisis indican que, aunque persiste la presencia de enfoques tecnicistas, reforzados por políticas como la BNCC y la PNA, existe un movimiento creciente hacia concepciones más críticas, sociales y emancipadoras. Concluimos que el fortalecimiento de estas concepciones requiere políticas públicas y prácticas que superen la fragmentación y la mecanización de la enseñanza, garantizando el derecho a una alfabetización plena y humanizadora.

Palabras clave: concepciones de alfabetización; letramento; alfabetización discursiva; políticas públicas; formación docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos específicos do Programa Pacto pela Alfabetização para cada ciclo de aprendizagem.....114

Figura 2 - Fases do desenvolvimento da leitura de palavras apresentada por Linnea Ehri (2007) 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo da Ficha de análises.....36
Quadro 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) 38
Quadro 3 – Métodos Sintéticos.....47
Quadro 4 – Métodos Analíticos.....47
Quadro 5 - Método Misto ou Eclético.....48
Quadro 6 - Níveis de escrita identificados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.....57
Quadro 7 – Aspectos teóricos sobre Alfabetização Humanizadora.....79
Quadro 8 – As 20 metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) 94
Quadro 9 - Principais aspectos que orientaram a Política Nacional de Educação.....104
Quadro 10 - Eixos e Ações do Programa Tempo de Aprender.....107
Quadro 11 - Eixos estratégicos do Pacto pela Alfabetização.....115
Quadro 12 - Síntese dos processos essenciais para ler palavras - Linnea Ehri.....119
Quadro 13 - A Teoria de Fases do Desenvolvimento da leitura de palavras de Linnea Ehri.....119
Quadro 14 – Teses e Dissertações selecionadas (2018- 2023).....137
Quadro 15 – Teses e Dissertações selecionadas (2019-2023).....140
Quadro 16 - Síntese das Concepções de Alfabetização.....151
Quadro 17 - Elaboração das categorias de análise (O quadro está localizado no Apêndice) 200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANEE - Atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEMEP - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

Edube - Educação Baseada em Evidências

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACED - Faculdade de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPDEBS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

IELACHS - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais

IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

ONGs – Organizações Não Governamentais

PAAES - Programa de Ação Afirmativo de Ingresso ao Ensino Superior

PAE – Profissional de Apoio Escolar

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RTI – Resposta à Intervenção

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

URI - Identificador Uniforme de Recurso

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO **18**

1.1- Memórias de minha trajetória acadêmica e profissional 18

1.2- Problema de pesquisa 28

1.3- Condução Metodológica da Pesquisa 32

1.3.1- Pesquisa documental 34

1.3.2- Modelo de Ficha de Análise das Produções Acadêmicas 35

1.3.3- Análise de Conteúdo: em busca de interpretações 37

1.4- Estrutura do texto 41

2- ALFABETIZAÇÃO: MÉTODOS, TEORIAS E CONCEPÇÕES **42**

2.1. Métodos sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos 42

2.2. Concepções de alfabetização 51

2.2.1 Teoria Construtivista 51

2.2.2. Alfabetização e Letramento 60

2.2.3. Alfabetização Discursiva
68

2.2.4. Alfabetização Humanizadora 71

2.2.4.1. A Perspectiva da Alfabetização Humanizadora no NAHum
73

2.3. Dos métodos silábico e fônico às concepções de alfabetização humanizadora e discursiva
81

2.4- Sínteses crítica e tensões epistemológicas 83

3-BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL **84**

3.1. Trajetória histórica da alfabetização no Brasil 85

3.2. Políticas públicas para a alfabetização 91

3.2.1. Plano Nacional de Educação - PNE 93

3.2.2. Política Nacional de Alfabetização – PNA 99

3.2.2.1 Programa Tempo de Aprender 106

3.2.2.2 Programa Conta pra Mim 108

3.2.3. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) 111

3.3. Contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos processos de alfabetização 129

3.4. Síntese crítica sobre as atuais políticas de alfabetização e de formação docente 136

4- DIÁLOGO COM AS PESQUISAS: CONSTRUINDO COMPREENSÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO 137

4.1- Organização das Teses e Dissertações selecionadas 137

4.2. Análise de Conteúdo das Concepções de Alfabetização nas Produções Acadêmicas 142

4.2.1. Categoria 1: Alfabetização articulada ao letramento 142

4.2.2. Categoria 2: Alfabetização discursiva 146

4.2.3. Categoria 3: Métodos tradicionais de alfabetização 149

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

REFERÊNCIAS
157

APÊNDICES

Apêndice A - Fichas de análise

Apêndice B - Elaboração das Categorias de análise

SOU FEITA DE RETALHOS

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

1- INTRODUÇÃO

Iniciamos esta dissertação com um breve memorial descritivo e reflexivo, que expõe a minha trajetória acadêmica e profissional construída ao longo do tempo como pesquisadora e professora alfabetizadora. Trata-se de um exercício narrativo que entrelaça vivências pessoais, processos formativos e experiências de atuação na área da educação.

De acordo com Oliveira (2012, p. 121), o memorial constitui-se em um "[...] documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo, é escrito com o uso da primeira pessoa". Complementando essa compreensão, Severino (2000, p. 176) orienta que o texto memorialístico apresenta subdivisões que evidenciem momentos marcantes, como a formação acadêmica, a atuação profissional e a produção científica.

Nessa perspectiva, o memorial assume o caráter de uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Nesta primeira seção do trabalho, nos propomos a rememorar e destacar vivências, experiências e momentos significativos da minha trajetória formativa e profissional, os quais seguem influenciando minhas escolhas, práticas pedagógicas e a constituição da minha identidade pessoal, docente e investigativa.

1.1- Memórias de minha trajetória acadêmica e profissional

A minha[1] formação escolar teve início na pré-escola, aos cinco anos de idade, em uma instituição pública da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, situada no bairro Segismundo Pereira. Guardo com afeto as memórias dessa fase, tanto pelas amizades construídas, que algumas das quais ainda perduram, quanto pela figura marcante da minha primeira professora alfabetizadora, Aparecida, carinhosamente chamada de "Cida". Sinto profunda gratidão por ela, pois foi por meio de sua prática pedagógica e de sua mediação que aprendi a ler e escrever.

O processo de alfabetização adotado pela professora seguia uma abordagem de natureza técnica. O método por ela utilizado correspondia ao sintético, caracterizado por um

[1] Este memorial é redigido em primeira pessoa do singular, considerando tratar-se da trajetória acadêmica e profissional da autora deste estudo.

ensino estruturado, centrado na memorização e na reprodução oral e escrita do alfabeto, seguido pela formação de sílabas e, posteriormente, pela junção dessas sílabas na composição de palavras, culminando na construção de frases e pequenos textos.

Quando criança, lembro-me de meu pai narrando para mim e meus irmãos, com entusiasmo, a história da "Sopa de Pedra", narrativa que traz reflexões, valores e ensinamentos, que até hoje desperta em mim um sentimento de saudade. Nesse mesmo período, desenvolvi o gosto e o hábito pela leitura, especialmente por meio dos gibis da Turma da Mônica e dos livros de contos clássicos, frequentemente emprestados pela escola. Também rememorei as brincadeiras de escolinha com minhas amigas, realizadas na casa de minha avó, Dalva, nas quais utilizamos uma tábua lisa de madeira como quadro, escrevendo com giz e apagando com uma flanelinha, um ambiente simples, porém repleto de significado. Ao revisitar essas memórias, ficou evidente que a leitura e a escrita já faziam parte do meu cotidiano desde os primeiros anos, contribuindo para o despertar do interesse pelo universo literário e para a construção de um vínculo afetivo e significativo com a linguagem escrita e seus diversos gêneros.

Nas etapas subsequentes de minha formação escolar (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) estudei na Escola Estadual Frei Egídio Parisi, instituição escolar que me acolheu por onze anos, onde me proporcionou várias experiências, aprendizagens e também relações de amizade que perduram até hoje. Essa escola foi fundamental para me impulsionar a refletir sobre meu futuro e a tomar decisões importantes em relação à minha vida acadêmica e profissional antes de concluir o Ensino Médio.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três professoras tornaram-se referências marcantes em minha trajetória escolar: Aline, Ivone e Elenice, responsáveis, de certo modo, pelo processo de minha alfabetização. Guardo com carinho as lembranças das aulas, especialmente as de Matemática, disciplina pela qual me identificava desde cedo. Naquele período, o ensino da tabuada era baseado na memorização, sendo comum a prática de recitação oral seguida de verificação individual realizada pela professora, o que, muitas vezes, gerava apreensão entre nós alunos.

É relevante destacar que, naquele período, os estudantes que não alcançavam os resultados esperados nos primeiros anos do ensino fundamental eram retidos, vivenciando a tão temida "repetência", uma experiência marcada por sentimentos de fracasso, estigmatização e exclusão.

A avaliação predominante era a classificatória, expressa por meio de conceitos representados pelas letras “A”, “B” e “C”, reforçando uma lógica excludente, pouco sensível às singularidades do processo de aprendizagem dos alunos, e centrada na competição e na meritocracia entre alunos e turmas. Insta salientar que este paradigma contrasta com as diretrizes atuais, que concebem a alfabetização como um processo contínuo, integrado e não fragmentado, distribuído ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa perspectiva foi consolidada com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, a qual alterou o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), ampliando a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos de idade.

Com essa mudança legal, instituiu-se oficialmente o chamado ciclo de alfabetização, que passou a orientar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, com o intuito de reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, valorizar os tempos e ritmos próprios de cada criança. Trata-se, portanto, de uma concepção que compreende a alfabetização não como um fim em si mesma, mas como parte de um processos formativo mais amplo, centrado no desenvolvimento integral dos sujeitos em processo de escolarização.

Os três anos que compõem o Ensino Médio foram marcados por intensa pressão, com uma rotina exigente de estudos, produção de trabalhos, avaliações constantes e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior (PAAES[2]). No último ano dessa etapa, optei por concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia por meio do PAAES. Essa escolha foi motivada por uma inclinação manifestada desde a infância, por gostar de estudar e pelo interesse em aprender coisas novas. Era uma aluna dedicada e já sonhava em ser professora, médica ou psicóloga no futuro. Contudo, diante das circunstâncias da vida e da necessidade de escolha, optei por seguir a carreira docente, decisão esta que se revelou coerente com minhas aspirações e com minha trajetória até então.

---

[2] O Programa de Ação Afirmativa para Ingresso ao Ensino Superior (PAAES) foi implantado pela Universidade Federal de Uberlândia em 2008, substituindo o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). O PAAES destinava 25% das vagas de cada curso de graduação para alunos que completaram os quatro anos do Ensino Fundamental II e os três anos do Ensino Médio em escolas públicas, com o objetivo de promover a inclusão social e democratizar o acesso às instituições de ensino superior, conforme a Resolução nº 20/2008 do CONSUN-UFU. O processo avaliativo do PAAES seguiu o modelo do PAIES, no qual os alunos eram avaliados ao final de cada ano do Ensino Médio e escolhiam o curso desejado.

Com profunda gratidão à Deus, à minha família, amigos e professores, fui aprovada no processo seletivo e ingressei no Ensino Superior, marcando o início de uma nova etapa repleta de desafios, descobertas e crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Ao ingressar no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia em 2012, deparei-me com uma nova realidade, visto que, a universidade nos proporciona um leque de oportunidades, experiências e aprendizagens através de sua tríade: ensino, pesquisa e extensão. Poucos meses após o ingresso, participei de um processo seletivo e fui selecionada para uma bolsa de iniciação à docência oferecida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, financiada pela CAPES, e tem como objetivo promover a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar desde os primeiros anos da graduação, contribuindo significativamente para o aprimoramento da formação docente e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Participei como bolsista integrante do PIBID Pedagogia Subprojeto Ensino Médio, entre o período de 2012 e 2013, desenvolvendo projetos de pesquisa, voltados aos alunos que cursaram o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno na mesma escola, que por coincidência, cursei o Ensino Fundamental I, II, e o Ensino Médio.

No último ano de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, em 2015, retornei como bolsista do PIBID Pedagogia, cujo subprojeto era voltado para a Gestão Pedagógica. Os projetos desenvolvidos foram realizados numa escola da rede municipal de ensino, localizada no bairro Granada, também na cidade de Uberlândia. Durante os meses que nós bolsistas permanecemos na escola, tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho desempenhado pelas analistas pedagógicas que ali trabalhavam, e contribuir para elaboração e execução de projetos direcionados para a aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Salientamos que compreender a realidade da escola é o ponto de partida que precede o trabalho a ser desenvolvido. As ações desempenhadas são resultados de um processo de reflexão e planejamento acerca da realidade compreendida. Dessa forma, traçamos, enquanto bolsistas, o perfil da escola, observando seus espaços, sujeitos e formas de organização, com o objetivo de compreender esse contexto educativo como campo de vivências, aprendizagens e intervenções pedagógicas.

O PIBID Pedagogia foi um programa que me proporcionou experiências marcantes, vivências enriquecedoras, aprendizagens significativas e laços de amizade que perduram até

os dias atuais. Ao longo dessa trajetória, desenvolvemos diversos projetos que geraram impactos positivos tanto para os alunos quanto para as escolas envolvidas. Além das ações propostas no âmbito do próprio programa, também colaboramos ativamente em iniciativas sugeridas pelas instituições de ensino parceiras, fortalecendo ainda mais a articulação entre a universidade e as escolas.

Durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizei os estágios supervisionados I e II, conforme previsto na grade curricular. Essas experiências ocorreram em duas escolas com diferentes etapas de ensino, proporcionando uma visão ampla e diversificada do contexto escolar. O primeiro estágio foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles, com turmas do 1º e 2º períodos, enquanto o segundo ocorreu na Escola Municipal Professor Valdemir Firmino, com turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde atuei anteriormente como bolsista. Ambas as vivências foram significativas, possibilitando aprendizagens práticas e reflexões críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que o estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação docente, ao proporcionar vivências práticas que articulam teoria e prática, além de favorecer a observação e a interação com a comunidade escolar, ampliando a compreensão sobre a dinâmica e a organização da escola.

Durante o curso de Pedagogia, além das disciplinas obrigatórias e optativas que compuseram a grade curricular, destaco, em especial, as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Princípios e Métodos de Alfabetização.

Em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, estudamos sobre a origem, a evolução e a relevância da escrita como uma prática socialmente construída ao longo da história da humanidade. E posteriormente, desenvolvemos atividades práticas de contação de histórias, utilizando diferentes recursos. Na disciplina de Princípios e Métodos de Alfabetização, aprofundamo-nos nas contribuições de Paulo Freire e Emilia Ferreiro para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, identifiquei uma limitação no arcabouço teórico apresentado, uma vez que outras concepções e autores fundamentais não foram explorados, gerando uma sensação de fragilidade formativa e insegurança diante dos desafios da prática docente como alfabetizadora.

Após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia em 2015, visando ampliar minha formação e aprofundar os conhecimentos na área educacional, em 2017, ingressei no curso de

Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU).

Diante das constantes mudanças na sociedade e no cenário educacional, incluindo novas reformulações e rupturas de paradigmas, o professor que almeja oferecer um ensino de qualidade deve estar em permanente aperfeiçoamento, refletindo sobre suas práticas e adaptando-as às realidades culturais dos alunos. Para Nóvoa (1997, p. 26), a formação de professores "[...] deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola". Segundo o autor, a formação contínua deve estimular a busca constante por inovação e mudança, com o objetivo de transformar e aprimorar o trabalho educativo.

Em consonância com a perspectiva de Nóvoa (1997), destacamos a relevância da formação continuada como um meio essencial para o aperfeiçoamento da prática docente, pois ela possibilita a ampliação de saberes e o desenvolvimento de novas capacidades, ancoradas em fundamentos teóricos, investigações acadêmicas e experiências reflexivas.

Ao longo da minha trajetória profissional, participei de diversos cursos de formação continuada promovidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), com temáticas voltadas à alfabetização, práticas pedagógicas e ao ensino de Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental. Além, de participar de formações específicas para profissionais de apoio escolar, com foco no atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE).

No ano seguinte à conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2016, realizei minha primeira inscrição para o processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Naquele momento já me sentia instigada a investigar a temática da alfabetização na Educação Infantil, especialmente no que se refere à compreensão das professoras alfabetizadoras sobre o processo de alfabetizar ou não nessa etapa de ensino. Com a pretensão de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas e grupos de discussão com professoras alfabetizadoras.

Embora tenha passado nas etapas da prova e do pré-projeto, minha nota não foi suficiente para a classificação como aluna regular e/ou especial. No entanto, essa primeira tentativa não me desmotivou, pelo contrário, me impulsionou a persistir, participando de processos seletivos nos anos subsequentes. Finalmente, em 2022, realizei novamente todas as etapas previstas no edital e fui aprovada como aluna especial no programa. Em março de

2023, recebi com surpresa e emoção uma ligação do secretário do programa, informando sobre a minha convocação como aluna regular, em virtude da desistência de um discente e da minha posição na lista de espera. Foi um momento de intensa gratidão e alegria, compartilhado com todos que me apoiaram ao longo dessa trajetória. Desde então, iniciei minha trajetória como mestranda cursando disciplinas fundamentais para minha formação, ministradas por docentes de excelência e diversidade metodológica. As discussões em sala de aula, a convivência com colegas mestrandos oriundos de diferentes contextos e a participação no grupo de pesquisa sobre formação docente foram experiências que fortaleceram minha identidade como pesquisadora e ampliaram minha compreensão acerca da educação e de suas múltiplas dimensões.

Destaco, ainda, a significativa oportunidade de cursar a disciplina e ser orientada pela Profª Dra. Geovana Ferreira Melo, cuja trajetória admiro desde a graduação em Pedagogia. A alfabetização, temática que, desde o início, motivou minha busca pela pós-graduação, permanece como eixo estruturante da minha pesquisa e da minha prática docente.

Desde 2014, atuo na área da educação, com experiências em instituições públicas municipais, organizações sociais (ONGs) e na rede privada de ensino. Minha trajetória profissional consolidou-se, sobretudo, no ensino público municipal, especialmente após minha aprovação no concurso de 2019. Nesse percurso, venho desempenhando diferentes funções, como Profissional de Apoio Escolar (PAE), Professora Regente e Eventual, além de Analista Pedagógica.

Atualmente, atuo em duas instituições da rede municipal de ensino de Uberlândia. No turno da manhã, trabalho como Profissional de Apoio Escolar (PAE) na Escola Municipal do Moreno, localizada na zona rural. Já no período da tarde, atuo como professora eventual na Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, situada na área urbana.

Desde 2017, atuo como professora alfabetizadora, inicialmente no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública que estabelecia como meta a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Após o encerramento do PNAIC, novas diretrizes e programas foram implementados, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Essas mudanças influenciaram diretamente as práticas pedagógicas e os currículos escolares, promovendo uma concepção mais técnica e padronizada da alfabetização, com ênfase no método fônico.

Nesse contexto, diferentes programas federais, estaduais e municipais passaram a ser implementados pelas redes de ensino com o intuito de enfrentar os desafios relacionados ao processo de alfabetização no país. Entre essas iniciativas, destaca-se o programa **Tempo de Aprender**, instituído pelo Ministério da Educação em 2020, que tem como finalidade o aprimoramento da alfabetização por meio de ações voltadas à formação continuada de professores e gestores, à valorização dos profissionais da área e ao fortalecimento do suporte pedagógico destinado aos alunos.

Mais recentemente, em 2023, o governo federal instituiu o **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)**, política nacional que busca assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Em paralelo, o município de Uberlândia passou a aderir a programas como o "Alfa e Beto", "Programa Fortalecimento da Alfabetização" que decorre do "Programa Vamos Todos Aprender a Ler" e o "Programa Bases", que influenciam as práticas pedagógicas e se refletem na busca por resultados rápidos em avaliações externas, no bojo de uma política educacional alinhada ao ideário neoliberal. Salientamos que os programas mencionados serão retomados na seção dedicada à análise das políticas públicas de alfabetização, onde discutiremos de forma mais sistemática seus fundamentos, diretrizes e implicações para a prática pedagógica.

Diante do exposto, o estudo sobre a alfabetização constitui importante motivação em minha trajetória, especialmente a partir da atuação na rede pública municipal de ensino. Ser professora regente de turmas com perfis diversos e ritmos de aprendizagem distintos representa um desafio constante, porém profundamente enriquecedor para minha formação e prática docente.

A minha trajetória profissional construída no campo educacional tem se pautado pelo compromisso com a formação continuada, entendida como elemento essencial para enfrentar os constantes desafios da prática docente. As adversidades vivenciadas ao longo desse percurso têm impulsionado reflexões críticas, mobilizando a busca por inovação, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a adesão a propostas formativas que contribuem para a qualificação da atuação docente.

Nesse processo, reconhecemos a relevância da empatia, da resiliência, do trabalho colaborativo, do respeito mútuo e das relações que se constroem ao longo dos anos. No entanto, nem tudo são flores. É importante destacar que a realidade profissional docente não se constitui apenas de conquistas e avanços. Recorrentemente no cotidiano escolar compartilhamos com colegas de profissão, sentimento de insegurança, frustração, cansaço,

desânimo, bem como a percepção da desvalorização do trabalho docente e da perda gradativa da esperança na concretização de uma educação pública de qualidade social, equitativa e inclusiva, objetivo este que, embora almejado, ainda se mostra distante da realidade vivenciada nas escolas. A conjuntura atual ainda expressa os reflexos da precarização da educação pública, marcada por exclusões sociais, persistência do analfabetismo e pela orientação de políticas educacionais que priorizam as demandas do mercado em detrimento da formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Embora tenha participado de diversas formações continuadas voltadas às professoras[3] alfabetizadoras, muitas dessas experiências formativas revelaram-se insatisfatórias, por não contribuírem de maneira efetiva para o aprimoramento da prática docente. Frequentemente, tais formações reiteram conteúdos já conhecidos, sem apresentar abordagens inovadoras e contextualizadas que dialoguem, de fato, com os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Em algumas situações, percebe-se ainda que a temática proposta é desviada, comprometendo a profundidade das discussões.

Outro aspecto relevante refere-se à superficialidade com que as concepções de alfabetização são abordadas nos materiais disponibilizados pelos programas de formação de professoras alfabetizadoras, como os oferecidos pelo Instituto Alfa e Beto e pelo Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube). Observamos que tais materiais, em sua maioria, negligenciam a complexidade e a pluralidade dos contextos escolares ao adotarem uma abordagem homogênea, que desconsidera as singularidades dos sujeitos e parte do pressuposto equivocado de que todos os alunos aprendem de forma uniforme e no mesmo ritmo. Dessa forma, recorrem a métodos, práticas e avaliações padronizadas e externas, negligenciando as especificidades de cada contexto educacional e a singularidade dos processos de aprendizagem de cada estudante.

Além disso, os cronogramas rígidos impostos por programas de alfabetização, tem gerado sobrecarga e exaustão docente, comprometendo o trabalho pedagógico e dificultando a abordagem de todos os conteúdos necessários ao processo de ensino-aprendizagem e à alfabetização. A situação torna-se ainda mais desafiadora no atendimento ao público-alvo da Educação Especial (AEE), sobretudo diante da escassez de materiais adequados às suas necessidades específicas. Esses desafios evidenciam a urgência de uma reflexão crítica e de

---

[3]Ao nos referirmos à docência na alfabetização utilizamos a denominação “professoras alfabetizadoras”, no gênero feminino por considerarmos que, embora haja professores alfabetizadores, há maior número de mulheres que exercem essa função.

ações concretas no âmbito das formações promovidas pelas Secretarias de Educação, assim como a necessidade de investimentos estruturais e pedagógicos que qualifiquem, de fato, a prática alfabetizadora.

Dornellas (2023, p. 15-16) corrobora com essas reflexões ao destacar em sua tese de doutorado diversos fatores que contribuem para a falta de engajamento dos educadores e, em alguns casos, para a resistência em relação aos processos formativos:

> [...] a oferta de ações de formação continuada fora da carga horária de trabalho na escola; temas que não atendem às necessidades formativas do corpo docente, desconectadas da realidade sócio-histórica-cultural; desconsideração aos saberes e experiências docentes; ausência de espaço político-pedagógico para trocas de experiências, assim como para a construção e reconstrução de concepções e conceitos[...].

Os problemas estruturais e organizacionais no campo educacional impactam diretamente o processo de alfabetização, contribuindo para desafios que comprometem a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. A formação superficial docente, muitas vezes desvinculada das demandas sócio-histórico-culturais, limita a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e favorece a adoção de metodologias inadequadas às realidades dos alunos.

A desvalorização da prática docente, expressa pela desconsideração dos saberes e experiências dos(as) professores(as), compromete sua participação nos processos formativos e o aprimoramento das práticas de alfabetização. Quando a formação continuada não dialoga com a realidade e o contexto cultural dos alunos, corre-se o risco de ancorar a prática pedagógica em métodos de alfabetização descontextualizados, que dificultam a construção significativa do conhecimento.

Essas fragilidades na formação docente repercutem diretamente no processo de alfabetização das crianças, que podem apresentar dificuldades no desenvolvimento dos atos de ler e escrever, compreendidos como “atos humanos culturalmente, socialmente e historicamente elaborados”, conforme destaca Silva (2021, p. 77). Assim, os atos de ler e escrever devem ser compreendidos como práticas sociais mediadas pela linguagem, por meio das quais os sujeitos constroem sentidos e elaboram compreensões sobre o mundo.

Esses desafios iniciais podem provocar impactos cumulativos e negativos ao longo de toda a trajetória escolar. Isso significa que as falhas na formação de professores acabam afetando diretamente a aprendizagem das crianças, especialmente o desenvolvimento dos atos de ler e escrever. Dificuldades nesse processo, quando não superadas nos anos iniciais de escolarização, tendem a se agravar e comprometer o percurso educacional dos estudantes.

Ademais, a ausência de espaços coletivos de troca e de construção compartilhada de saberes compromete a capacidade docente de inovar e de responder às transformações contemporâneas. Quando a formação continuada não promove reflexões críticas nem valoriza os saberes construídos pelos(as) professores(as), corre-se o risco de perpetuar metodologias tradicionais, muitas vezes inadequadas às demandas atuais e à diversidade presente nas salas de aula.

Nessa perspectiva, o estudo das concepções de alfabetização torna-se essencial para a compreensão das teorias e práticas que orientam o ensino da leitura e da escrita. O estudo não se restringe a identificação e limitação dos métodos tradicionais de alfabetização, mas também a proposição de abordagens mais contextualizadas e condizentes com as realidades dos(as) estudantes, de modo a apontar para processos de alfabetização significativos, que instigue as crianças a usarem a imaginação, a criatividade, a dúvida, de foram que estejam preparados para viver a cidadania de forma crítica e autônoma.

Quando a formação continuada é planejada a partir das demandas das professoras, favorecendo a troca de ideias e o compartilhamento de práticas, configura-se um processo formativo significativo. Encontros colaborativos promovem discussões críticas sobre a prática docente e os desafios do cotidiano, favorecendo o diálogo e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e de novas estratégias pedagógicas. O estudo das concepções de alfabetização também torna visíveis as representações sobre a criança e a professora alfabetizadora, ou seja, revela como a criança e as professoras são percebidas ou entendidas no contexto da alfabetização, bem como o papel que ambas desempenham no processo educativo. Ademais, evidencia as possibilidades e os limites dos métodos utilizados, bem como as estratégias de resistência e reinvenção adotadas pelas docentes.

Ao investigar as concepções de alfabetização na produção acadêmica será possível aprofundar compreensões sobre o delineamento das práticas pedagógicas que sejam mais adequadas às realidades das crianças, no sentido de apontar caminhos para a construção de processos de alfabetização em uma perspectiva mais significativa, reflexiva, crítica e humanizadora.

1.2-Problema de pesquisa

Concebemos a alfabetização como um instrumento fundamental para a comunicação e o desenvolvimento cognitivo da criança, pois ela favorece a construção do pensamento, da

memória, da atenção e da percepção, aspectos fundamentais para a aprendizagem e a formação integral do sujeito. Ao longo desse processo, a criança interage, aprende e se comunica por meio de múltiplas formas de linguagem. Nesse contexto, cabe ao professor reconhecer e promover essas linguagens por meio de ações pedagógicas intencionais e acompanhamento constante.

Os autores Gandini e Forman (1999) defendem uma concepção ampla de linguagem e destacam que as "linguagens naturais" são formas espontâneas e significativas por meio das quais as crianças constroem conhecimento, interagem com o mundo e expressam suas ideias, percepções e sentimentos.

> As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (Gandini; Forman, 1999, p. 21).

Segundo Martins Filho e Martins Filho (2022), as crianças podem se comunicar por meio de múltiplas linguagens, tanto entre si quanto com os adultos. Os autores destacam, em especial, as linguagens não verbais, como os gestos, olhares, movimentos corporais, posturas, toques e silêncios. Eles observaram que algumas crianças não se expressavam verbalmente, contudo, demonstravam intencionalidade comunicativa ao utilizar essas outras formas de expressão, o que evidencia a diversidade dos modos infantis de se relacionar com o mundo.

À luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010), a constituição do dialogismo[4] entre crianças, e entre adultos e crianças, nos instiga a pensar a linguagem como um processo vivo, dinâmico e dialógico, fundamentado na interação e na construção coletiva de sentidos. Salientamos que as manifestações das crianças e suas interações nem sempre serão verbais, contudo, serão mediadas pelas múltiplas linguagens: afetivas, emocionais, psicológicas, corporais, visuais, entre outras. Dessa forma, o diálogo não se restringe à fala, configurando-se como uma prática comunicativa ampla, que acolhe diferentes formas de expressão e construção compartilhada de sentidos.

Diante disso, torna-se essencial que a exploração das linguagens oral e escrita seja iniciada na educação infantil, de maneira lúdica e contextualizada, valorizando o protagonismo das crianças e suas experiências socioculturais. Essa abordagem favorece o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos, interesses e formas de expressão, além de estabelecer uma base sólida para o processo de alfabetização, alinhada

---

[4] O dialogismo é o conceito central da teoria de Bakhtin. Segundo o autor, toda produção de sentido ocorre por meio do diálogo entre sujeitos.

aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a partir dos eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, definidos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Martins Filho e Martins Filho (2022) nos instigam a refletir sobre a noção de protagonismo compartilhado entre adultos e crianças, bem como entre as próprias crianças. Segundo os autores, "a imagem de criança ativa, potente, participativa, sujeito de direitos, protagonista, com múltiplas linguagens, produtora de culturas e formas de sociabilidades" sustenta essa concepção (Martins Filho, 2022, p. 9). Essa perspectiva enfatiza a importância da mediação e das interações humanas como elementos fundamentais para a formação integral da criança, valorizando as relações como base para o conhecimento e a construção conjunta da vida, visto que, a vida em sociedade não se forma de maneira isolada, mas sim por meio das relações, interações e trocas entre os sujeitos.

Sob a perspectiva construtivista, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a alfabetização vai além da simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita. Trata-se de um processo que promove o desenvolvimento cognitivo e cultural dos sujeitos, à medida que as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita com base nas interações sociais e no ambiente alfabetizador ao qual estão inseridas.

Ao defender a vertente do letramento, Soares (2003) propõe uma abordagem que transcende o domínio técnico do código escrito, enfatizando práticas pedagógicas que valorizem os usos sociais da linguagem escrita. Ela afirma que o conceito de alfabetização passou por diversas reformulações ao longo do tempo, sendo necessário pensar em uma alfabetização que leve em conta o contexto sociocultural dos alunos, possibilitando que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Soares (2003) também destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada criança.

Esses diferentes métodos e concepções de alfabetização variam não apenas entre educadores, mas também entre instituições de ensino e contextos socioeconômicos. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta diretrizes que buscam unificar o processo de alfabetização no Brasil, desconsiderando, assim, as especificidades culturais e locais. Nesse sentido, os desafios para o cumprimento dessas diretrizes nas escolas têm sido cada vez maiores, sobretudo em realidades marcadas por desigualdades sociais, culturais e educacionais.

Mello (2011) enfatiza que é preciso um olhar atento às desigualdades educacionais que ainda afetam grande parte da população, especialmente no que se refere às condições de aprendizagem e ao acesso a materiais pedagógicos adequados para atender a diversidade dos alunos. A alfabetização, quando se pretende realizar de maneira homogênea, sem considerar as diferenças individuais, pode levar a um processo de exclusão e desmotivação dos alunos, como destacado por Arroyo (2012). Nesse sentido, podemos observar que ambos os autores se baseiam numa perspectiva crítica, sociocultural e inclusiva da alfabetização, que se opõe à padronização e às abordagens que desconsideram as múltiplas realidades e subjetividades dos educandos.

Considerando que as concepções, métodos e práticas de alfabetização podem variar entre educadores, instituições e contextos socioeconômicos, torna-se essencial compreender essas diferentes abordagens para subsidiar as políticas educacionais e orientar as práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e contribuam para seu sucesso acadêmico ao longo de sua trajetória escolar.

É importante salientarmos que teses e dissertações constituem um corpus significativo de produção acadêmica sobre alfabetização, refletindo não apenas as principais preocupações e desafios enfrentados na área, mas também os referenciais teóricos, metodológicos e as práticas pedagógicas que orientam o campo da educação. No entanto, apesar dos avanços na pesquisa acadêmica e educacional, uma revisão sistemática desses estudos pode revelar lacunas, contradições e tendências emergentes que merecem maior atenção e investigação. Compreender como essas concepções são abordadas pode oferecer percepções, entendimentos e descobertas valiosas, além de proporcionar novas perspectivas sobre como adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e às exigências atuais da educação. Além disso, essa compreensão pode contribuir significativamente para o avanço teórico e prático no campo da alfabetização, melhorar as práticas pedagógicas, fornecer informações essenciais para a formação inicial e continuada de professores e influenciar na formulação de políticas educacionais, orientando decisões relacionadas a currículos, recursos educacionais e programas de alfabetização.

Com base nessa perspectiva e considerando o contexto histórico e educacional referente ao período 2019 a 2023, a questão-problema que orienta a presente pesquisa foi assim formulada: *Quais concepções de alfabetização podem ser identificadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro no período de 2019 a 2023?*

A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as concepções de alfabetização explicitadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro no período de 2019 a 2023.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: aprofundar compreensões sobre as principais concepções de alfabetização; analisar os documentos referentes às atuais políticas públicas de alfabetização; analisar as produções acadêmicas selecionadas com foco em seus objetivos, metodologias, referenciais teóricos e principais resultados.

1.3-Condução Metodológica da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como documental, de tipo exploratória, de abordagem qualitativa. Para a análise do corpus da pesquisa foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo (AC), conforme a metodologia proposta por Bardin (2016), que possibilita a categorização e interpretação rigorosa dos conteúdos, promovendo a compreensão das significações presentes nos textos investigados.

No campo educacional, as pesquisas de abordagem qualitativa têm ganhado destaque devido a possibilidade de análise e compreensão dos fenômenos que envolvem a complexidade das ações educativas (André, 2013). A diversidade de temas e objetos de estudo que surgem no contexto escolar e no sistema educacional como um todo tem incentivado a realização de estudos exploratórios e descritivos, que buscam analisar e compreender as questões que permeiam seu entorno.

A abordagem qualitativa se torna adequada para investigar contextos complexos e dinâmicos que envolvem múltiplas dimensões da realidade. Ela possibilita a investigação de um campo dinâmico, que se estabelece a partir de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, nos quais se produzem materialidades empíricas (dados concretos gerados a partir da interação com o objeto de estudo, como depoimentos, observações, documentos e experiências vividas) que necessitam ser analisadas a partir de técnicas que favoreçam a apreensão das percepções, compreensões, sentidos e significados atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo (Gatti; André, 2011).

Nesse contexto, a abordagem de natureza qualitativa possibilita uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais ao considerar suas múltiplas dimensões, como contextos

históricos, culturais, econômicos e políticos, bem como as subjetividades e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e relações.

Autores como Denzin e Lincoln (2011) e Minayo (2001) destacam que a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade dos significados atribuídos por indivíduos em contextos sociais específicos. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa permite a exploração de aspectos subjetivos e contextuais que não podem ser capturados por métodos quantitativos.

Denzin e Lincoln (2011) afirmam que "a pesquisa qualitativa é um campo de estudos que enfatiza a importância da compreensão e interpretação dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências". Para Minayo (2001, p. 21-22), 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, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma abordagem das ciências sociais voltada à compreensão de aspectos não quantificáveis da realidade, com ênfase nos significados, crenças, valores e nas relações humanas. Essa abordagem possibilita uma leitura mais abrangente e contextualizada dos fenômenos, considerando as experiências e vivências dos sujeitos em seus contextos específicos. Em contraste, a pesquisa quantitativa fundamenta-se na análise de dados estatísticos e mensuráveis.

Segundo Minayo (2001), não se deve compreender as abordagens qualitativa e quantitativa como opostas em um continuum linear, no qual a primeira estaria restrita à subjetividade e a segunda à objetividade. Na verdade, trata-se de abordagens com naturezas distintas: enquanto a pesquisa quantitativa se ocupa de fenômenos visíveis, observáveis e mensuráveis, a qualitativa busca compreender os sentidos e significados das ações humanas. Embora possuam diferenças, ambas as abordagens são complementares, uma vez que os fenômenos sociais investigados por elas interagem de maneira dinâmica na realidade.

Outra característica da pesquisa qualitativa é o interesse maior pelo processo do que pelos resultados finais. Os pesquisadores dessa abordagem adotam análises predominantemente indutivas, buscando construir interpretações a partir dos dados coletados. Por fim, a ênfase nos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa se destaca como um aspecto central, evidenciando a importância das perspectivas e vivências individuais no entendimento da realidade investigada.

1.3.1- Pesquisa documental

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa documental, uma vez que tem como corpus empírico dissertações de mestrado e teses de doutorado que serão analisadas em profundidade.

Diferentemente da pesquisa bibliográfica que se restringe ao levantamento e discussão de referenciais teóricos já publicados, a pesquisa documental se ocupa da análise de documentos como fonte direta de dados, atribuindo-lhes novo significado a partir das categorias de investigação. Conforme aponta Gil (2019), a pesquisa documental distingue-se da bibliográfica justamente pelo tratamento que o pesquisador dá ao material: enquanto a primeira toma os documentos como objeto de estudo, a segunda os utiliza como suporte teórico.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se caracteriza pela análise de documentos, que podem oferecer uma riqueza de informações sobre o contexto histórico e social que circunda o fenômeno investigado.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) destacam que "[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias".

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a escolha dos documentos consiste em:

> [...] delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

De acordo com Flick (2004), ao selecionar os documentos, o pesquisador deve considerar não apenas o conteúdo, mas também o contexto em que foram produzidos, sua utilização e função.

Nesse sentido, Cellard (2008) destaca que a análise documental requer critérios de autenticidade, confiabilidade e contextualização, uma vez que os documentos não são neutros. Do mesmo modo, Lüdke e André (1986) ressaltam que relatórios, legislações, dissertações e teses podem ser explorados como fonte de investigação qualitativa em educação. Assim, ao analisar dissertações e teses como objetos de estudo, esta pesquisa se alinha à perspectiva documental.

Diante do exposto, compõem o corpus de pesquisa as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro, além do estudo minucioso de documentos legais como programas nacionais e locais de alfabetização, diretrizes e demais legislações pertinentes ao nosso objeto de estudo.

1.3.2- Ficha de Análise das Produções Acadêmicas

Para procedermos à análise das produções acadêmicas foi necessário adaptar uma ficha de leitura criada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS[5]), de forma a viabilizar a identificação das informações relevantes das produções selecionadas. Para fins de utilização nesta pesquisa, o instrumento foi adaptado, de modo a atender aos objetivos específicos que orientam este estudo, especialmente no que se refere à análise das concepções de alfabetização presentes nas produções acadêmicas selecionadas.

Após a seleção realizamos a leitura integral das dissertações de mestrado e da tese de doutorado e procedemos ao preenchimento de uma ficha de análise construída com base nos objetivos do estudo. Esse procedimento visou à sistematização e à síntese de elementos centrais das produções examinadas, com ênfase especial nas concepções de alfabetização nelas evidenciadas.

Ressaltamos, ainda, que as fichas completas, com os dados sistematizados de cada trabalho analisado, encontram-se organizadas ao final desta dissertação, compondo o conjunto de apêndices que subsidiam e complementam a presente análise.

[5] O GEPDEBS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia e integra a área de pesquisa *Saberes e Práticas Educativas*. O grupo dedica-se a investigar os desafios da docência na educação básica e superior.

Quadro 1 - Ficha de análise

FICHA DE ANÁLISE		
Título		
Autor/a		
Data da Defesa		
Nível do Trabalho	( ) Dissertação	( ) Tese
URI/Acesso		
Instituição		
Nome/sigla do PPGE		
Linha de Pesquisa		
Orientador/a		
Resumo		
Palavras-chave		
Temas estudados		
Problema e questões de pesquisa		
Objetivo geral		
Objetivos específicos (no máximo três)		
Tipo e abordagem de Pesquisa		
Metodologia (instrumentos e análise)		
Concepção de Alfabetização		
Referenciais teóricos sobre Alfabetização		
Principais Resultados alcançados e conclusões		
Observações finais		

Fonte: Ficha originalmente elaborada no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (*GEPDEBS). Instrumento adaptado pela autora para os fins desta pesquisa.

Com o intuito de construir interpretações referentes ao material analisado, apresentamos, na sequência, o método de análise dos dados adotada neste estudo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bardin (2016).

1.3.3- Análise de Conteúdo: em busca de interpretações

Nas investigações de abordagem qualitativa, um dos momentos importantes é a análise do corpus da pesquisa. A Análise de Conteúdo é um método comumente utilizado nas pesquisas sociais por examinar a subjetividade e a relação entre o pesquisador, o objeto e o contexto, mantendo rigor científico e validade por meio de seus princípios e regras sistematizadas. Sobre a subjetividade em pesquisa qualitativa, Moraes (1999, p. 3) destaca que a análise de conteúdo não é neutra nem imparcial, pois tanto o pesquisador quanto os dados analisados, como textos, discursos ou imagens, carregam valores, formas de expressão e significados culturais. Isso significa que, o pesquisador, ao interpretar os dados, traz consigo suas próprias ideias, experiências e visão de mundo, o que influencia diretamente a forma como atribui sentido às informações analisadas.

Sob a perspectiva de Roque Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia voltada à descrição e interpretação de diferentes formas de comunicação. Segundo o autor, "[...] essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (Moraes, 1999, p. 2).

Neste estudo, Análise de Conteúdo foi embasada em Bardin (2011), amplamente referenciada em pesquisas de abordagem qualitativa. As informações obtidas por meio da leitura integral das dissertações de mestrado e teses de doutorado foram categorizadas, analisadas e interpretadas, a partir das três fases a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Ferreira e Valle (2024, p. 2), a abordagem de Bardin (2016) oferece contribuições significativas para a pesquisa qualitativa em educação, destacando-se pela análise sistemática e rigorosa dos dados, pela compreensão aprofundada dos fenômenos, pela flexibilidade e adaptabilidade metodológica, pela identificação de lacunas na literatura e pela aplicação da triangulação dos dados. Esta última é operacionalizada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, seguidos de inferência e interpretação. Para ambos os autores, a análise de conteúdo (AC), pode ser compreendida como "um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestos pelos

sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão" (p.4).

Embora a análise de conteúdo seja amplamente utilizada na pesquisa qualitativa em educação, ela apresenta limitações que podem comprometer a profundidade e a abrangência dos resultados, sendo eles: o risco de reducionismo (possibilitando a simplificação de dados, ignorando nuances e complexidades), a subjetividade na construção das categorias (as interpretações podem refletir vieses do pesquisador, levando a imparcialidade), a dificuldade em lidar com dados não-textuais (imagens, áudios, vídeos, gestos e expressões corporais, tabelas, infográficos e diagramas) e as limitações na generalização dos resultados. Assim, é fundamental que o pesquisador esteja ciente dessas limitações ao utilizar a análise de conteúdo em suas pesquisas e adote uma postura reflexiva, criteriosa e rigorosa.

O processo analítico requer organicidade e rigor na sua execução, essa fase metodológica é estruturada em diferentes etapas. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Essas fases apresentam intersecções e cabe ao pesquisador comprometer-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não comprometer a fase subsequente, pois há uma interdependência entre elas. É fundamental respeitar a ordem das fases, já que a falta de rigor e a desconsideração da sequência proposta por Bardin podem comprometer tanto a análise quanto às considerações em relação ao estudo.

Quadro 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Pré-análise	Esta fase envolve uma leitura flutuante dos textos selecionados, com o objetivo de identificar temas e questões centrais. Durante essa etapa, serão elaboradas anotações preliminares que auxiliarão na orientação da análise subsequente.
Exploração do Material	Nesta etapa, os dados serão organizados em categorias e subcategorias, criando uma estrutura que favoreça a análise. Serão empregadas técnicas de codificação para identificar palavras-chave e expressões relevantes que emergem dos textos.
Interpretação dos Resultados: Inferências e Interpretação	A interpretação constituirá o momento em que as categorias estabelecidas serão analisadas à luz da literatura revisada. Nesta fase, buscaremos relacionar os achados da pesquisa com os conceitos teóricos discutidos nas obras consultadas, promovendo uma análise

	crítica e reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

A *pré-análise* constitui a etapa inicial da Análise de Conteúdo, é o momento em que o pesquisador organiza o material a ser analisado, permitindo a sistematização das ideias preliminares. É um momento de "intuições" (Bardin, 2016, p. 125), nas quais o pesquisador começa a delinear as primeiras impressões sobre o conteúdo. O contato inicial do pesquisador com os materiais a serem analisados, permite que o mesmo diferencie os materiais relevantes daqueles que não agregam e apresentam relevância para sua pesquisa. É por essa razão que, nesse momento, o pesquisador precisa fazer uma leitura flutuante do material disponível, selecionando os documentos que apresentam maiores contribuições. É, também, o momento de formular hipóteses e objetivos a serem atingidos. Essa etapa é essencial para a operacionalização do corpus e envolve quatro procedimentos principais, segundo Bardin (2016): leitura flutuante, seleção dos documentos, formulação e/ou reformulação de objetivos e hipóteses, e formulação de indicadores, os quais contribuem para a sistematização do material e o direcionamento das etapas analíticas subsequentes.

Segundo Ferreira e Valle (2023), o primeiro momento da fase de pré-análise é a *leitura flutuante*, caracterizada como o processo em que o pesquisador se dedica a conhecer e reconhecer o material, formando as primeiras impressões sobre o conteúdo a ser analisado. Nesse estágio, o pesquisador se permite ser "invadido por impressões e orientações" (Bardin, 2016, p. 126), ampliando sua percepção sobre o material e estabelecendo conexões com as hipóteses, a fundamentação teórica e os objetivos propostos.

O segundo momento da fase de pré-análise corresponde à *seleção dos documentos* que irão compor o corpus de análise, etapa realizada após o contato inicial com o material por meio da leitura flutuante. Esse processo é caracterizado por sua complexidade e requer do pesquisador uma imersão criteriosa, priorizando os documentos que "[...] fornecem informações sobre o problema levantado" ou que pertencem ao "universo demarcado (o gênero dos documentos sobre os quais se pode efetuar a análise)" (Bardin, 2016, p. 126).

A seleção dos materiais que compõem o corpus de análise deve obedecer a quatro regras fundamentais, conforme estabelecido por Bardin (2016):

Regra da exaustividade: a partir da definição do campo do corpus com o qual o pesquisador irá trabalhar, é preciso que ele identifique todos os elementos que fazem parte desse corpus e, então, selecione todos os materiais que contenham algum desses elementos, a exaustividade é ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação

direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma completude e abrangência maior em relação ao universo de investigação. Desse modo, o corpus deve incluir todo o material pertinente ao objeto de estudo, garantindo que nenhum conteúdo relevante seja deixado de fora da análise.

Regra da representatividade: processo de seleção de uma amostra do material que seja representativa do universo pesquisado, ou seja, a redução do material precisa contemplar critérios e elementos idênticos que possam ser avaliados e considerados, muitas vezes, de forma generalizada.

Regra da homogeneidade: nessa etapa, observa-se se os materiais são homogêneos e se obedecem aos critérios de escolha.

Regra da pertinência: observa-se, ao aplicar essa regra, se o material tem relação direta com o tema/objeto de pesquisa. A pertinência, por vezes, é identificada pelo exercício da leitura mais detalhada, atenta e completa do material. Nesse sentido, os textos escolhidos devem ser relevantes em relação aos objetivos da pesquisa e à problemática investigada, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado.

Segundo Bardin (2016), o terceiro momento da fase de pré-análise é denominada *formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses*. Essa fase ocorre durante o processo de análise de conteúdo, especialmente após a fase de pré-análise. Se caracteriza pela definição ou ajuste dos objetivos e hipóteses de pesquisa com base nas informações obtidas durante a pré-análise. Nesta etapa, o pesquisador tem a possibilidade de lançar mão de algumas hipóteses que serão confirmadas ou não com o processo analítico. “Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece suspensa enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2016, p. 128).

O último momento da fase de pré-análise é a *formulação dos indicadores* que subsidiarão a preparação para a exploração do material. Nessa etapa busca-se identificar quais são os indicadores (palavras, expressões, temas ou características específicas) que mais aparecem nesses materiais e sua frequência orientará o pesquisador na fase seguinte, que é a exploração do material, conforme Bardin (2016).

A *fase de exploração do material* na análise de conteúdo tem início com a *codificação*, processo descrito por Bardin como a transformação dos dados brutos como textos, imagens ou áudios em unidades de análise significativas para a pesquisa. Essas unidades podem ser palavras, frases ou trechos de texto que contêm informações relevantes para o estudo. Durante a codificação, o pesquisador fragmenta o material em unidades

menores e as classifica em *categorias*. Além disso, é comum realizar a contagem da frequência desses elementos e analisar seus significados, com o objetivo de identificar padrões, relações ou tendências.

Na última etapa da análise de conteúdo, o pesquisador realiza o *tratamento dos resultados e a interpretação*. Nesse momento, busca-se atribuir sentido e significado às manifestações identificadas durante a análise, estabelecendo conexões com o referencial teórico adotado. Segundo Bardin (2016, p. 165), a interpretação deve "apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o emissor e o receptor". Essa etapa possibilita ao pesquisador ir além da simples descrição dos dados, inferindo significados e compreendendo as relações entre os elementos analisados. O diálogo estabelecido entre os resultados obtidos e o arcabouço teórico não apenas fundamenta as interpretações, mas também sustenta as conclusões e a relevância da pesquisa.

1.4- Estrutura do texto

A presente pesquisa está organizada em cinco seções. Na **primeira seção**, apresentamos a introdução, que inclui breve memorial relatando minha trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, são expostos os motivos que me levaram a pesquisar sobre o objeto de estudo *"Concepções de alfabetização".* Além disso, são abordados o enunciado do problema, os objetivos gerais e específicos, a condução metodológica da pesquisa e a organização da dissertação.

A **segunda seção** discute os principais métodos de alfabetização, seus limites, contradições e possibilidades. São apresentados os conceitos de leitura como um dos domínios da linguagem, destacando a tensão entre a decodificação e a compreensão; a relevância do desenho no processo de apropriação da escrita, a escrita como uma prática cultural, compreendida como instrumento de comunicação e representação do pensamento.

Na **terceira seção** abordaremos a trajetória histórica da alfabetização no país, evidenciando como as práticas e concepções foram moldadas por contextos sociais, econômicos e ideológicos. Em seguida, trataremos das políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação continuada de professoras alfabetizadoras, ressaltando programas e iniciativas. Por fim, discutiremos as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere às diretrizes para os processos de

alfabetização, refletindo sobre os impactos dessas orientações nas práticas pedagógicas e na autonomia docente.

Na **quarta seção**, apresentamos a análise das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2019 a 2023, nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Adotamos como descritor a expressão "concepções de alfabetização". A partir das fichas de análise elaboradas para cada dissertação e tese selecionada, organizamos e sistematizamos as principais concepções identificadas e defendidas nas produções acadêmicas.

Por fim, a **quinta seção** buscamos responder ao problema de pesquisa, apresentando as conclusões obtidas ao longo do estudo, além de sugestões para futuras investigações e reflexões sobre a temática abordada.

2- ALFABETIZAÇÃO: MÉTODOS, TEORIAS E CONCEPÇÕES

A presente seção tem como objetivos discutir os principais aspectos que envolvem o processo de alfabetização, considerando suas múltiplas dimensões e complexidades. Para isso, serão exploradas diferentes concepções de alfabetização, bem como os métodos utilizados historicamente e na atualidade, com destaque para os sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos. Em seguida, abordaremos a leitura como um dos domínios da linguagem, destacando a tensão entre a decodificação e a compreensão. Também discutiremos a relevância do desenho no processo de apropriação da escrita, compreendendo-o, à luz da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, como uma forma inicial de representação simbólica. Nessa vertente teórica, o desenho é entendido como uma etapa que antecede a representação escrita, constituindo-se como uma forma de expressão do real e como parte do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores relacionadas à linguagem e à escrita. Por fim, refletiremos sobre a escrita como uma prática cultural, compreendendo-a como um instrumento social de comunicação e de representação do pensamento

2.1. Métodos sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos

Nesta subseção, abordaremos a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, com ênfase nos métodos tradicionais utilizados, os quais, apesar das mudanças nas concepções pedagógicas e de alfabetização, ainda permanecem presentes nas práticas escolares, por traz

de uma “nova roupagem”. Destaca-se, nesse contexto, a implementação do método fônico, que vem ganhando espaço nas políticas e diretrizes atuais de alfabetização, especialmente por sua ênfase na correspondência entre grafemas e fonemas como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Frade (2005, p.22) salienta que a lembrança de cartilhas ou pré-livros e outros materiais utilizados na alfabetização revela informações importantes sobre as práticas didáticas adotadas em diferentes períodos históricos desse processo. Muitas pessoas que foram alfabetizadas em décadas anteriores recordam com nitidez esse processo, seja pelo momento certo de aprender a ler e a escrever ou pelo uso dos materiais impressos encontrados nas cartilhas que introduziram o aluno ao universo da língua escrita. Ao analisar essas experiências, percebe-se a coexistência de métodos semelhantes em determinadas regiões ou escolas, bem como abordagens distintas em um mesmo período ou contexto escolar. Segundo a autora, esses relatos revelam a presença de práticas de alfabetização que se perpetuam ao longo do tempo, sendo compartilhadas por diferentes gerações de docentes. Diante disso, torna-se relevante resgatar a trajetória histórica dos métodos de alfabetização, compreendendo que boa parte dos saberes atualmente consolidados sobre o funcionamento do sistema alfabético e os usos sociais da linguagem escrita não estavam acessíveis à pedagogia em contextos anteriores. Assim, muitos conceitos que hoje consideramos fundamentais, como o uso social da escrita ou a compreensão do sistema alfabético, ainda não eram compreendidos ou aplicados pelas teorias pedagógicas daquela época.

Araújo (1996) destaca que a história da alfabetização está dividida em três períodos, enquanto Mendonça (2011) amplia essa perspectiva ao acrescentar um quarto período, baseado nos mesmos referenciais, mas incorporando os desdobramentos mais recentes do processo de alfabetização no Brasil. Segundo Mendonça (2011, p. 1), o primeiro período da história da alfabetização, que se estende da Antiguidade à Idade Média, foi caracterizado pela predominância do *método da soletração*.

O segundo momento ocorreu durante os séculos XVI e XVIII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método da soletração e pela criação dos *métodos sintéticos* e *analíticos*, além da criação e adoção das cartilhas, as quais foram amplamente utilizadas.

O terceiro período, iniciado a partir da década de 1980, foi influenciado pelas teorias do *Construtivismo* e da *Psicogênese da língua escrita*, e destacou-se pelo questionamento da

necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala no processo de aprendizagem da escrita.

Já o quarto período, denominado de "reinvenção da alfabetização", surge na década de 1980 e se intensifica na década de 1990, como resposta ao insucesso nos índices de alfabetização, destacando a importância da sistematização do ensino e da organização do trabalho docente. Nesse contexto, surge a abordagem que integra a *alfabetização e o letramento*, cujo objetivo é alfabetizar letrando, isto é, garantir simultaneamente o domínio do sistema alfabético e a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Durante várias décadas, especialmente até os anos de 1970, a alfabetização era concebida predominantemente como uma questão metodológica, centrada na escolha do método mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita (Mortatti, 2000; Soares, 2004a). Nesse período, consolidou-se no Brasil, assim como em outros contextos internacionais, uma intensa polarização em torno das concepções metodológicas de alfabetização, marcada pela disputa entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Mortatti (2006, p.1) ao abordar sobre a "*História dos Métodos de Alfabetização no Brasil"*, durante a conferência proferida durante o *"Seminário Alfabetização e Letramento em Debate",* salienta:

> Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

Os métodos sintéticos caracterizam-se por uma abordagem fragmentada da linguagem, iniciando o processo de ensino pelas unidades menores, como letras e sílabas, para a construção de palavras e textos. Em contraposição, os métodos analíticos propõem uma abordagem inversa, partindo pelo todo significativo, como palavras ou textos, para, posteriormente, analisar seus componentes constitutivos.

Os métodos sintéticos apresentam limitações por tornarem o processo de alfabetização mecânico, focado na repetição de letras e sílabas, o que dificulta a compreensão do sentido da leitura para as crianças. Já os métodos analíticos, embora valorizem o uso da linguagem em contextos reais e significativos, podem não oferecer suporte suficiente para que todas as crianças compreendam as regularidades do sistema alfabético com autonomia, especialmente aquelas com pouco contato prévio com a escrita ou que vêm de contextos familiares com baixo letramento. Nesse processo, as crianças podem encontrar dificuldades para aprender as

regras que estruturam a língua escrita e entender como as palavras são formadas, o que pode comprometer o desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante das limitações apresentadas por ambos os métodos utilizados de forma isolada, emergem os métodos mistos, com a finalidade de integrar elementos dos métodos sintéticos e analíticos, buscando promover um ensino mais abrangente da linguagem escrita, combinado a sistematização e a consciência fonológica, com práticas que promovem a compreensão e o uso significativo da linguagem.

Frade (2005) argumenta que os métodos sintéticos são compostos pelo método alfabético, fônico e silábico, cada um privilegiando uma unidade específica de análise: letras, fonemas ou sílabas, respectivamente. Estes métodos partem das unidades menores da linguagem para construir o todo textual, ou seja, o texto.

> Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos *métodos sintéticos,* temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o *método alfabético*, que toma como unidade a letra; o *método fônico*, que toma como unidade o fonema; o *método silábico*, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas (Frade, 2005, p. 22).

Frade (2005) acrescenta que a abordagem sintética, prioriza a decodificação mecânica em detrimento da compreensão leitora e do uso significativo da linguagem.

> [...] os métodos que seguem a marcha sintética (das partes para o todo, da análise para a síntese) e que demonstram rigidez no controle das aprendizagens tendem a priorizar apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita (Frade, 2005, p. 30).

Sobre os métodos sintéticos, Mendonça (2011) explica de forma "didática" que esses métodos partem da unidade mais simples (a letra) até a construção do texto, gradualmente, seguindo uma ordem crescente.

> [...] os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto) (Mendonça, 2011, p. 6).

Em contrapartida, os métodos analíticos seguem uma lógica inversa aos métodos sintéticos, eles partem das unidades já dotadas de significado, como palavras, frases ou textos, para depois segmentá-las e analisá-las pelas menores unidades da linguagem, como sílabas e letras. Mendonça (2011, p. 6), argumenta que: "Os métodos da palavração, sentenciação ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores."

Os métodos analíticos seguem a lógica do todo para as partes e se opõem à simples decifração, entendida como o reconhecimento mecânico de letras e sons, sem envolver compreensão, e a decodificação, que se refere ao processo que integra inicialmente a decifração, embora sua finalidade seja a construção do sentido ao reconhecimento e compreensão da língua escrita, ou seja, ler e compreender simultaneamente. Com base em Frade (2005),

> Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de sentenciação e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (Frade, 2005, p. 22).

A partir de meados da década de 1920 em São Paulo, em decorrência da "autonomia didática" proposta pela "Reforma Sampaio Dória" e de novas demandas políticas e sociais, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico, impulsionando a buscar novas alternativas para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. A referida reforma, implementada em 1920, propôs a reorganização do ensino primário e introduziu a ideia de autonomia didática para os docentes. Essa medida flexibilizou a obrigatoriedade do uso de métodos específicos de alfabetização, especialmente o analítico, permitindo maior liberdade pedagógica e abrindo espaço para a experimentação e adoção de novas abordagens no processo de alfabetização.

Diante desse cenário, Mortatti (2006, p.37) salienta que os defensores do método analítico permaneceram com sua adoção. No entanto, com o intuito de integrar os dois métodos de ensino da leitura e escrita, passaram a ser utilizados: "[...] os métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes, porque se caracterizavam pela "mistura" de marcha analítica e sintética".

Segundo Frade (2005, p.31), os métodos ecléticos ou mistos são pouco abordados na bibliografia, pois segundo a autora, muitos teóricos não os consideram como um novo método, mas sim combinações de características das diferentes abordagens, isto é, a articulação simultânea entre o sintético e o analítico ou o uso das análises das unidades sem seguir uma sequência rígida em relação às fases.

Quadro 3 - Métodos Sintéticos

MÉTODOS SINTÉTICOS	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Alfabético/Soletração	Memorização dos nomes das letras. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para, posteriormente, significar o que foi lido.
Silábico	Memorização do silabário, formação de palavras a partir das sílabas já decoradas. Parte-se de sílabas canônicas para sílabas não canônicas. Sílabas canônicas são aquelas constituídas por uma consoante (C) e por uma vogal (V), também conhecida como (CV). Exemplos: (BA, DA, CA, FA). Sílabas não canônicas são aquelas formadas somente por vogal (V), por vogal e consoante (V + C), (C+C+V), (C+V+C) ou até mesmo (C+C+V+C). Exemplos: (**A**-MAR), (**AL**-FA-BE-TI-ZA-ÇÃO), (**PRO**-VA), (**FOR**-MA-ÇÃO), (**PLAN**-TAR). Ensinam-se primeiramente as sílabas simples e posteriormente as sílabas complexas, logo após, junção das sílabas para composição de palavras, pequenas frases e textos escritos para o ensino da leitura.
Fônico/Boquinhas	Relação e/ou correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas). Esse método busca ensinar as crianças a decodificar palavras, compreendendo como a escrita representa os sons da língua falada, de forma estruturada e progressiva.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Fontes; Benevides (2013); Melo (2015).

Quadro 4 - Métodos Analíticos

MÉTODOS ANALÍTICOS	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto. Tais palavras são construídas a partir de sílabas canônicas que devem ser memorizadas; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras. Segue-se a ordem alfabética.
Sentenciação	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoração das frases, estudam-se palavras e letras específicas. Normalmente segue-se a ordem alfabética e prima-se por iniciar por frases compostas de palavras construídas a

	partir de sílabas canônicas “simples”.
Método Global de Contos	O aluno aprende através de pequenas histórias e contos, onde a leitura e a escrita são contextualizadas em situações reais, incentivando a compreensão global do texto antes da análise de suas partes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Fontes; Benevides (2013); Melo (2015).

Quadro 5 – Método Misto ou Eclético

MÉTODO MISTO OU ECLÉTICO
Método de alfabetização que combina estratégias dos métodos sintéticos e analíticos de forma sistemática e organizada, é considerado um método global, pois parte do todo, mas segue os passos do método sintético. Exemplos de atividades: Interpretação de textos e posteriormente fragmentação e análise de frases e palavras; exploração de palavras; decomposição de sílabas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Fontes; Benevides (2013); Melo (2015).

A partir de meados da década de 1930, a intensa disputa entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização foi gradualmente perdendo força, à medida que se consolidava uma tendência de relativização (redução) da centralidade do método no processo de ensino da leitura e da escrita. Ou seja, os métodos sintéticos e analíticos, que até então ocupavam posição privilegiada e determinante nas discussões pedagógicas, passaram a ser objeto de questionamento e análise crítica, deixando de ser considerados como aspecto exclusivo para o sucesso da alfabetização.

Segundo Mortatti (2006), a relativização da importância do método de alfabetização decorre, em grande parte, da influência das concepções psicológicas defendidas por Lourenço Filho, impulsionado especialmente a partir da repercussão do seu livro “Testes ABC” em 1934. Nessa obra, o autor propõe medir a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita por meio de testes padronizados, com o objetivo de organizar classes homogêneas e, assim, garantir sucesso no processo de alfabetização. A maturidade infantil entendida como a integração de habilidades visuais, auditivas e motoras, passou a ser considerada um requisito fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita, inaugurando o paradigma da chamada "alfabetização sob medida".

Nesse sentido, a alfabetização passou a ser vista como um processo que deve respeitar o “ritmo” e a “prontidão” da criança, ou seja, seu estágio de desenvolvimento necessário para

iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, o foco pedagógico deslocou-se do "como ensinar" para o "quando" e "a quem ensinar", priorizando o diagnóstico da prontidão da criança. Essa mudança resultou na adoção de testes de prontidão, na organização de turmas homogêneas por nível de desenvolvimento e na implementação de um período preparatório voltado ao exercício de habilidades perceptivo-motoras consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Sob essa nova perspectiva, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional, enquanto ganhava força a valorização de abordagens voltadas para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os métodos mistos ou ecléticos tornaram-se predominantes, integrando características tanto da marcha sintética quanto da analítica, frequentemente acompanhados por cartilhas e manuais ou guias para os professores. Além disso, disseminou a prática do "período preparatório", etapa dedicada ao desenvolvimento de competências visuais, auditivas e motoras, essenciais à alfabetização.

Portanto, até o final da década de 1970, consolidou-se uma nova perspectiva no campo da alfabetização, caracterizada pela subordinação das decisões didáticas às concepções psicológicas da época, centradas na maturidade da criança e em suas capacidades cognitivas, motoras e sensoriais. Nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser orientado pelo nível de desenvolvimento psicológico do aluno, deslocando o foco das escolhas metodológicas para os aspectos ligados à prontidão da criança.

Dessa forma, as práticas pedagógicas deixaram de ser determinadas pelos métodos de ensino e passaram a considerar, de maneira central, os fundamentos psicológicos relacionados ao desenvolvimento infantil.

Os métodos tradicionais de alfabetização, especialmente os métodos sintéticos, centrados na memorização e decodificação, ainda são alvos de críticas por negligenciarem a compreensão e o contexto sociocultural dos alunos. Apesar das mudanças teóricas ao longo do tempo, essas práticas se perpetuam, refletindo tensões entre concepções conservadoras e abordagens mais significativas da linguagem.

As principais críticas aos métodos tradicionais de alfabetização referem-se à ênfase excessiva na repetição, memorização e decodificação de letras e sílabas, em detrimento da compreensão e do uso significativo da linguagem. Essas abordagens desconsideram a linguagem como prática social, constituída nas interações e relações estabelecidas entre os sujeitos, negligenciando o contexto sociocultural dos alunos, as suas experiências linguísticas,

e sua participação ativa no processo de aprendizagem, resultando em um processo de alfabetização mecânico e descontextualizado.

Ademais, a imposição de cronogramas rígidos e o uso de avaliações padronizadas também limitam a autonomia dos professores, reduzindo-os a meros executores de um currículo inflexível, sem a possibilidade de adaptações que atendam às necessidades individuais dos alunos. Essa dinâmica restritiva, somada à pressão por resultados quantitativos, pode comprometer a qualidade do ensino e a consideração das singularidades dos processos de aprendizagem, dificultando a construção de um ambiente educacional mais significativo e inclusivo.

Emilia Ferreiro, pesquisadora dos processos de aprendizagem inicial da linguagem escrita, afirma que "[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito." (Ferreiro, 1985, p.29). Nesse contexto, a autora critica os métodos que tratam a alfabetização como algo mecânico, pois desconsideram o papel da criança como sujeito pensante no processo de aprendizagem.

Segundo a referida autora, não basta aplicar métodos ou seguir uma didática rígida para garantir que a criança aprenda a escrever, pois, cada criança constrói seu próprio entendimento sobre o sistema de escrita, de forma ativa e com base em sua própria lógica. Essa perspectiva da pesquisadora Emilia Ferreiro (1985), contrapõe a ideia do aluno passivo, aquele que apenas recebe e reproduz informações, defendendo, em vez disso, a ideia de um sujeito ativo, reflexivo, questionador, que interpreta, constrói e ressignifica seu próprio conhecimento, assumindo o papel de protagonista em seu processo de aprendizagem. Assim, aprender vai além de memorizar ou repetir, mas envolve compreender, analisar e dar sentido ao que se aprende.

Frade (2005), nos chama a atenção sobre o risco de se pensar que ao adotarmos um determinado método de ensino, o professor deve obrigatoriamente se apropriar de materiais didáticos como cartilhas e livros, com o intuito de seguir rigorosamente, como se esse recurso fosse suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, essa perspectiva desconsidera aspectos fundamentais para prática pedagógica, como as especificidades e o contexto sociocultural do aluno, as experiências, a autonomia e a flexibilidade do professor em sua atuação. Quando o ensino é conduzido apenas por materiais didáticos padronizados, como por exemplo, os livros didáticos, corre-se o risco de transformar o processo de

alfabetização em algo engessado, que não dialoga com a realidade das crianças e mitiga a mediação e a autonomia do professor.

A aprendizagem da leitura e escrita não deve ser vista apenas como um processo técnico e mecânico, mas como uma construção que envolve a interação entre o aluno e o meio inserido, incluindo a troca de experiências, o uso da linguagem em contextos reais e a construção de sentido a partir das vivências do aluno.

2.2- Concepções de alfabetização

2.2.1 Teoria Construtivista

Compreender como as crianças aprendem é uma das questões centrais da educação e das ciências humanas. Essa indagação tem orientado, ao longo da história, a formulação de diversas teorias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Desse modo, explicitamos que o Construtivismo não é um método de ensino, mas uma teoria que fundamenta concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, que parte do princípio de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, em constante interação com o meio.

A teoria construtivista consolidou-se no Brasil em meados da década de 1980, acompanhada pela difusão das abordagens sociointeracionistas, fundamentadas nas contribuições de Vygotsky, e pela concepção de alfabetização discursiva, proposta por Smolka.

Esse movimento teórico-pedagógico desenvolveu-se em um contexto de transição democrática, marcado pelo encerramento do regime militar (1964–1985) e pelo início do processo de redemocratização do país, cenário que propiciou a emergência de novas perspectivas educacionais voltadas à valorização do sujeito, às práticas sociais de linguagem e à democratização do acesso ao conhecimento.

Ademais, esse contexto foi caracterizado pela reabertura política, pela valorização dos direitos sociais e pelo fortalecimento de movimentos populares e educacionais, como o movimento das “Diretas Já”. No campo econômico, o país enfrentou um cenário de grande instabilidade, com hiperinflação, endividamento externo, baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), desemprego elevado e desvalorização salarial.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou os princípios democráticos e reafirmou a educação como direito de todos, impulsionando políticas voltadas à universalização do acesso à escola pública e à melhoria da qualidade do ensino. Nesse cenário, intensificaram-se os debates em torno da superação das práticas tradicionais de alfabetização e da busca por novas concepções teóricas.

Diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia, a Psicopedagogia e a Neurociência, têm se dedicado ao estudo aprofundado da cognição infantil, buscando entender os processos pelos quais as crianças constroem o conhecimento, interpretam o mundo ao seu redor e desenvolvem suas capacidades cognitivas, como a linguagem, o pensamento, a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico.

No campo da Psicologia, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emilia Ferreiro destacam-se como referenciais teóricos essenciais para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Piaget é reconhecido como o pioneiro da teoria construtivista, ao conceber o conhecimento como resultado de um processo ativo de construção, no qual a criança interage com o meio, elabora hipóteses e reorganiza suas estruturas cognitivas por meio da assimilação e da acomodação. Vygotsky, por sua vez, propôs a teoria sociointeracionista, enfatizando o papel das interações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando o aprendizado como um processo mediado socialmente. Emilia Ferreiro, inspirada nas ideias piagetianas, desenvolveu a teoria psicogenética da língua escrita, aplicando o construtivismo ao campo da alfabetização ao demonstrar que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita antes mesmo da escolarização formal. Assim, embora partam de pressupostos distintos, esses autores convergem ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e epistemólogo suíço, reconhecido por seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência e a maneira como as crianças constroem o conhecimento em diferentes fases de sua vida. No artigo *"A obra piagetiana no Brasil: fecundidade e distorções na educação"*, as autoras Fabril e Calsa (2009) destacam que, entre as décadas de 1920 e 1980, Jean Piaget e seus colaboradores dedicaram-se ao estudo da construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva epistemológica. O objetivo central dessas investigações era compreender como o conhecimento humano se

desenvolve, passando de estruturas cognitivas simples para formas mais complexas, por meio da interação entre o sujeito (a criança) e o objeto (o mundo ao seu redor).

A *abordagem construtivista* ou *teoria construtivista do conhecimento*, desenvolvida por Jean Piaget, é uma das mais influentes no campo da psicologia cognitiva e tem sido utilizada em diversas áreas da educação, especialmente na alfabetização. A teoria de Piaget trouxe significativas contribuições para o processo de alfabetização, ao enfatizar que *o indivíduo é capaz de construir seu próprio conhecimento através de sua interação com o meio físico e social.*

Piaget concentrou seus esforços em compreender os processos envolvidos na aprendizagem e no pensamento infantil, analisando como a criança interpreta a realidade, formula conceitos e desenvolve suas capacidades cognitivas ao longo das diferentes fases do desenvolvimento. Com base em suas pesquisas, Piaget desenvolveu a *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, que propõe que o crescimento intelectual acontece em estágios sucessivos. Segundo o pensador, o desenvolvimento da aprendizagem está diretamente relacionado aos estímulos oferecidos pelo ambiente e à forma como esse indivíduo se adapta a eles. Essa interação entre sujeito e o meio, provoca transformações cognitivas que impulsionam o desenvolvimento e, por consequência, em aprendizagens, ou seja, resultam na aquisição de novos conhecimentos. Ao longo da vida, esse processo ocorre em diferentes etapas, acompanhando as fases de maturação do ser humano. Essa teoria é dividida em quatro fases principais: a fase sensório-motora, que ocorre do nascimento aos dois anos de idade; a fase pré-operatória, dos dois aos sete anos; a fase das operações concretas, entre sete e onze anos; e, por fim, a fase das operações formais, que se inicia por volta dos doze anos de idade. Cada uma dessas etapas representa um nível distinto de desenvolvimento do pensamento e de compreensão do mundo, sendo fundamentais para a construção do conhecimento.

Segundo Piaget (1973), conhecer consiste em:

> [...] operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, o conhecimento é a equilibração/reequilibração entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo (Piaget, 1973, p. 54).

A concepção de conhecimento proposta por Piaget compreende que conhecer é organizar e dar sentido ao mundo com base nas experiências que vivemos. O conhecimento é

construído pela ação do sujeito sobre o meio e só se constitui quando o sujeito consegue organizar essas experiências, dando-lhes significado. Assim, conhecer implica inserir o objeto em um sistema de relações, por meio das ações realizadas sobre ele. Neste contexto, conhecer é um processo ativo, em que o sujeito constrói sentido por meio da interação com o mundo.

Isso significa que, para aprender, a criança precisa explorar, experimentar, testar hipóteses e interagir com o mundo ao seu redor. Essas interações são essenciais para que ela reorganize e modifique suas ideias iniciais, supere contradições e desenvolva seu cognitivo. Pois, aprender é um processo ativo de construção do conhecimento, e não de simples recepção de informações prontas.

Cavicchia (p. 3), destaca que os estágios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, são fases pelas quais a criança organiza e constrói sua compreensão do mundo por meio da atividade mental que ordena, classifica e relaciona informações. Para serem reconhecidos como estágios, as aquisições devem ocorrer em ordem constante e sucessiva, influenciadas pela experiência do sujeito. Piaget define quatro critérios para esses estágios, que são sequenciais, interdependentes e irreversíveis. Cada etapa serve de base para a seguinte, transformando e incorporando o aprendizado anterior. Esses estágios constituem sistemas coerentes, onde conhecimentos e habilidades estão integrados e seguem uma lógica interna, apresentando um início (preparação) e um fim (consolidação), respeitando uma ordem que não pode ser invertida ou ignorada.

Cavicchia (p. 4) salienta que, para Piaget, cada estágio do desenvolvimento cognitivo representa um momento de equilíbrio na forma de pensar da criança, no qual ela organiza e compreende o mundo de acordo com sua idade. Esse equilíbrio é temporário, pois à medida que a criança tem novas experiências e enfrenta novos desafios, esse modo de pensar entra em desequilíbrio e se transforma, dando origem ao próximo estágio, num processo contínuo e progressivo de construção do conhecimento. Esse processo depende tanto das interações da criança com o ambiente quanto da sua dimensão afetiva, pois, para Piaget a criança só se envolve na aprendizagem se estiver emocionalmente mobilizada, ou seja, motivada e interessada. Assim, pensar e sentir caminham juntos na construção do conhecimento.

Com base na concepção de Piaget, é fundamental que o educador proponha atividades significativas que despertam e instiguem o interesse da criança, estimula sua autonomia por meio de práticas pedagógicas que promovam exploração e o questionamento, e crie um ambiente acolhedor e afetivo, onde ela se sinta segura para aprender. Ademais, é importante

valorizar as emoções e respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, reconhecendo que o conhecimento se constrói na interação entre razão e afeto.

A disseminação de suas ideias teve início no final da década de 1920, mas foi a partir dos anos 1960 que se consolidou, com a formação de núcleos de estudos piagetianos em sete estados brasileiros. Durante as décadas de 1960 e 1970, a expansão de sua teoria enfrentou obstáculos devido à predominância da corrente behaviorista. No entanto, a partir da década de 1980, observa-se o fortalecimento de pesquisas piagetianas com foco intercultural e voltadas para a realidade brasileira, impulsionando a divulgação de suas concepções por meio da expansão do movimento construtivista, fortemente influenciado pelas contribuições de Emilia Ferreiro[6].

As contribuições de Piaget são essenciais para a prática pedagógica, na medida em que orientam professores e educadores na elaboração de estratégias de ensino que considerem, simultaneamente, o estágio de desenvolvimento da criança e os contextos sociais e culturais em que ela está inserida. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de um ensino que respeite o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, propondo atividades desafiadoras, porém compatíveis com sua capacidade de compreensão e assimilação de novos conhecimentos.

Em consonância com a perspectiva de Guimarães (2010), sobre as pesquisas de Piaget, afirmamos que:

> As pesquisas de Piaget tinham por objetivo a investigação científica sobre a forma como o ser humano constrói conhecimento. Sendo assim, sua teoria não pode ser entendida como uma didática ou modelo pedagógico. Mas pode servir de aporte referencial para o professor elaborar suas estratégias de ensino e, a partir desse marco, poder pensar em uma prática pedagógica construtivista (Guimarães, 2010, p. 30).

Segundo Mello (2007, p. 85), a partir da década de 1980, a tendência construtivista ganhou destaque na educação brasileira, especialmente na alfabetização, influenciada pelas ideias de Emilia Ferreiro. Mello (2007, p. 88) ressalta que a obra da autora trouxe à tona a concepção de que é a criança quem constrói o conhecimento sobre a língua escrita, por meio

---

[6] Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi nasceu em Buenos Aires, Argentina, no dia 5 de maio de 1936. Ela é uma psicóloga, pesquisadora e escritora argentina radicada no México, conhecida por seus estudos pioneiros na área da psicolinguística. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires e fez doutorado na Suíça, sob orientação de Jean Piaget, aprofundando-se na Psicolinguística Genética. Na década de 1970, liderou um grupo de pesquisa sobre alfabetização na Argentina, com nomes como Ana Teberosky. Após o golpe militar de 1976, exilou-se na Suíça, levando consigo dados importantes sobre a psicogênese da língua escrita, área que ela ajudou a fundar e que não havia sido estudada por Piaget. Seu trabalho revolucionou a compreensão de como as crianças aprendem a ler e escrever.

das hipóteses que elabora, rompendo com métodos tradicionais e enfatizando seu papel ativo no processo de aprendizagem.

As contribuições de Emilia Ferreiro impactaram significativamente a educação, influenciando inclusive políticas públicas. Seus estudos sobre a construção da linguagem escrita pelas crianças subsidiaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 47), os quais propõem uma formação integral baseada no desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, afetivas, sociais, éticas e estéticas.

Entre suas obras mais relevantes, destacam-se: Psicogênese da Língua Escrita (1985), em coautoria com Ana Teberosky; Reflexões sobre Alfabetização (2000); Alfabetização em Processo (1996); e Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever (2001), Com todas as letras (2001), entre outras.

Na teoria da *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1986) demonstraram que as crianças, antes mesmo da escolarização formal, elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Segundo as autoras, esse conhecimento é construído de forma progressiva, por meio da interação ativa com o objeto de conhecimento, em um processo contínuo de representação e busca de sentido sobre o funcionamento do sistema escrito.

Emilia Ferreiro critica a alfabetização tradicional por se basear em avaliações que priorizam aspectos perceptivos (como a discriminação de sons) e motores (o traçado de letras), em detrimento da compreensão conceitual da escrita. Para ela, alfabetizar não é apenas ensinar a desenhar letras, mas possibilitar que a criança compreenda o que é a escrita, por que ela existe e a função social da linguagem escrita. A autora defende que o contato com textos inteiros desde o início é essencial para o aprendizado significativo e que o desempenho desigual entre crianças de diferentes classes sociais reflete o acesso desigual à cultura escrita, e não diferenças de capacidade. Nesse contexto, as crianças que crescem em ambientes com presença constante da leitura e da escrita e adultos leitores, tendem a se familiarizar mais cedo com a linguagem escrita. Mesmo antes da alfabetização formal, elas já observam, exploram e atribuem sentido à escrita, pois convivem com práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia.

Na perspectiva construtivista, desde cedo as crianças são estimuladas a interagir com a linguagem escrita por meio de histórias e são incentivadas a escrever, mesmo antes de dominarem convencionalmente o sistema de escrita. A confiança nas hipóteses que elas elaboram sobre a escrita constitui parte essencial do processo, respeitando seus ritmos e promovendo a aprendizagem de forma contextualizada e significativa.

Ademais, a abordagem construtivista valoriza os saberes prévios dos estudantes, reconhecendo o contexto sociocultural em que estão inseridos e destacando a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, orientando e potencializando as aprendizagens. A avaliação, por sua vez, é concebida como um processo contínuo, dinâmico e formativo, que visa acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar as práticas pedagógicas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças passam por quatro diferentes níveis de compreensão, conhecidos como níveis de escrita, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis evidenciam que a aprendizagem da escrita não se dá por memorização mecânica, mas por meio da reorganização constante das hipóteses construídas pelas crianças. Esses níveis não devem ser compreendidos como etapas fixas ou lineares, mas como manifestações progressivas do processo de construção do conhecimento acerca da linguagem escrita. Trata-se de um percurso ativo e autoral, no qual cada criança avança de maneira singular, conforme suas interações com o meio e suas experiências com a cultura letrada.

Quadro 6 - Níveis de escrita identificados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

Nível de Escrita	**Características**
Pré-silábico	A criança, nesse estágio inicial, ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala, produzindo rabiscos, pseudo letras, desenhos e diversos sinais gráficos de forma experimental. Embora comece a perceber que a escrita difere da ilustração (imagem), ainda mistura traços e símbolos, produzindo marcas que lembram letras, mas que não correspondem às letras convencionais. Além disso, utiliza indiscriminadamente diferentes tipos de símbolos, sem diferenciar letras de números. A quantidade de caracteres empregados para representar palavras é variável e descontrolada, podendo ocupar toda a extensão da página. Nesse estágio, é comum que a criança associe o tamanho da palavra ao tamanho do objeto que ela representa, fenômeno conhecido como realismo nominal. A criança demonstra intenção de escrever, organizando sinais gráficos de forma pessoal e significativa. Realiza uma leitura global de suas produções, mas sem estabelecer relação entre os sons da fala e os sinais escritos, sendo a única capaz de compreender o que ela registrou.
	Nesse estágio a criança percebe uma possível relação entre fala e escrita, utilizando número mínimo e variedade de letras, ainda sem correspondência sonora precisa. Percebe que as palavras são

Silábico sem ou com valor sonoro	compostas por sílabas e tenta representá-las com uma única letra, com ou sem correspondência sonora. A criança começa a perceber que palavras com sons diferentes devem ser escritas de forma distinta. Inicialmente, ela tenta representar cada sílaba com uma letra, sem preocupação com o valor sonoro, evidenciando um conhecimento quantitativo da escrita. Posteriormente, passa a utilizar letras com alguma correspondência sonora, vogais, consoantes ou ambas, demonstrando avanços qualitativos.
Silábico-alfabético	Alterna entre representações silábicas e alfabéticas. Algumas sílabas são representadas com todas as letras, outras com uma única letra. As produções revelam ao mesmo tempo aspectos quantitativos e qualitativos, refletindo conflitos construtivos que favorecem a apropriação do sistema alfabético.
Alfabético	Compreende o princípio alfabético e representa os fonemas com grafemas correspondentes. Nessa etapa a escrita torna-se mais próxima da convencional, embora ainda possa haver erros/desvios ortográficos.

Fonte: Elaborado a partir dos conceitos apresentados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

Nesse contexto, a psicogênese da escrita trouxe importantes contribuições para a compreensão da aquisição da linguagem escrita, ao evidenciar que se trata de um processo ativo e individual, no qual cada criança constrói, em seu próprio ritmo, hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências e interações, avançando em ritmos distintos.

Com base na perspectiva de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, os autores Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011, p. 52), em seu artigo “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”, destacam que:

> [...] ao aprender a escrever, o sujeito reconstrói a escrita, de modo semelhante ao processo pelo qual a humanidade passou, durante a construção da escrita que temos hoje, as pesquisadoras demonstram que o aluno elabora hipóteses sobre o objeto de conhecimento – a escrita e, portanto, esta aprendizagem é um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos.

Essa concepção rompe não apenas com a noção de “prontidão”, que pressupõe que a criança só está apta a aprender a ler e escrever ao atingir determinado estágio de maturação, mas também com a formação de turmas homogêneas, por desconsiderarem a natureza dinâmica e singular do processo de aprendizagem da escrita. Os "erros" observados no processo são, na verdade, manifestações construtivas do pensamento infantil e refletem níveis diferentes de compreensão. Nesse cenário, a mediação docente é essencial, pois cabe a ele observar atentamente as produções das crianças, interpretar suas hipóteses e planejar intervenções pedagógicas que favoreçam avanços progressivos na construção da escrita.

Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011, p. 52) destacam que Ferreiro e Teberosky defendem que o professor não deve corrigir diretamente o aluno na escrita, mas

sim promover uma alfabetização ativa, estimulando o questionamento e a reflexão do estudante sobre suas próprias produções. Quanto aos “erros”, reconhece-se que a correção é necessária, porém deve ser realizada na presença do aluno, garantindo que este esteja atento às observações do professor.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, quando fatores como baixo nível de compreensão da escrita, metodologias inadequadas e condições sociais desfavoráveis se associam, as chances de sucesso na aprendizagem da língua escrita são reduzidas de forma significativa. Essa combinação de elementos contribui para explicar os altos índices de fracasso escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como afirmam a seguir:

> [...] se reunirmos todos os fatores de incidência negativa – nível de conceitualização, metodologias e classe social – as probabilidades de – obter êxito na aprendizagem da língua escrita são, obviamente, muito poucas. É um fato amplamente conhecido que existe uma alta taxa de fracassos escolares e que esses fracassos se produzem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 105).

Diante o exposto, conclui-se que a crítica apresentada pelas autoras se dirige à escola e às práticas pedagógicas tradicionais, que responsabilizam a criança pelo fracasso escolar, que ignoram os processos cognitivos envolvidos na construção da escrita e mantêm métodos baseados na memorização e na decodificação. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam ainda que a desconsideração das desigualdades socioculturais e o uso de metodologias inadequadas reduzem significativamente as chances de sucesso na aprendizagem da língua escrita, contribuindo para os altos índices de fracasso nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No contexto brasileiro, o processo de alfabetização tem sido marcado pela coexistência de distintas abordagens teórico-metodológicas, que abrangem desde o uso de materiais didáticos padronizados, como apostilas, até propostas fundamentadas em perspectivas construtivistas, bem como métodos analíticos e o método fônico. Este último, embora atualmente em evidência nos debates educacionais, não se configura como uma proposta recente ou inovadora, uma vez que possui origens em concepções tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Desse modo, compreende-se que nenhum método, de forma isolada, é capaz de responder à complexidade do processo de alfabetização, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve múltiplas dimensões que variam conforme o contexto, os sujeitos envolvidos e a mediação pedagógica. Torna-se, portanto, imprescindível considerar a multiplicidade de fatores que incidem diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo sua natureza dinâmica e multifacetada.

Entre esses fatores, destacamos a concepção do aluno como sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem, bem como o papel do professor enquanto mediador desse processo. Acrescentamos, ainda, as concepções pedagógicas e abordagens adotadas pelas professoras alfabetizadoras, a qualidade da formação docente, a valorização de alunos e professores, o respeito às especificidades e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, a disponibilidade de recursos didáticos e o planejamento das práticas pedagógicas. Soma-se a esses elementos o apoio e o acompanhamento da família, o acesso a livros e a uma diversidade de gêneros textuais, bem como o número de alunos por turma, fatores que, em conjunto, impactam significativamente o processo de alfabetização.

2.3.1. Alfabetização e Letramento

Historicamente, o estudo dos métodos de alfabetização constituiu um campo de saber específico, voltado à aprendizagem inicial da língua escrita, especialmente no contexto da escolarização das crianças. Essa abordagem esteve tradicionalmente ligada à atuação das professoras alfabetizadoras, cuja prática se concentrava no ensino do sistema alfabético. No entanto, a partir da década de 1980, observa-se uma ampliação desse campo, como destaca Frade (2005):

> No momento atual, os professores se preocupam também em oferecer oportunidades de contato da criança pequena com o mundo da escrita e, desde a educação infantil, os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias linguísticas, entre outras, pertinentes a qualquer nível de ensino da língua (Frade, 2005, p. 16).

Frade (2005) destaca uma mudança significativa nas práticas de alfabetização a partir da década de 1980. Antes desse período, o foco predominante era o ensino do sistema alfabético de forma técnica e restrita, centrado na decodificação de letras e sílabas e regras gramaticais. A alfabetização era concebida como um processo mecânico, desvinculado do uso social e significativo da linguagem. Nesse período, a ênfase era na abordagem de como ensinar através dos métodos e não para que e por que. Observa-se então, uma limitação do olhar pedagógico sobre o processo de alfabetização.

A partir da década de 1980, o ensino da língua escrita passa por uma ampliação de seus objetivos, impulsionada pelas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas ocorridas no século XX no Brasil. As crescentes demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais geraram a necessidade de desenvolver habilidades mais avançadas, diferenciadas e complexas, o que exigiu, consequentemente, a reformulação de métodos e a

valorização da compreensão leitora e da produção textual em diversos gêneros. Nesse contexto, emerge o conceito de letramento, inicialmente associado à alfabetização, para destacar a importância de inserir a criança não apenas no domínio do sistema alfabético e de suas convenções, mas também nas práticas sociais e culturais da escrita.

Nesse período, a concepção de ensino da leitura e da escrita foi ampliado e marcado por experiências diversificadas de contato com a linguagem escrita, articulando práticas a diferentes referenciais teóricos, como as teorias literárias, que priorizam o contato com textos literários; as teorias dos gêneros textuais, que reconhecem a diversidade de formas e funções da escrita; as teorias do discurso, que consideram a produção de sentidos nas interações sociais; e as teorias linguísticas, que analisam o funcionamento da língua, desde a fonética e morfologia até a sintaxe e a semântica. Essa perspectiva reconhece a escrita como prática social, inserida no contexto cultural e comunicativo das crianças, e não apenas como decodificação de letras e sons.

Historicamente, o termo *letramento* foi introduzido no Brasil por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), conforme destaca Soares (2009, p. 33), e, posteriormente, em 1995, foi incorporado ao título de obras de referência, como *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman, e *Alfabetização e letramento*, de Leda V. Tfouni e Kato (1986), compreende o letrar como um processo de inserção do sujeito em práticas reais de leitura e escrita, considerando-o fundamental para a formação de cidadãos "funcionalmente letrados". Nesta perspectiva, o letrar vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever. Trata-se, do ato de utilizar a linguagem escrita em situações cotidianas, conforme as demandas da sociedade, o que requer habilidades cognitivas quanto ao domínio da norma-padrão da língua. A partir dessa introdução inicial, o tema passou a despertar o interesse de diversos pesquisadores, especialmente a partir da década de 1980, consolidando-se como um campo relevante nos estudos sobre alfabetização e educação linguística.

Após a introdução do termo letramento no Brasil e sua conceituação por Mary Kato (1986), destacam-se a contribuição de pesquisadoras brasileiras como Leda Versiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo. Segundo Viana, Sito e Valsechi (2016, p. 33), as autoras foram as primeiras a demonstrar interesse pelo campo, dedicando-se à delimitação dos sentidos atribuídos a esse novo conceito.

De modo geral, as pesquisadoras brasileiras mencionadas anteriormente compartilham a compreensão de que "ser letrado é não só saber ler e escrever, mas também fazer uso

competente e frequente da leitura e da escrita" (Soares, 2004, p. 18). Nesse sentido, o indivíduo considerado letrado é "aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita" Soares (1998, p. 40). Segundo a autora, pra que o sujeito se torne letrado, não basta apenas saber ler e escrever, ou seja, decodificar e codificar, mas é necessário utilizar a leitura e a escrita em situações reais do cotidiano, de forma significativa e de acordo com a sua função social.

De acordo com a pesquisadora Magda Soares (2009, p. 9), pioneira nessa linha de investigação, o letramento é definido como:

> Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (...) que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos: para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir para diverte-se, para orientar-se (...) habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor.

De forma objetiva, a autora define letramento como "[...] o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja o domínio da tecnologia - conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita" (Soares, 2004, p. 9).

Magda Soares (2024), ainda acrescenta que, embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, ambos devem ser compreendidos como indissociáveis. Sob a perspectiva da autora, a alfabetização não precede o letramento, uma vez que uma pessoa dita analfabeta pode apresentar algum nível de letramento, mesmo que não tenha domínio da escrita. Diante desse contexto, podemos entender que o letramento ultrapassa o espaço escolar, relacionando-se à leitura de mundo e às experiências de vida do sujeito. Trata-se de um processo que se inicia antes da escolarização, a perpassa e vai além dela, enquanto a alfabetização, em geral, é uma prática pedagógica vinculada ao contexto escolar.

Kleiman (2008) também compreende o letramento como um fenômeno mais amplo que a alfabetização. Para a autora, o letramento refere-se "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos" (Kleiman, 2008, p.18-19). Sob essa perspectiva, reforça-se que o letramento constitui um processo social, contextual e funcional, que transcende o domínio técnico da leitura e da escrita ensinado na escola.

Ademais, o letramento envolve o uso da escrita em contextos cotidianos, configurando-se como uma ferramenta fundamental para a comunicação, a expressão de ideias, a resolução de problemas e a interação com o mundo. As práticas de letramento são, na verdade, "produtos da cultura, da história e dos discursos" (Bazen, C.(2014), apud Street, 2014, p. 9). Portanto, ser letrado significa saber usar a escrita de maneira significativa no dia a dia, dentro de diferentes situações sociais e com objetivos diversos.

Com base em estudos de Tfouni (2010), Dantas da Silva (2019, p. 18) ressalta que as discussões realizadas pela autora sobre o letramento, vem de uma perspectiva sócio-histórica da aquisição da escrita, apontando uma relação indissociável entre a escrita e as práticas sociais, marcadas por relações de poder, dominação, participação e exclusão. Como salienta, Tfouni (2010):

> Se a escrita está associada, desde suas origens (...), ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (Tfouni, 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, Tfouni (2010) apresenta uma visão crítica e, ao mesmo tempo, potencializadora da escrita. Para a autora, historicamente, a escrita esteve associada às relações de dominação e poder, funcionando como um instrumento de exclusão social. Durante muito tempo, apenas uma parte da população sabia ler e escrever, enquanto a maioria era mantida fora do acesso à escrita, reforçando-se assim, as desigualdades sociais, políticas e econômicas na sociedade. No entanto, Tfouni também destaca o outro lado da escrita: ela pode ser um instrumento de desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, intitulado *"Letramento escolar e letramento social: convergências ou divergências no contexto escolar?"*, Edla Clarisse Dantas da Silva (2019) aborda a temática dos letramentos, com ênfase na relação entre o letramento escolar e o letramento social. De acordo com a autora, "a conceituação de letramento escolar e letramento social decorre da compreensão de que as ações e funções do ler e do escrever variam de acordo com o contexto em que ocorrem as práticas de leitura e escrita" (Dantas da Silva, 2019, p.8).

Dantas da Silva (2019), em consonância com Rojo (2009), enfatiza a importância de se usar o termo *letramentos* no plural. Segundo a autora, os contextos sociais onde acontecem as práticas de leitura e escrita são diversos, assim como os textos que circulam nesses contextos. Dessa forma, "[...] um único tipo de letramento não dá conta desta multiplicidade de exigências" (Dantas da Silva, 2019, p. 20).

Para Rojo (2009, p. 2), os letramentos

> [...] materializam-se, nos diversos eventos de letramento dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Por "eventos de letramento" entendemos como qualquer ocasião em que fragmentos de escrita fazem parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Acrescenta-se também que "eventos" são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados.

Conforme Rojo (2009), os letramentos se manifestam nas diferentes situações cotidianas em que a escrita é utilizada nas interações sociais. Ler um aviso ou mandar uma mensagem pelo celular, por exemplo, são situações em que utilizamos a escrita de forma prática e contextualizada. Esses momentos, denominados pela autora como "eventos de letramento", envolvem a escrita como elemento central na comunicação e da interpretação nas relações sociais. Tais eventos são episódios concretos que refletem práticas sociais de leitura e escrita.

É possível observar que, em diferentes situações do nosso dia a dia, como na escola, no trabalho, em casa e nas redes sociais, utilizamos a leitura e a escrita de forma distintas. Cada uma dessas situações demanda um tipo diferente de leitura e escrita, com textos variados, de acordo com a sua funcionalidade. Isso significa que aprendemos a ler e escrever de formas diferentes, dependendo do contexto (lugar) e do objetivo de cada situação. Por exemplo, escrever um bilhete para um amigo é diferente de fazer uma lista de atividades ou escrever uma receita. Cada situação exige um tipo específico de conhecimento e uso da linguagem. Por isso, podemos afirmar que existem diversos letramentos, e não apenas um. Em suma, utilizar o termo *letramentos* no plural é reconhecer essa multiplicidade de formas de ler e escrever na vida cotidiana.

Em consonância com Soares (2004), reconhece-se que existem diferentes práticas de letramento dentro e fora da escola. Com base nisso, a autora propõe os conceitos de *letramento escolar* e *letramento social* a fim de distinguir os conhecimentos adquiridos na modalidade escrita em cada contexto. Desse modo, considera letramento escolar "as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades de leitura e escrita demandadas pelas práticas sociais" (Soares, 2004, p.94).

A literatura sobre letramento destaca que a relação entre letramento e escolarização não é direta. Esses estudos mostram que só frequentar a escola ou ter muitos anos de estudo não garante que a pessoa saiba usar a leitura e a escrita de forma crítica e autônoma. Alguns autores como Tfouni (2010, p.41-42), afirmam que pessoas com alto nível escolar nem

sempre conseguem se posicionar como autoras de seu próprio discurso, evidenciando a ausência de uma conexão automática entre escolarização e letramento.

Soares (2004, p. 106) afirma:

> [...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Soares (2004, p. 100) explica que a ausência de uma ligação direta entre escolarização e letramento decorre das diferenças entre as práticas de letramento escolares e aquelas vivenciadas na vida social. A autora distingue o letramento escolar voltado para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no e para o ambiente escolar, do letramento social, que diz respeito às demandas das práticas sociais. Segundo ela, a escola nem sempre é capaz de promover os usos da leitura e da escrita necessários à vida cotidiana, o que ajuda a compreender a possível desconexão entre escolarização e letramento.

Destacamos a seguir as contribuições dos autores Brian Street (2014) e Ernesto Terra (2013) no campo de estudos sobre o conceito de letramento, com ênfase na distinção entre os modelos autônomo e ideológico, sobretudo no que se refere à crítica ao modelo autônomo.

Terra (2013, p.34) enfatiza que "o modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual". Com base na perspectiva de Dantas da Silva (2019, p. 22), esse modelo tem como foco o aluno e suas habilidades de leitura e escrita, desconsiderando os contextos sociais nos quais essas práticas se desenvolvem. Trata-se de uma abordagem comum no ambiente escolar, que ignora o caráter social, a diversidade e a contextualidade dos letramentos.

Em contrapartida, o modelo ideológico, por sua vez, "oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados" (Terra, 2013, p. 45).

Embora tenham sido apresentados como se fossem opostos, os modelos de letramento autônomo e ideológico não se excluem como salienta Dantas da Silva (2019).

> [...] O modelo ideológico envolve o autônomo, no momento em que o professor percebe as habilidades técnicas envolvidas na apropriação do sistema de escrita, mas estas inseridas em um contexto social e ideológico das práticas sociais de uso, pois é isso que vai dar sentido às palavras, às sentenças e aos textos (Dantas da Silva, p. 23).

Em síntese, o modelo autônomo de letramento concentra-se nas habilidades técnicas de leitura e escrita, como decodificação, formação de palavras e domínio da norma-padrão da escrita, enquanto o modelo ideológico compreende essas habilidades como práticas sociais inseridas em contextos específicos, cujos significados variam conforme a situação. Este último modelo incorpora o autônomo ao reconhecer que tais habilidades só ganham sentido quando aplicadas a usos reais da linguagem. Por exemplo, aprender a escrever um bilhete só faz sentido se a pessoa compreende por que está escrevendo, para quem, como e em que situação.

Sobre o processo de letramento, Kleiman (2010, p. 377) defende que, mais do que transformar a escola, é necessário propor práticas que promovam o letramento do aluno como participação em práticas sociais mediadas pela escrita, essencial para a interpretação e compreensão dos textos orais e escritos que circulam na vida cotidiana. O elemento central, segundo a autora, é a escrita concebida como uma ferramenta de comunicação, compreensão e atuação nas situações reais do cotidiano, com base em uma escrita voltada para a vida social.

Nesse contexto, a alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem do sistema alfabético da escrita, com ênfase nas habilidades de codificação e decodificação, como o reconhecimento das letras, a compreensão da correspondência entre grafemas e fonemas e a formação de palavras. O letramento, por sua vez, amplia essa perspectiva ao considerar o uso social da leitura e da escrita, envolvendo a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos. Trata-se da capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos, utilizando a linguagem escrita como instrumento de comunicação, interpretação e participação ativa na vida social.

Contudo, essa distinção entre alfabetização e letramento tem sido objeto de debates no campo educacional, especialmente no que se refere ao risco de se reduzir a alfabetização a um conjunto de habilidades técnicas relacionadas apenas à codificação e decodificação, desconsiderando seu caráter social, histórico e cultural no processo de apropriação da linguagem escrita.

Na obra "*Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação"*, Street (2014) destaca, que as diferenças nas habilidades de leitura e escrita estão mais relacionadas às experiências sociais e culturais dos indivíduos do que à simples ausência de letramento. A escola, ao tratar a linguagem oral e escrita de forma dissociada, tende a reforçar estigmas que associam dificuldades à ignorância ou incapacidade intelectual, desconsiderando a diversidade de vivências linguísticas. Nessa perspectiva, é

fundamental compreender que a linguagem (oral ou escrita) constituem como atos sociais, e que ambas devem ser abordadas de forma integrada no processo educativo. Valorizar os distintos modos de uso da linguagem no cotidiano dos alunos é essencial para promover uma alfabetização que reconheça e respeite as diferentes trajetórias culturais e sociais.

Street (2014) propõe dois modelos de letramento: o modelo autônomo, que concebe a leitura e a escrita como habilidades técnicas e funcionais, desvinculadas de contextos sociais; e o modelo ideológico, que compreende essas práticas como socialmente construídas e culturalmente situadas, carregadas de significados, valores e relações de poder, que se modificam conforme os contextos em que ocorrem. O autor defende o modelo ideológico, enfatizando que o letramento está imerso em contextos históricos e relações de poder, e critica a visão autônoma predominante no sistema educacional brasileiro, que valoriza o letramento escolar em detrimento das práticas sociais e da oralidade. O autor alerta para a influência de agências internacionais na formulação de políticas educacionais que ignoram as práticas sociais e contextos locais.

A partir dessa reflexão, evidenciamos a relevância de políticas públicas de alfabetização que articule conhecimentos teóricos, pesquisa e política, com o objetivo de fomentar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação ativa dos alunos como sujeitos sociais capazes de transformar suas realidades.

Martínez (2004), Tavares e Ferreira (2009, p. 266) destacam que os "vínculos sociais são fundamentais para o desenvolvimento, pois atuam como fonte de produção de sentido, revelando uma relação dialética entre o individual e o social, sem tratá-los como opostos ou excludentes". Nesse sentido, os vínculos sociais permitem que o sujeito atribua sentido à escrita, evidenciando que a construção do conhecimento escrito resulta da relação dialética entre o sujeito e o social.

Tavares e Ferreira (2009, p. 264), ressaltam que "as práticas de letramento realizadas pelas crianças não acontecem em um vazio de relações sociais, ou seja, de forma isolada, mas que é através dessas relações que as próprias práticas de letramento nos meios populares são atualizadas e mobilizadas". Essas relações, são fundamentais porque ajudam o sujeito a produzir sentidos sobre o mundo e, a escrever, compreender e dar sentido à escrita em contextos reais de uso da linguagem, como a escola, a família, o trabalho ou a comunidade. A relação entre o indivíduo e o social é dialética, uma vez que ambos influenciam o outro de forma constante. O sujeito passa a se desenvolver e aprender a escrever a partir de suas

vivências sociais, ao mesmo tempo em que transforma o meio com sua própria forma de se expressar. Nesse sentido, podemos compreender que o conhecimento da escrita é construído na interação entre o sujeito e o social.

As interações sociais ocorrem por meio de duas modalidades da linguagem: a oral e a escrita. Desde os primeiros anos de vida, os sujeitos estabelecem relações com o mundo por meio da oralidade e, mesmo antes de seu ingresso na escolarização formal, já estão imersos em contextos que envolvem a cultura escrita. Nesse sentido, a nossa vida cotidiana é permeada por um conjunto de práticas sociais e culturais mediadas pela linguagem, seja falada e/ou escrita.

Historicamente, a alfabetização escolar priorizou a decodificação e a escrita mecânica, deixando o uso social da leitura e da escrita para um momento posterior. Essa concepção tradicional foi gradualmente superada pela proposta de "alfabetizar letrando", que defende a integração, desde o início, das práticas de leitura e escrita em contextos sociais reais e significativos, valorizando seus usos e funções sociais.

Santos (2014) salienta que "através do método alfabetizar letrando, pode-se promover, no âmbito do ensino, uma verdadeira sutura entre o descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita". Ao utilizar o termo "sutura", a autora defende que alfabetização e letramento são práticas que se unem, se costuram e se integram, compondo um processo contínuo e articulado. Essa perspectiva rompe com os modelos tradicionais que fragmentam o processo de ensino, ao tratarem a alfabetização como uma etapa técnica, desvinculada do uso social da linguagem. Na abordagem do "alfabetizar letrando", esses aspectos caminham juntos. Assim, o aluno vai se apropriando da linguagem escrita por meio de seu uso em situações significativas e contextualizadas, aprendendo à medida que utiliza a linguagem escrita e utilizando-a enquanto aprende.

2.3.3. Alfabetização Discursiva

O conceito de *alfabetização discursiva* emergiu em meados da década de 1980, impulsionado por interlocuções entre os campos da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem, tendo como uma de suas principais referências a psicóloga Ana Luiza Bustamante Smolka. Essa perspectiva tem como obra precursora "*A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo"* (1988), na qual Smolka propõe uma

compreensão da alfabetização como uma prática social, histórica e discursiva, construída nas interações, mediada pela linguagem e articulada ao contexto histórico-cultural do sujeito.

Desse modo, a alfabetização discursiva fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social e histórica, constituída nas interações humanas e materializada por meio dos gêneros discursivos. Diferente das abordagens tecnicistas, que reduzem a leitura e a escrita à mera codificação e decodificação de signos, essa perspectiva entende tais práticas como processos de produção de sentidos situados, permeados por aspectos ideológicos, culturais e históricos.

Essa concepção, inspirada nas contribuições do Círculo de Bakhtin, defende que todo enunciado se insere em um contexto dialógico, carregando marcas de sua situação de produção e de seus interlocutores. Nesse sentido, alfabetizar discursivamente significa inserir o estudante em práticas reais de uso da língua, em contato com diferentes gêneros e esferas sociais, favorecendo a formação de leitores e escritores competentes e críticos.

Ao tratar do ensino da leitura, Rodrigues (2022) observa que a alfabetização discursiva exige o desenvolvimento de estratégias que ultrapassem a decodificação mecânica. A leitura, nesse contexto, é compreendida como ato de interpretação, negociação e construção de sentidos. O estudante é convidado a estabelecer relações entre textos, autores, contextos e finalidades, compreendendo que a produção escrita não é neutra, mas marcada por intencionalidades e posicionamentos.

Essa abordagem rompe com práticas centradas exclusivamente no ensino sistemático de correspondências fonema–grafema, propondo a articulação entre o trabalho com o sistema alfabético e a imersão em situações significativas de uso da linguagem. Assim, o ensino da escrita não se limita à reprodução de modelos, mas estimula a autoria, a argumentação e a criatividade, respeitando a heterogeneidade das vozes sociais presentes na sala de aula.

De acordo com Rodrigues (2022), alfabetizar discursivamente implica trabalhar com gêneros discursivos variados como bilhetes, cartas, notícias, crônicas, artigos, receitas, poemas, possibilitando que os estudantes compreendam suas funções sociais e características estruturais. Tal prática contribui para que a criança perceba que cada gênero atende a propósitos comunicativos específicos e se organiza de acordo com as demandas da situação de comunicação.

A alfabetização discursiva também dialoga com os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, na medida em que reconhece a importância da interação social como mediadora da aprendizagem. O professor, ao propor situações autênticas de leitura e escrita,

atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, potencializando suas capacidades e promovendo avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nesse sentido, a prática docente deve contemplar momentos de leitura compartilhada, produção coletiva de textos, análise de diferentes gêneros, reflexão sobre a língua em uso e oportunidades para que o estudante circule entre diversas esferas discursivas. Ao vivenciar essas experiências, o aluno desenvolve consciência de que a linguagem é dinâmica, histórica e plural, adquirindo competências para interagir criticamente no mundo letrado.

Macedo (2020), argumenta que o processo de aprendizagem da comunicação não deve ser compreendido como simples transmissão de informações do professor para o aluno. Pelo contrário, trata-se de uma construção progressiva, que ocorre ao longo do tempo, por meio das experiências vividas pelo aluno (aprendente). Nesse contexto, os processos intersubjetivos são aqueles que se desenvolvem nas interações sociais, nas trocas com outras pessoas, por isso, são fundamentais, pois é através deles que o sujeito se insere no mundo da linguagem. Esse movimento permite a elaboração pessoal e significativa do que foi vivenciado nas relações com os outros. Ou seja, após a interação com o outro, o sujeito também pensa sobre isso internamente, refletindo e construindo sentido. Nessa perspectiva, podemos compreender que a construção da comunicação é simultaneamente social e individual, externa e interna, revelando a complexidade do aprender.

Macedo (2020) salienta ainda, a necessidade vigorosa que a escola tem de reavaliar seus processos de ensino e de mediação com seus alunos, reconhecendo-os como autor de seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a autora aborda em seu artigo cinco passos importantes na construção de uma perspectiva discursiva da língua: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refação do texto e a publicação. É importante ressaltar que esses passos, conforme explanado no artigo de Macedo (2020), têm como base os conceitos desenvolvidos pela professora Ludmilla Thomé Andrade (2017), em seu estudo intitulado *"Novos espaços discursivos na escola"*, como apresentamos a seguir:

> 1 - **A voz do aluno** seriam as suas histórias, suas reflexões sobre o mundo, pois, como nativo da língua, a utiliza em situações significativas culturalmente constituídas. Portanto, reconhecer sua voz é reconhecer seu direito de pensar sobre sua própria escrita.
> **2 - A escrita espontânea** é o momento em que suas elaborações sobre essa língua vêm à tona e, com isso, o que está pensando sobre essa escrita, que letra utilizar, que combinações pode fazer. É nesse momento que o registro é demasiado importante para que o professor pense e reflita sobre que hipóteses seu aluno está baseando essa escrita. **3 - O momento da negociação de sentidos** se apoia na construção coletiva em que a escrita do aluno se faça compreendida ao outro; que significados, impressões e marcas se fizeram presentes para aquele grupo social? O que queremos dizer com o que escrevemos? Em qual relativização de sentidos podemos pensar? Em que circunstâncias escrevemos? Como e para quem?

> **4 - A refação** é o momento de analisar o escrito, mas com cuidado para não ferir a autoria de quem escreveu. **5 - A publicação** é a necessidade de todo texto que é escrito, de circular, ganhar e se tornar público nos espaços necessários. Vale lembrar que esses processos não seguem uma ordem cronológica, mas sim a dinâmica da produção escrita (Macedo, 2020).

A proposta apresentada por Andrade (2017) e posteriormente reafirmada por Macedo (2020) propõe nova abordagem para a alfabetização, ao reconhecer o aluno como sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva valoriza a interação, a escuta e a reflexão do aluno sobre a linguagem, neste caso, sobre a sua própria escrita. No entanto, a implementação desses passos requer adaptações, considerando os distintos contextos educacionais. Etapas como a refação e a publicação demandam tempo, recursos e acompanhamento individualizado, o que pode representar um desafio em realidades escolares marcadas por recursos limitados ou por turmas com grandes disparidades de aprendizagem.

Além disso, a não linearidade, isto é, a ausência de uma ordem cronológica rígida entre as etapas, pode se mostrar complexa em ambientes escolares que adotam métodos tradicionais de alfabetização, baseados em sequências pedagógicas fixas, estruturadas, e que priorizam a padronização da aprendizagem. Portanto, a implementação dessa abordagem requer uma análise criteriosa das condições pedagógicas, do suporte disponível e da atuação do professor, tanto em sua mediação coletiva quanto no acompanhamento individualizado, a fim de garantir que todos os alunos tenham oportunidades de refletir, se expressar e desenvolver sua escrita.

Rodrigues (2022) reforça que a alfabetização discursiva não exclui o ensino do sistema alfabético, mas o integra a um processo mais amplo, no qual o domínio das convenções da escrita é construído em paralelo à apropriação de suas funções sociais. Assim, a criança aprende não apenas “como” escrever, mas “para que” e “para quem” escrever, internalizando as práticas letradas que circulam em sua comunidade.

Ao privilegiar o diálogo, a autoria e o sentido social da linguagem, a alfabetização discursiva contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos e de participar ativamente das interações sociais mediadas pela escrita.

2.3.2. Alfabetização Humanizadora

Nesta subseção apresentamos brevemente os pressupostos teóricos que sustentam a alfabetização sob uma perspectiva humanizadora, buscando identificar como tais concepções têm fundamentado as práticas das professoras alfabetizadoras no ensino dos atos de ler e de escrever às crianças. Esta perspectiva propõe uma ressignificação do processo de alfabetização, ao compreendê-lo não como uma prática mecânica ou técnica, mas como uma prática cultural, histórica e socialmente constituída.

A construção de uma concepção de alfabetização humanizadora, conforme defendem Arena e Arena (2024), fundamenta-se em estudos de diversas áreas do conhecimento, como a semiótica, a filosofia da linguagem, a psicologia, a didática e a antropologia. Esses campos contribuem para redimensionar o papel da linguagem escrita nas interações humanas, reconhecendo-a como prática social, cultural e transformadora. Para tratar da manifestação concreta da linguagem nas trocas humanas, os autores adotam intencionalmente o termo *enunciado*, em consonância com estudiosos soviéticos como Volóchinov, Medvedev, Bakhtin e Vygotsky, além de tradutores e comentadores brasileiros e franceses.

A tradução da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2010) esclarece que o termo russo *vyskazyvanie*, vertido para "enunciado", refere-se ao produto concreto da linguagem — aquilo que é dito ou escrito em determinado contexto social e histórico. Os enunciados funcionam como instrumentos de trocas sociais e verbais, enquanto "enunciação", no sentido atribuído por Benveniste, foca no ato individual de falar. Assim, ao optar por *enunciado*, Volóchinov (2010) enfatiza a linguagem como prática social, perspectiva fundamental para a alfabetização humanizadora.

Ainda nesse campo conceitual, Arena e Arena (2024) substituem o termo "comunicação" por "troca verbal", apoiando-se na perspectiva de Volóchinov e nas interpretações de Sériot e Tilkowski-Ageeva (2010). A "comunicação" (*kommunikacija*) designa a troca de informações entre sujeitos já formados, sem implicar mudanças significativas. Por outro lado, a "troca verbal" (*obščenie*) é um processo dinâmico, no qual os sujeitos se constituem e se transformam na interação. Essa compreensão sustenta a proposta de alfabetização como prática social que promove trocas de sentidos, cultura e história, possibilitando transformações mútuas entre professor e aluno.

A Alfabetização Humanizadora consiste em uma abordagem que se contrapõe às práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, ao propor um processo de aprendizagem baseado em textos e discursos reais, contextualizados e carregados de significado para as crianças. Embora a perspectiva de alfabetização humanizadora tenha suas raízes em reflexões

sobre educação e desenvolvimento humano ao longo do século XX, influenciada por pensadores como Paulo Freire e Lev Vygotsky, ela adquiriu contornos mais definidos, uma articulação teórica e sólida através de estudos recentes, desenvolvidos especialmente, pelo trabalho dos idealizadores Dagoberto Buim Arena (2021;2024), Elianeth Dias K. Hernandes (2021) e Stela Miller (2020), juntamente com as professoras colaboradoras do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum): Adriana Pastorello Buim Arena; Érika Christina Kohle; Fernanda Duarte Araújo Silva; Neire Márcia da Cunha; Suely Amaral Mello; Sônia de Oliveira Santos e, Vanilda Gonçalves de Lima, cujas contribuições são fundamentais para o contínuo desenvolvimento desse trabalho.

À luz das reflexões e contribuições desses estudiosos do campo das ciências humanas é possível compreender a alfabetização humanizadora como um processo que considera o sujeito em sua totalidade, valorizando seus saberes, experiências e inserção sociocultural. Dessa forma, ao reconhecer o aprendiz em sua integralidade e em contextos reais de linguagem, essa abordagem prioriza a construção do conhecimento de maneira crítica, significativa e humanizada.

De acordo com Cordeiro e Silva (2024, p. 143) os resultados dos estudos desenvolvidos sobre a alfabetização sob perspectiva humanizadora evidenciam que o foco do ensino e da aprendizagem reside nos enunciados vivos e carregados de significado, com os quais as crianças interagem, elaboram e dos quais se apropriam. Nessa perspectiva, as intervenções pedagógicas das professoras alfabetizadoras são intencionalmente planejadas para despertar o interesse das crianças pelos atos de ler e escrever, inserindo essas práticas em contextos diversos e significativos. Assim, ao refletirem sobre situações reais, os alunos não apenas desenvolvem a linguagem, mas também ampliam sua capacidade de compreender e transformar a realidade que os cercam.

2.3.2.1. A Perspectiva da Alfabetização Humanizadora no NAHum

O Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) foi criado em 2020, por um grupo composto por educadores interessados em promover estudos sobre alfabetização que contribuam para a construção de práticas alfabetizadoras que favoreçam a apropriação dos atos de ler e escrever, promovendo o desenvolvimento intelectual das crianças, em especial aquelas pertencentes às camadas populares. O grupo se posiciona de forma crítica e resistente as políticas públicas que contribuem para sua desumanização no contexto educacional.

Cordeiro e Silva (2024, p. 5) salientam que o Núcleo de Alfabetização Humanizadora se fundamenta pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que comprende o ser humano como resultado das relações sociais e históricas, articulando-se também às contribuições dos filósofos russos da linguagem, como Volochinov e Bakhtin, e dialogando com pensadores como Élie Bajard e Freinet, cujas concepções se coadunam com essa teoria.

O NAHum tem como objetivo central ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização a partir do campo das Ciências Humanas. Essa proposta surge como contraponto à permanência de concepções reducionistas que compreendem a linguagem unicamente como um sistema formal de representação, limitado a regras gramaticais e estruturas fixas. Tal visão, frequentemente reiterada em documentos oficiais e reproduzida nas práticas escolares, ignora dimensões essenciais da linguagem, como suas funções sociais, culturais, históricas e subjetivas. Ao restringir a alfabetização a um domínio técnico, desconsidera-se sua complexidade enquanto forma de interação, construção de sentidos e constituição de subjetividades.

Diante desse cenário, o NAHum defende que o processo de alfabetização deve se fundamentar nos aportes teóricos da Filosofia, da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia, reconhecendo a criança como sujeito ativo de linguagem e compreendendo os atos de ler e escrever como práticas culturais e sociais dotadas de significado.

No sentido de difundir essa concepção, o grupo criou o *Boletim Alfabetização Humanizadora: vez e voz às crianças!* publicado bimestralmente. O boletim tem por finalidade divulgar reflexões teóricas, compartilhar experiências pedagógicas e fomentar o diálogo entre educadores. Sua estrutura é composta por quatro seções: (i) Editorial, que apresenta a temática central da edição e a perspectiva do NAHum; (ii) De professor para professor, dedicada à fundamentação teórica do tema discutido; (iii) Eu faço assim, destinada à socialização de práticas pedagógicas concretas; e (iv) Mural, que reúne informações complementares e breves comunicados. Essa organização favorece a integração entre reflexão teórica e prática docente, promovendo uma abordagem formativa e dialógica do processo alfabetizador.

Além do boletim, o sítio do NAHum, na seção “Publicações” e subseção “Artigos”, disponibiliza textos de referência que sustentam a perspectiva da alfabetização humanizadora. Segundo o próprio núcleo, esses textos têm como propósito:

> [...] contribuir com a revisão histórica do conceito de alfabetização proposto oficialmente. Nos documentos oficiais atuais, a língua escrita é vista como um produto pronto, já organizado e estruturado – objeto separado das relações humanas. Os textos aqui veiculados assumem o

> entendimento de que o significado fixo e único do texto escrito não cabe em momento algum no ato de ler e de escrever, porque ler e escrever são atos do sujeito, do homem, portanto, plenos de sentidos diante de diversos gêneros discursivos vivos e abertos ao diálogo com os mais diferentes leitores e escritores (NAHum, 2020).

Essa perspectiva opõe-se à alfabetização conservadora e tecnicista, que trata a língua escrita como algo pronto e descontextualizado das relações humanas e sociais, negligenciando sua natureza histórica e dialógica. Em contrapartida, propõe-se uma revisão crítica que defende ler e escrever como atos sociais e subjetivos, realizados por sujeitos históricos que constroem sentidos em contextos diversos e em interação com múltiplos gêneros discursivos. Dessa forma, a alfabetização é concebida como processo culturalmente construído, dinâmico e aberto à pluralidade interpretativa, reafirmando a linguagem como prática social e o sujeito como agente ativo na produção de conhecimento e de sentido.

No artigo *O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do NAHum: seção "Eu faço assim" de 2020 a 2021*, Cordeiro e Silva (2024, p. 4) destacam que o NAHum surgiu com o objetivo de "romper com as antigas práticas pedagógicas" e "olhar para a alfabetização como uma maneira de o professor poder se envolver com a criança, em seu ato de aprender, fazendo um trabalho que segue na direção oposta de alguns conceitos encontrados nos documentos oficiais e se contrapõe ao uso das cartilhas, em sala de aula (Miller, 2020)".

As autoras acrescentam que "a humanização defendida nos boletins do NAHum é aquela na qual as crianças são sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento" e que essa perspectiva

> [...] potencializa a característica social do homem, sua endoculturação, trazendo-o para dentro da cultura letrada, integrando-o como participante ativo da produção de sua humanização, de forma singular e inseparável das interações que o constituem (Hernandes, 2021, p. 1).

Na mesma direção, Arena (2021, p. 3) argumenta que "a criança alfabetizada precisa ser capaz de pensar, de estabelecer relações. É preciso ensinar atos de leitura e a escrever enunciados vinculados à vida. Largar mão do faz de conta oficializado, da alfabetização para inglês ver". A afirmação evidencia uma crítica às práticas pedagógicas descontextualizadas, que desconsideram as vivências, experiências e saberes das crianças. Em contraposição, defende-se uma alfabetização humanizadora, que reconheça o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de construir significados, atribuir sentidos à linguagem e interagir criticamente com os textos e com o mundo ao seu redor. Trata-se de uma abordagem que valoriza a diversidade de experiências e saberes dos estudantes, favorecendo práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e comprometidas com a formação integral do sujeito.

Miller (2020) complementa essa visão ao afirmar que o processo de humanização ultrapassa a dimensão biológica do ser humano, transformando-o em sujeito histórico-cultural a partir das interações estabelecidas com o outro e com o mundo. Esse processo possibilita o desenvolvimento de capacidades complexas, denominadas “funções psicológicas superiores”, como memória, consciência, percepção, atenção, linguagem, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Tais funções não são inatas, mas se constroem nas relações sociais e culturais, possibilitando que o indivíduo transforme e seja transformado pelo meio.

Nessa perspectiva, Mello (2021) enfatiza que a apropriação da escrita enquanto instrumento cultural exige do professor a criação de experiências significativas que tornem a aprendizagem ativa e dotada de sentido. A linguagem, oral e escrita, ocupa papel central nesse processo, atuando não apenas como meio de comunicação, mas como mediadora do pensamento e da construção do conhecimento. Ao permitir a interação social, a apropriação da cultura e a formação da subjetividade e identidade, a linguagem possibilita que a criança compreenda a si mesma, reconheça-se como parte de um grupo social e atribua significados às suas experiências.

Com base nos estudos sobre alfabetização humanizadora e nas ações do NAHum, Cordeiro e Silva (2024, p. 6) definem essa abordagem como

> [...] alfabetizar de modo que haja trocas culturais, que a negociação de sentidos seja intensa, quando o desejo de ler e escrever nasce de uma necessidade criada. Quando a criança consegue buscar as ideias nos textos, aprende a questioná-los, dialoga com o autor e estabelece relações, ela está vivendo uma experiência humanizadora.

Arena (2021, p. 3) acrescenta que a alfabetização humanizadora se opõe radicalmente à “pedagogia da domesticação do pensamento”, criticando as abordagens tradicionais que consideram alfabetizada a criança que apenas domina a decodificação grafema-fonema. Para o autor, essa concepção reduz o processo de alfabetização a uma técnica instrumental, voltada à adequação ao mercado de trabalho, em detrimento da formação de sujeitos críticos e produtores de conhecimento.

Hernandes (2021, p. 1) reforça essa posição ao defender a redefinição do conteúdo da alfabetização, com ênfase nos atos sociais de escrita em contextos reais. Para ele, é essencial que a prática docente inclua atividades significativas, como escrever bilhetes, receitas, poemas, produzir histórias em quadrinhos, interpretar placas de trânsito ou rótulos, entre outros gêneros do cotidiano. Ao ler e produzir textos que tenham sentido para si e para os outros, a criança estabelece uma relação direta entre aprendizagem e experiência, integrando o conhecimento escolar às vivências práticas e culturais.

Conforme os ideais do NAHum (2020), citados por Cordeiro e Silva (2024, p. 6), “a alfabetização humanizadora é aquela que confere sentido para a aprendizagem das crianças, que transforma o meio ao seu redor, que vai além da sala de aula e dá vez e voz às crianças, num processo contínuo de troca de cultura e de significação”. Nesse sentido, reconhece-se a criança como sujeito ativo, capaz de interagir, expressar-se e transformar a realidade por meio da linguagem. Ao participar de práticas significativas de leitura e escrita, o aluno não apenas se apropria do sistema escrito, mas também ressignifica sua relação com o mundo, transformando a si e ao meio em que vive.

A escola, enquanto instituição responsável pela socialização e produção dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, desempenha papel central no desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos. Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre a natureza dos atos de ler e escrever no processo de alfabetização.

Para Bajard (2002, p. 81 apud Silva; Arena, 2015, p. 3), “ler é compreender, é, portanto, construir sentido”. Assim, a leitura deve ser compreendida como prática social, cultural e histórica que transcende a simples decodificação de palavras. Ler não se limita à vocalização correta de um texto, mas implica atribuir significado ao que se lê, formular hipóteses, antecipar informações e questionar o conteúdo.

Francisco e Hernandes (2021, p. 2) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “ser leitor vai muito além de saber a pronúncia das letras, da decodificação de sílabas e da proferição de textos em voz alta para o controle da entonação ou da fluência”. Para as autoras, o desenvolvimento da leitura envolve autonomia, participação consciente e posicionamento crítico diante das demandas do mundo contemporâneo.

Arena (2010, apud Cordeiro; Silva, 2024, p. 7) complementa essa visão ao sustentar que “o ato de ler é um ato de negociar sentidos e, para tanto, é necessário que sejam ensinadas aos alunos as práticas sociais e culturais, para o domínio do nosso sistema linguístico”. A leitura, portanto, não se restringe à decodificação de sinais gráficos, mas compreende a interpretação e atribuição de significados em função dos contextos nos quais os textos estão inseridos. Para que essa prática se consolide, é fundamental que os alunos participem de situações reais de uso da linguagem, em interação com outros sujeitos e com o meio social.

Essa concepção encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky, na qual a linguagem é entendida como inseparável da construção do pensamento e da consciência (Silva, 2023). Para o autor, a linguagem é um instrumento mediador essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, pensamento, atenção e

formação de conceitos. Assim, não se trata apenas de um sistema de signos ou meio de comunicação, mas de um recurso fundamental para a mediação das relações sociais e para a aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Viotti (2006), apoiando-se nas ideias de Saussure (2016), distingue a linguagem e a língua. A linguagem é concebida como faculdade humana, abrangendo diferentes formas de manifestação simbólica — oralidade, artes plásticas, cinema, teatro, dança, gestos e imagens. Por sua vez, a língua é um sistema social e estruturado, derivado da linguagem, e objeto central de estudo da linguística. A linguagem, por seu caráter multifacetado, integra aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais e culturais, sendo, portanto, expressão da interação humana e instrumento para a construção do conhecimento e a perpetuação da cultura.

Dessa forma, a relação entre linguagem e pensamento transcende a simples comunicação verbal, envolvendo diferentes formas de expressão que influenciam diretamente o ensino e a aprendizagem. A linguagem atua como mediadora essencial na formação integral do aluno, permitindo que ele nomeie sentimentos, organize ideias e compreenda seu papel no contexto social e cultural em que está inserido.

Cordeiro e Silva (2024, p. 7), com base em Foucambert (1998) e Vygotsky (2000, apud Arena, 2010), reiteram que a linguagem deve ser compreendida como ferramenta para a formação do pensamento. Segundo Vygotsky (1989 apud Abreu, 2019), pensamento e linguagem possuem origens distintas, mas, ao longo do desenvolvimento humano, passam a se inter-relacionar de maneira interdependente. Inicialmente, a criança estrutura seus pensamentos de forma prática e visual, sem recorrer à linguagem verbal. Com a mediação social, a linguagem se transforma em instrumento de organização psicológica, permitindo ao sujeito regular seu comportamento e interagir de forma mais complexa com o mundo.

Ao ser internalizada, a linguagem torna-se instrumento do pensamento, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e possibilitando a construção de significados. Como destaca Abreu (2019 apud Cordeiro; Silva, 2024, p. 8), é nesse processo que surge o pensamento verbal e a linguagem racionalizada, configurando uma nova forma de organização mental.

Essa articulação entre pensamento e linguagem é ressaltada por Arena e Arena (2024), que, inspirados em Vygotsky, afirmam: “As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência”. A palavra, ao nomear ideias, sentimentos e experiências, transforma o pensamento difuso em algo claro, comunicável e partilhável.

Com base na literatura examinada, destacamos, de forma sintetizada, aspectos relevantes que contribuem para a compreensão da alfabetização como prática social, bem como para a construção de práticas pedagógicas que promovam o ensino da leitura e da escrita de maneira significativa e contextualizada.

Quadro 7 - Aspectos teóricos sobre Alfabetização Humanizadora

Alfabetização Humanizadora
Os enunciados são "[...] as unidades reais da comunicação" (Fiorin, 2006 apud Silva, 2021, p. 20). Arena (2021) afirma que os enunciados são objetos de aprendizagem que assumem um papel essencial na humanização, pois são gerados na relação com o Outro e se mantêm vivos na escola, devido a essa troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento. "Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam" (Arena, 2021, p.1, apud Cordeiro e Silva, 2024, p.10).
"[...] para que a criança estabeleça relações sobre a compreensão dos enunciados, é necessário que ela se aproprie dos gêneros discursivos. Para os enunciados escritos, é fundamental que a criança adquira a real consciência do espaço em branco, na escrita, pois somente assim será capaz de conceituar a palavra (Abreu, 2020, apud Cordeiro e Silva, 2004, p. 11). "O objetivo era que as crianças compreendessem os espaços como "[...] pistas para a elaboração do conceito de palavra" (Abreu, 2020, p. 5, apud Cordeiro e Silva, 2024, p. 11).
"Quando a criança aprende a fazer perguntas ao texto – em vez de sempre recebê-las prontas –, ela consegue encontrar sentido naquilo que foi lido" (Cordeiro e Silva, p.11).
"[...] quando se trata de alfabetização humanizadora, não há lugar para um olhar de grafemas e fonemas isolados na construção de uma palavra, pois esse olhar elimina as trocas sociais dos homens, professores e alunos como pessoas cheias de vida. "Não há lugar para o que afasta a alfabetização de seu caminho para a humanização" (Cordeiro e Silva, 2024, p.11).
"[...] as crianças são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos, para iniciarem o processo de apropriação da língua de maneira interativa" (Silva, 2021, p. 81, apud Cordeiro e Silva, 2024, p.11).
"Quando Hernandes (2021) enfatiza que os professores devem se importar mais em ensinar os atos sociais de escrita e leitura do que os sons das letras e formação de sílabas, descarta um ensino que realça o aspecto técnico desvinculado dos sentidos e, em contrapartida, prioriza o diálogo, os enunciados, as relações, os usos sociais da leitura e da escrita na vida" (Cordeiro e Silva, 2024, p.12).
"É necessário introduzir a criança na produção de textos que perpassam a vida cotidiana tanto dentro como fora da escola, e assim, desenvolver um ensino vinculado ao cotidiano envolvido em situações de aprendizagem em que o texto seja o protagonista e que a criança aprenda a ler e escrever manipulando materiais escritos socialmente" (Soares, 2021, p. 4), apud Cordeiro e Silva, 2024, p.12).
"Portanto, é pela apropriação dos atos de ler e de escrever que a criança vai compreender as funções da linguagem escrita e o modo de operar por ela; que vai entrar por novas portas para conhecer o mundo construído pelos homens, para compreendê-lo e para transformá-lo" (Arena, 2021, p. 3, apud Cordeiro e Silva, 2024, p. 13).
"Os resultados são iminentes, porque as crianças conseguem se alfabetizar sem precisar recorrer a

qualquer recurso fônico, ou seja, a partir das palavras dentro do próprio texto e de seus sentidos aflorados, elas conseguem se apropriar do ato de ler e escrever, tendo em vista os gêneros textuais que são abordados em sala de aula. A importância de fazer essa descoberta do texto junto com as crianças é que a professora pode intervir, durante a pronúncia delas com as palavras, corrigindo para que façam sentido, pois "[...]é o sentido que orienta a pronúncia e não as letras tais como estão grafadas" (Silva, 2021, p. 5, apud, Cordeiro e Silva, 2024, p.14). "Para uma alfabetização humanizadora, compreende-se que pronunciar as letras não é aprender a ler. "A palavra pode ser pronunciada […] de acordo com o seu sentido, apropriado pela criança no ato de ler, e que antecede a sua proferição para um outro" (Silva, 2021, p. 5, apud, Cordeiro e Silva, 2024, p.14).
[…] um ensino que promova o desenvolvimento intelectual, moral e ético; que propicie condições objetivas de participação social às crianças, […] só é possível quando o professor organiza sua prática considerando as necessidades das crianças para incluí-las em atividades com as quais e pelas quais elas encontrem sentido e motivo no que fazem na escola e em suas vidas (Kohle, 2021, p. 1, apud, Cordeiro e Silva, 2024, p.15).
Lima (2021) defende que essa prática alfabetizadora do relato escrito possibilita que a criança seja o sujeito autor e escritor de seus próprios enunciados, a partir de suas experiências cotidianas, além de considerar os estudantes como seres histórico-sociais, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores (Cordeiro e Silva, 2024, p.15).
[...] quanto ao desenvolvimento da escrita: É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo essencialmente que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola […] (Cordeiro e Silva, 2024, p.15).
Portanto, quando o professor se dispõe a ensinar o aluno a escrever, através de atos reais da escrita, este consegue desenvolver a compreensão de como os textos são criados, tanto no plano de seus conteúdos quanto no plano de suas formas (Kohle, 2021, apud Cordeiro e Silva, 2024, p.15).
Para sentir necessidade de ler, a criança deve estar mergulhada até o pescoço em trabalho manual e intelectual, inserida em projetos, que motivarão a si própria e aos que com ela convivem, na escola ou fora dela" (Arena, 2021, p. 1, apud Cordeiro e Silva, 2024, p.16).
"[…] ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento […]" (Jolibert; Jacob, 2006, p. 183 apud Abreu, 2021, p.4) (Cordeiro e Silva, 2024, p.16).
Assim como discutido anteriormente, não há por que a criança ler ou decodificar letras em fonemas, sendo que isso não a fará criar relações de sentido (Cordeiro e Silva, 2024, p.17).

Fonte: Elaborado pela autora com base em excertos extraídos da literatura acessada (2025).

Diante do exposto, podemos inferir que a alfabetização humanizadora, conforme defendida pelo NAHum, vai além do ensino técnico do sistema de escrita, mas, se configura como um processo educativo que integra cultura, diálogo, reflexão crítica e transformação social.

Essa abordagem assume a criança como protagonista de sua aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito ativo de linguagem e agente de transformação do meio em que vive. Ao valorizar experiências, saberes prévios e contextos socioculturais, promove aprendizagens significativas e engajadas. Ao mesmo tempo, ao trabalhar com enunciados e

gêneros discursivos historicamente situados, insere o estudante em práticas reais de leitura e escrita, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Assim, reafirmamos que a alfabetização humanizadora constitui uma prática pedagógica que não apenas forma leitores e escritores competentes, mas cidadãos críticos, conscientes e socialmente participativos. Sua adoção representa, portanto, não apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e político com a qualidade social da educação e com a formação humana integral.

Essa abordagem assume a criança como protagonista de sua aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito ativo de linguagem e agente de transformação do meio em que vive. Ao valorizar experiências, saberes prévios e contextos socioculturais, promove aprendizagens significativas e engajadas.

2.3- Dos métodos silábico e fônico às concepções de alfabetização humanizadora e discursiva

A distância existente entre os métodos tradicionais de alfabetização e as concepções humanizadora e discursiva revela não apenas diferentes abordagens pedagógicas, mas também visões antagônicas sobre o ensino, a linguagem, o papel do sujeito e a função docente.

A alfabetização em uma perspectiva conservadora, centrada na decodificação, prioriza o domínio técnico do sistema de escrita, concebendo a linguagem como um conjunto de símbolos — letras e palavras — a serem aprendidos de forma mecânica. Nessa perspectiva, destaca-se o método fônico, que enfatiza a correspondência entre grafemas e fonemas como base do processo alfabetizador. Tal abordagem organiza o ensino por meio da repetição, da memorização e da padronização de procedimentos, restringindo a aprendizagem a sequências fixas e descontextualizadas. O professor é concebido como detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno é visto como sujeito passivo, receptor de conteúdos previamente estabelecidos. Essa orientação reflete uma compreensão mecânica da alfabetização, que privilegia a decodificação técnica da escrita em detrimento da construção de sentidos e da interação social mediada pela linguagem. Assim, reduz-se a linguagem à sua estrutura interna — regras gramaticais, relações entre letras e sons e formas corretas de escrever e falar — desconsiderando o contexto de uso e os significados produzidos nas interações sociais.

Em contraposição, às concepções de alfabetização humanizadora e discursiva compreendem o processo de alfabetização como prática complexa e significativa, que ultrapassa a mera codificação e decodificação. Nessas abordagens, o estudante é reconhecido como sujeito histórico, social e cultural, ativo na construção do conhecimento e protagonista de sua própria aprendizagem. Atribui sentidos às práticas de leitura e escrita a partir de suas vivências, de seu contexto e de suas interlocuções. O ensino, portanto, fundamenta-se em práticas dialógicas e contextualizadas, orientadas para a formação crítica, a participação social, a emancipação do sujeito e o desenvolvimento de uma formação autônoma e humanizada.

Embora a perspectiva tradicional reconheça a importância do domínio do sistema alfabético-ortográfico, negligencia dimensões essenciais do ato de ler e escrever, como a produção de sentido, a interação discursiva e a formação de sujeitos críticos.

A alfabetização humanizadora, inspirada nos princípios freirianos, rompe com a lógica mecanicista ao conceber a linguagem como prática social indissociável da experiência humana, e a alfabetização como processo dialógico e emancipador. Para Freire (1989), alfabetizar é um ato político e libertador, que requer a leitura crítica da realidade. Conforme enfatiza Antônio Joaquim Severino (1982), no prefácio da obra *A importância do ato de ler* (Freire, 1989), "a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade". Freire reafirma que educadores e educandos devem posicionar-se criticamente diante da educação, superando posturas ingênuas ou dissimuladas, e negando a pretensa neutralidade escolar.

Quanto a alfabetização discursiva, ancorada nos estudos do letramento e nas concepções enunciativo-discursivas da linguagem, parte do pressuposto de que a língua é uma prática social, historicamente situada, concretizada por enunciados produzidos em contextos específicos de interação. Essa abordagem propõe inserir os sujeitos nos múltiplos contextos sociais de uso da escrita, valorizando os gêneros discursivos e os efeitos de sentido que produzem em diferentes esferas. O enunciado carrega marcas de seu contexto de produção, da intencionalidade do autor e da relação com o interlocutor, o que significa que falar, escrever, ler e escutar são ações situadas, permeadas por múltiplos sentidos e estabelecidas na interação.

Ao considerar os usos sociais da escrita, a alfabetização discursiva transcende a dimensão técnica e promove a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e ressignificar textos em situações reais de comunicação. Os indivíduos, ao longo da vida, transitam por diferentes gêneros e esferas discursivas — no lar, na escola, no trabalho, nas redes sociais —, e a escola, ao priorizar essa abordagem, transforma-se em espaço de circulação e reflexão sobre os usos plurais da linguagem, favorecendo a formação de leitores e escritores aptos a atuar em contextos concretos.

Diante da literatura acessada referente aos métodos e concepções de alfabetização, enfatizamos que as práticas pedagógicas, ao oportunizar experiências reais de leitura e escrita, articuladas a diferentes gêneros e contextualizadas nas esferas de sentido para o aluno, considerando faixa etária, realidade sociocultural e necessidades comunicativas, poderão contribuir para o amplo desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Embora a decodificação seja componente necessário, ela não pode constituir o objetivo final do processo.

De outro modo, o distanciamento entre decodificação e compreensão ainda permanece recorrente em muitas práticas pedagógicas, revelando concepções restritas de alfabetização. Superar essa fragmentação implica articular o aprendizado do sistema de escrita à compreensão leitora, à construção de sentido e à formação humanizadora, assegurando que a dimensão técnica e a dimensão social da linguagem caminhem de forma integrada. Esse desafio somente poderá ser superado com o comprometimento do poder público no que se refere a um conjunto de políticas educacionais que assegurem formação continuada docente, melhores condições de trabalho, acesso a materiais e recursos pedagógicos coerentes com essas abordagens críticas.

2.4- Sínteses crítica e tensões epistemológicas

A análise crítica das concepções de alfabetização revela similitudes e dissonâncias em suas bases teóricas, finalidades e práticas pedagógicas, evidenciando contradições que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No que se refere aos processos de alfabetização em uma perspectiva tradicional, a compreensão da língua baseia-se em um sistema formal e estático, cujo aprendizado depende do domínio sequencial de correspondências entre fonemas e grafemas. Essa abordagem

privilegia a memorização, a repetição e a aplicação de regras, tratando o texto como produto pronto e fechado, desvinculado de contextos sociais e culturais.

De outro modo, a alfabetização humanizadora, defendida pelo NAHum, rompe com a centralidade do ensino mecânico e propõe a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais. Baseada na perspectiva histórico-cultural enfatiza a mediação do professor, o uso de enunciados significativos e a valorização da experiência e dos saberes prévios dos alunos.

De outro modo, a alfabetização discursiva, inspirada em Bakhtin e Vygotsky, integra o ensino do sistema alfabético às práticas sociais da linguagem, trabalhando com gêneros discursivos e situações reais de comunicação. Busca formar leitores e escritores críticos, conscientes do caráter ideológico e histórico dos textos. Apesar de aproximar o ensino da realidade discursiva, enfrenta o desafio de equilibrar o trabalho com o código escrito e a exploração de sentidos, correndo o risco de comprometer a consolidação da base técnica se o componente sistemático for negligenciado.

Em síntese, as contradições entre essas concepções decorrem, em grande medida, das diferentes ênfases que conferem à dimensão técnica e à dimensão social da alfabetização. A abordagem tradicional privilegia o código, mas negligencia o sentido; a humanizadora e a discursiva priorizam a função social e a construção de sentidos. O desafio, portanto, está em construir práticas que integrem criticamente as contribuições de cada uma.

Serão por meio do aprofundamento do debate sobre os fundamentos epistemológicos da alfabetização, suas implicações didático-pedagógicas e seus vínculos com os direitos de aprendizagem que as concepções conservadoras de alfabetização poderão ser superadas, na medida em que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar códigos linguísticos, mas formar sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade a partir da linguagem.

3- BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção apresentamos breve trajetória histórica da alfabetização no país, evidenciando como as práticas e concepções foram constituídas por contextos sociais, econômicos e ideológicos. Além disso, explicitamos as principais políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação continuada de professoras alfabetizadoras, ressaltando programas e iniciativas. Por fim, discutiremos as contradições presentes na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), especialmente no que se refere às diretrizes para os processos de alfabetização, refletindo sobre os impactos dessas orientações nas práticas pedagógicas e na autonomia docente.

3.1. Trajetória histórica da alfabetização no Brasil

A trajetória da alfabetização no Brasil constitui um processo histórico complexo, atravessado por disputas teóricas, ideológicas e pedagógicas, e influenciado por distintos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos. Compreender esse percurso é essencial para identificar elementos que ainda repercutem nas práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, este estudo propõe uma breve contextualização histórica da alfabetização no país, abrangendo o período do final do século XIX até XXI.

Insta salientar que, até a década de 1990, os estudos referentes à história da alfabetização no Brasil em uma perspectiva histórica foram incipientes (escassos), e as publicações acadêmicas (teses e dissertações) dedicaram-se a pesquisar métodos e cartilhas que marcaram significativamente o trabalho de alfabetização com crianças e adultos, conforme destaca Gontijo (2011).

> Pesquisas desenvolvidas, no final da década de 1980 e na década de 1990, sobre a produção de conhecimento no campo da alfabetização (Soares, 1989; Soares & Maciel, 2001) indicaram a existência de poucos estudos nacionais que visaram a abordar a alfabetização numa perspectiva histórica. Essa constatação provocou, na década de 1990 e no início de 2000, o surgimento de estudos com essa finalidade (Mortatti, 2000; Trindade, 2004; Scocuglia, 1997; Silva, 1998; Bertoletti, 1997; Maciel, 2001; Mello, 2002; Santos, 2001). (Gontijo, 2011, p. 2).

Segundo a autora Gontijo (2011), até o final da década de 1980 e durante a década de 1990, havia uma lacuna na produção acadêmica brasileira no que se refere à abordagem da alfabetização sob uma perspectiva histórica. Diante desse cenário, os estudiosos mencionados na citação buscaram suprir essa ausência, impulsionando novas pesquisas voltadas à compreensão da alfabetização como um fenômeno social, histórico e político, investigando suas concepções, práticas e transformações ao longo do tempo no Brasil.

Após esse período (1980-1990), observa-se, uma crescente intensificação da alfabetização enquanto objeto de investigação acadêmica, como aponta Boto (2011):

> O tema da história da alfabetização tem sido debatido em nosso país na produção acadêmica contemporânea. Sabe-se que esse é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação. Como pensar conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve – em uma trajetória de longa duração – a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na

> formação letrada das populações. Sem isso, não chegaremos a qualquer patamar de desenvolvimento sustentável. (Boto, 2011, p. 1).

Boto (2011), destaca a alfabetização como um dos objetos de estudo mais significativos na área da educação contemporânea e ressalta sua importância para o desenvolvimento social e cultural do Brasil. Segundo o autor, estudar a alfabetização constitui em um dever. Ele denuncia o tratamento negligente que a educação recebeu historicamente nas políticas públicas brasileiras, visto que, a educação nunca foi vista como prioridade nas políticas públicas. Em suma, um país marcado por desigualdades e pelo descaso histórico com a educação, investigar a alfabetização é fundamental para enfrentar o analfabetismo, promover práticas pedagógicas transformadoras e garantir o direito à educação de qualidade para todos.

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por um modelo de escolarização voltado prioritariamente para os homens brancos e das elites, o que contribuiu para a exclusão da população negra, pobre e feminina nos processos formais de ensino. A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a universalização da escola, o acesso foi ampliado. O ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas respectivas instituições (Mortatti, 2011). Nesse período, predominava o método sintético de alfabetização, com ênfase na soletração, centrado na memorização e na repetição mecânica de letras e sílabas, refletindo uma concepção tradicional e tecnicista do ensino da leitura e da escrita.

No final do século XIX, a educação e, consequentemente, a alfabetização passaram por mudanças significativas, especialmente no que tange às concepções pedagógicas que fundamentam as práticas docentes. Essas transformações influenciaram diretamente os métodos empregados no ensino da leitura e escrita. Nesse contexto, o surgimento da psicologia trouxe novas discussões sobre o papel dos aspectos psicológicos no processo de alfabetização. Destacando a relevância de compreender o desenvolvimento infantil como fundamento para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. “Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (Mortatti, 2011, p. 44).

Nesse contexto, Mortatti (2006) aborda os métodos de alfabetização em quatro fases, que se estendem 1876 até a atualidade. A primeira fase deste período foi denominada pela autora como “*A metodização do ensino da leitura”* (1876-1890).

De acordo com Saveli, Laroca (2001) e Mortatti (2006), os métodos de alfabetização são divididos em três categorias principais: sintéticos, analíticos e mistos ou ecléticos.

Mortatti (2006) destaca:

> [...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (Mortatti, 2006, p. 5).

Os estudos sobre alfabetização são marcados por divergências entre métodos sintéticos (das partes para o todo), analíticos (do todo para as partes), e mistos ou ecléticos, refletindo disputas teóricas e práticas relacionadas às necessidades pedagógicas e contextos culturais de cada época. Essa classificação oferece uma base teórica para compreender as abordagens que influenciam o ensino da leitura e escrita. No âmbito das concepções pedagógicas, iniciou-se "[...] uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação" (Mortatti, 2006, p. 8).

Segundo Larocca e Savelli (2001), o método sintético de alfabetização tem como foco central a decodificação de sinais gráficos. Este método adota uma abordagem que parte do simples para o complexo, ou seja, do ensino das partes menores para o todo. A progressão inicia-se com o fonema (som) e avança para o grafema (representação gráfica).

A segunda fase, iniciada com a organização republicana, foi marcada por intensas disputas entre métodos de leitura e escrita, com a utilização predominante de cartilhas. Durante este período, a universalização do acesso à educação foi promovida como um meio de modernização e progresso do novo Estado-Nação e da nova ordem econômico-social estabelecida. Conforme Franco e Raizer (2012), esse período foi denominado como *"A institucionalização do método analítico"*. Segundo Mortatti (2006), no final de 1910, o termo "alfabetização", começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Diante o exposto, outro método de alfabetização que veio contrapor o método sintético é o método analítico. Esse método surgiu durante o período republicano, pois almejava-se a modernidade e o método analítico, com base na Pedagogia Norte Americana, foi considerado um avanço adequado ao novo contexto social. De acordo com Mortatti (2006), nesse método

o ensino vai do todo para as partes, ou seja, inicia pelo todo para depois proceder a análise de suas partes constitutivas.

O método analítico de alfabetização é uma abordagem pedagógica que propõe iniciar o ensino da leitura e escrita a partir do todo, como palavras, frases ou textos, para depois analisar seus componentes de forma isolada.

As cartilhas foram consideradas uma experiência pioneira na alfabetização, possibilitando à sociedade a experimentação de novos métodos nesse campo (Farias, 2008, p. 3.829). Sua utilização foi significativa ao longo do século XX, embora as primeiras cartilhas datem do século XIX, especificamente em 1834. Consequentemente, as cartilhas passaram a ser amplamente adotadas por professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização.

No Brasil, um grupo de professores normalistas formados pela Escola Normal de São Paulo gradualmente começou a assumir posições de liderança na "instrução pública". Esses educadores viam a cartilha como uma ferramenta moderna que contribuía para a implementação do método sintético de ensino. Nesta perspectiva, por volta de 1890, a Cartilha da Infância "[...] foi adotada pelo governo paulista e depois por todo Brasil" (Santos, 2007, p. 340). Esse instrumento teve sucessivas edições com publicações se estendendo pelo menos até meados da década de 1990.

Mortatti (2006) define a terceira fase da alfabetização no Brasil, que ocorre entre 1920 e 1970, como a fase da *"Alfabetização sob medida"*. Neste período, os métodos de alfabetização utilizados foram mistos e ecléticos, passando a ser relativizados e secundarizados. A expressão *"alfabetização sob medida"* refere-se a uma abordagem de ensino da leitura e escrita que se adapta às necessidades específicas dos alunos. Durante essa fase, os métodos de alfabetização eram diversificados e personalizados, baseado na mensuração do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, pelos chamados "*Testes ABC"* elaborados por Lourenço Filho. Esta fase ressaltava a importância do ensino instrumental, priorizando como ensinar a leitura e a escrita de acordo com a maturidade.

Durante esse período, destacaram-se os estudos de Lourenço Filho, um educador fundamental que abordou a "[...] ciência psicológica aplicada à educação" (Sganderla; Carvalho, 2010, p. 2). Essa expressão refere-se à aplicação de princípios psicológicos para compreender e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, permitindo que educadores ajustem suas estratégias às necessidades e características dos alunos.

Monarcha (2001, p. 31) relata que Lourenço Filho, com base em seus estudos nas áreas da educação escolar e da psicologia, desenvolveu, entre outras contribuições, “os testes ABC”, os quais são analisados como instrumentos de uma nova psicometria que integra abordagens estatísticas com o objetivo de identificar, de forma lógica e objetiva, a diversidade mental dos alunos, fundamentando-se no conceito de maturação. Essas provas são estruturadas para medir oito atributos específicos dos estudantes, contribuindo para a organização das classes escolares. Segundo Monarcha (2001, p.31), “os testes ABC”,

> [...] podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, para a organização eficiente das classes escolares. [Constituindo-se num] Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: a coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade (Monarcha, 2001, p. 31).

Os testes ABC foram utilizados, visando “[...] diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização”, assim serviram para organizar as classes a partir de critérios (Sganderla; Carvalho, 2010, p. 2).

Durante o período de 1920 a 1970, a alfabetização no Brasil “[...] era entendida como o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização” (Sganderla; Carvalho, 2010, p. 8). Ou seja, essa avaliação de maturidade resultava na classificação dos alunos e na formação de turmas homogêneas, permitindo que as crianças fossem agrupadas com base em suas habilidades e dificuldades. “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que [tivessem] mais dificuldade [...]” em seguir o desenvolvimento da turma. (Sganderla; Carvalho, 2010, p. 11)

Soares (2012, p. 13) destaca que, na década de 1960, apenas 449 de cada mil crianças que ingressaram na 1.ª série conseguiram avançar para a 2.ª série, uma situação que se agravou em 1974, quando esse número caiu para 438. Assim, ao chegarem aos anos 1980, os dados permaneciam alarmantemente semelhantes, indicando pouco ou nenhum avanço. Nesse contexto, começou-se a implementar a organização por ciclos no Brasil, onde a 1.ª série passou a ser considerada a série de alfabetização, e somente os alunos que eram reconhecidos como "alfabetizados" eram promovidos à 2.ª série (Soares, 2012, p. 14).

Franco e Raizer (2012, p. 785) analisam que, devido a urgências políticas e sociais no início da década de 1980, o fracasso das escolas na alfabetização começou a ser amplamente

questionado. Esse cenário culminou no quarto momento da alfabetização, denominado "*Desmetodização do ensino"*. Segundo Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que,

> [...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como "alfabetização: construtivismo e desmetodização" (Mortatti, 2006, p. 10).

Segundo Mortatti (2006), a partir da década de 1980, a alfabetização no Brasil passou por uma transformação significativa com a introdução da teoria construtivista, fundamentada nas pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita. Essa abordagem deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, deixando de priorizar os métodos tradicionais e passando a valorizar a forma como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita, considerando-a como sujeito ativo e cognoscente. Nesse sentido, o construtivismo propõe o abandono de práticas rígidas, como o uso obrigatório de cartilhas, e defende a adoção de propostas pedagógicas mais flexíveis e significativas, que considerem o ritmo, as interações, as hipóteses e os contextos socioculturais de cada criança no processo de alfabetização.

No livro *"Alfabetização: A Questão dos Métodos"* (2004), Magda Soares apresenta a alfabetização como um processo que transcende a simples aquisição do código escrito, abrangendo múltiplas dimensões: sociais, culturais e cognitivas. Nesse sentido, a alfabetização se configura como um processo complexo e multifacetado, que não pode ser restringido a um único método de ensino. Por ser uma prática social, escolarizada e intencional, exige estratégias sistemáticas que respeitem e valorizem suas diversas dimensões.

A partir da década de 1980, o ensino da língua escrita passa por uma ampliação de seus objetivos, impulsionada pelas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas ocorridas no século XX no Brasil. As crescentes demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais geraram a necessidade de desenvolver habilidades mais avançadas, diferenciadas e complexas, o que exigiu, consequentemente, a reformulação de métodos e a valorização da compreensão leitora e da produção textual em diversos gêneros. Nesse contexto, emerge o conceito de "*Letramento"*, inicialmente associado à alfabetização, para destacar a importância de inserir a criança não apenas no domínio do sistema alfabético e de suas convenções, mas também nas práticas sociais e culturais da escrita.

Diante o exposto, as discussões sobre alfabetização passaram de uma ênfase nos métodos de ensino para uma abordagem centrada em como a criança aprende, incluindo a interação com o outro e com o mundo, e a construção de significados. Esse deslocamento ocorreu com base nas mudanças históricas promovidas pela disseminação das pesquisas de Emilia Ferreiro (1985), que investigou o desenvolvimento da escrita na criança, e pela introdução do conceito de letramento por Soares (1988). Ademais, os estudos de Smolka[7] (1987) sobre a dimensão discursiva na aquisição da linguagem enfatizaram a importância da interação e da linguagem na construção do conhecimento sobre a escrita, baseado nos estudos de Bakhtin. A circulação dessas ideias incentivou, nos anos 1990, uma reelaboração conceitual no campo da alfabetização.

3.2. Políticas públicas para a alfabetização

Esta subseção busca evidenciar, ainda que de forma breve, as políticas públicas de alfabetização, com ênfase nas iniciativas implementadas no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, período marcado pela intensificação das reivindicações pelo direito à educação, impulsionadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988.

A análise das políticas públicas educacionais no Brasil permite constatar a influência da globalização sobre a educação e seus efeitos. Conforme afirma Dornellas (2023, p. 19-20),

> [...] as políticas públicas para a Educação são definidas em consonância com as mudanças nos cenários social, econômico e político de transformação da sociedade. As políticas públicas não são neutras; pelo contrário, revelam as concepções, princípios e visão dos grupos que estão no poder.

Tal afirmação evidencia que as transformações sociais influenciam diretamente o direcionamento das políticas educacionais, as quais não se configuram como ações imparciais ou desprovidas de interesses, mas como estratégias deliberadas. Dessa forma, o poder político exerce papel ativo na definição dessas políticas, orientando-as segundo concepções, objetivos e interesses específicos, o que pode favorecer determinadas abordagens e enfoques educacionais enquanto marginaliza outros.

---

[7] Ana Luiza Bustamante Smolka é filósofa e doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado em Psicologia da Educação nos EUA. Atuou como docente e pesquisadora na Unicamp desde 1979, onde coordenou diversos projetos sobre leitura, ensino público, práticas escolares e discursivas, com foco na perspectiva histórico-cultural. Desde 2023, é professora aposentada e colaboradora voluntária na mesma instituição. Coordena o Comitê Editorial dos Cadernos (CEDES) desde 2012.

As políticas educacionais formuladas em âmbito nacional, por sua vez, mostram-se frequentemente alinhadas a diretrizes estabelecidas por órgãos multilaterais, agências internacionais e bancos, que determinam interesses e estratégias a serem seguidos para que os países permaneçam integrados à economia global e continuem a acessar empréstimos e investimentos. Tais organismos representam, em grande medida, interesses políticos e econômicos de alcance transnacional.

O neoliberalismo, como ideologia política e econômica, preconiza a economia de mercado como principal motor do desenvolvimento e a mínima intervenção do Estado na economia e na sociedade. Ganhou projeção nas décadas de 1970 e 1980, impulsionado por lideranças como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Seus defensores advogam pela liberalização econômica ampla, incluindo privatizações, redução da atuação estatal, austeridade fiscal, desregulamentação de setores, livre comércio e diminuição dos gastos públicos, reforçando o protagonismo do setor privado.

Embora o neoliberalismo tenha promovido crescimento econômico em determinados contextos e favorecido setores específicos da iniciativa privada, também tem sido associado ao agravamento das desigualdades, à redução de políticas sociais e de direitos trabalhistas, à precarização de serviços públicos, à ausência de proteção social e à exclusão de grupos vulneráveis. Ademais, sua adoção tem implicado a diminuição do acesso a serviços básicos, afetando de forma mais intensa as camadas populares.

No contexto brasileiro contemporâneo, insere-se um processo de globalização econômica orientado pela lógica capitalista e por diretrizes neoliberais. Isso se traduz na priorização da abertura de mercados, na redução da intervenção estatal e na valorização do setor privado, resultando em privatizações, cortes de investimentos públicos e flexibilização de regulamentações, com reflexos significativos na educação. Nessa perspectiva, o sistema educacional tende a direcionar-se à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento integral do sujeito e de sua formação cidadã.

Nas últimas décadas do século XX, especialmente a partir dos anos 1980, intensificaram-se os debates em torno das políticas públicas de alfabetização e da formação de professoras alfabetizadoras. Tais discussões mantêm relação direta com as concepções teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como com as metodologias pedagógicas adotadas no âmbito escolar.

Considerando o recorte temporal deste estudo — de 2019 a 2023 —, destaca-se que esse período foi atravessado por transformações significativas no cenário educacional

brasileiro, especialmente em decorrência da pandemia de COVID-19 e das mudanças na transição de governos. Tais elementos incidiram diretamente sobre as políticas públicas, as diretrizes educacionais e as práticas pedagógicas, configurando um contexto que justifica sua delimitação como objeto de análise. A seguir, apresentam-se as principais políticas públicas nacionais voltadas à alfabetização implementadas nesse período.

3.2.1. Plano Nacional de Educação – PNE

No contexto das políticas públicas voltadas para a educação e a alfabetização, destacamos o último Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024. Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Plano foi estruturado com base em 20 metas, estabelecendo diretrizes e estratégias para a política educacional no Brasil. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), os municípios, estados, Distrito Federal e União deveriam atuar em colaboração para alcançar as metas e implementar as estratégias nele contidas.

O artigo 13 da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu o prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para que o poder público instituísse o Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio de uma lei específica. No entanto, até o momento, o país ainda não dispõe de um sistema nacional que coordene e distribua de forma estruturada as responsabilidades educacionais entre os entes federativos.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento fundamental para o planejamento e a gestão educacional no Brasil. A cada década, o PNE é atualizado para estabelecer diretrizes e metas que orientam políticas públicas em todas as etapas da educação. O PNE serve como referência para a formulação dos Planos Estaduais (PEEs), Municipais (PMEs) e do Distrito Federal. Assim, os entes federativos devem adaptar suas metas e estratégias às realidades locais, mas sempre mantendo em consonância com os objetivos estabelecidos pelo PNE.

De acordo com o Caderno de Orientações do Plano Nacional de Educação (2014, p. 7), o principal desafio é garantir a unidade nacional em torno das 20 metas do plano, o que exige acordos, planejamento estratégico e a rápida elaboração ou adequação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), que devem ser concluídos em até um ano após a publicação do PNE. Esse processo, porém, demanda organização, coleta de dados, consultas públicas e decisões políticas.

Além disso, os PMEs devem estar alinhados ao Plano Estadual de Educação (PEE) e ao próprio PNE, de modo que as metas estaduais resultem da articulação das metas municipais, respeitando as especificidades regionais. Esse alinhamento entre os três níveis é fundamental para garantir a coerência das políticas educacionais, a eficiência na alocação de recursos, a efetividade das estratégias pedagógicas e o monitoramento das metas.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as metas do PNE têm como foco a garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação.

O plano dedica-se à ampliação do acesso às creches para as crianças de 0 a 3 anos. Para a faixa de 4 a 17 anos, promove a universalização da pré-escola, do ensino fundamental e médio para todos e, com a inclusão dos jovens com deficiência, enfatiza a importância da promoção da educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, o PNE abrange a ampliação do acesso ao ensino superior e a formação específica dos professores. Tudo isso deve acontecer em um ambiente em que os professores são valorizados, com salários equitativos ao de outras profissões, planos de carreira justos, em escolas construídas para oferecer qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

Para melhor compreensão, apresentamos a seguir o quadro com as 20 metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Quadro 8 - As 20 metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)

Meta	Descrição
Meta 1	Acesso à educação infantil
Meta 2	Acesso ao Ensino Fundamental
Meta 3	Acesso ao Ensino Médio
Meta 4	Acesso à educação especial inclusiva
Meta 5	Alfabetização de crianças
Meta 6	Educação em Tempo Integral
Meta 7	Qualidade da Educação Básica
Meta 8	Escolaridade média da população
Meta 9	Alfabetização de Jovens e Adultos
Meta 10	EJA integrada à educação profissional
Meta 11	Educação profissional técnica de nível médio
Meta 12	Acesso e expansão da educação superior
Meta 13	Titulação dos docentes da educação superior
Meta 14	Titulação de mestres e doutores na pós-graduação
Meta 15	Formação inicial de professores da educação básica

Meta 16	Formação continuada e pós-graduação de professores
Meta 17	Valorização dos professores
Meta 18	Plano de carreira docente
Meta 19	Gestão democrática
Meta 20	Financiamento e investimento público em educação

Fonte: Quadro elaborado pela autora, apresentação das 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

De acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, o Inep é responsável pelo acompanhamento das metas do PNE, por meio da publicação de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas, a cada dois anos. Essa missão se concilia com outras atribuições legais do Inep, como planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, conforme o Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007. O Inep é responsável pela produção de estudos para subsidiar o monitoramento do PNE, realizado por meio das publicações de Relatórios de Monitoramento bienais, de estudos e pesquisas da Série PNE em Movimento e do Painel de Indicadores.

As instâncias para o monitoramento contínuo e a avaliação periódica do PNE são o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 enfrentou desafios significativos, com 13 das 20 metas em retrocesso. Entre os principais problemas, destacam-se a dificuldade na universalização da educação básica, a oferta de educação em tempo integral, a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais do magistério e a ampliação do investimento público na área. No final do ano de 2022, o Inep afirmou que “é forçoso reconhecer que a execução do atual PNE é insuficiente para o alcance das metas até o ano de 2024, encontrando-se, aproximadamente, na metade do caminho ideal”.

Especialistas como o doutor em Educação e pesquisador Gabriel Grabowski e a gerente de Políticas Educacionais do Todos pela Educação, Ana Gardennya Linard, apontam a falta de monitoramento, o financiamento insuficiente e a instabilidade política, agravada pela transição de governo, como fatores determinantes para o fracasso do plano.

A ausência de penalidades pelo não cumprimento das metas e a falta de comprometimento com políticas de Estado também são criticadas, evidenciando desigualdades estruturais no país. Como alternativa, Ana Linard destaca o Projeto de Lei 88/2023, do senador Flávio Arns (PSB/PR), que defende uma penalização para os gestores públicos que não cumprirem as metas do PNE. Segundo a especialista, a proposta está em tramitação com a relatoria da Comissão de Educação e Cultura no Senado.

Tânia Dornellas, assessora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, não aposta na coerção, mas no fortalecimento da democracia participativa e no convencimento, afirmando que “a coerção não dialoga com o nosso propósito de fortalecimento da educação e da democracia participativa". Entendemos que o melhor caminho é o diálogo, é o convencimento de se investir na educação. O governo precisa pensar estrategicamente em quais ações ele vai investir para fortalecer o pacto federativo, e, ao mesmo tempo, fazer com que essas políticas públicas que foram fragilizadas, desconstruídas nos últimos anos, possam voltar a ser ampliadas no âmbito da educação”.

Salientamos que o novo Plano Nacional de Educação ainda não está concluído, ele deveria ter sido apresentado pelo Executivo em 2023, mas acabou sendo enviado ao Congresso apenas no ano passado (2024). Com isso, a senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO) apresentou um projeto de lei para prorrogar o plano atual até dezembro de 2025. Segundo a Agência Senado[8], no segundo semestre de 2024, a Comissão de Educação promoveu um ciclo de audiências públicas sobre o tema, com a participação de educadores, pesquisadores, representantes do governo, dos sistemas de ensino e da sociedade civil. Atualmente, a proposta está em análise na Câmara dos Deputados e, após essa etapa, seguirá para apreciação no Senado.

A proposta do novo Plano Nacional de Educação foi enviada ao Congresso em 2024, sugerindo 18 objetivos, 58 metas e 253 estratégias. Os pontos abordados no projeto abrangem diversas áreas, incluindo educação infantil, alfabetização, ensinos fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, ensino superior, além da estrutura e funcionamento da educação básica.

Segundo o portal Senado notícias[9], o novo PNE estabelecerá objetivos específicos para as modalidades de educação escolar indígena, educação do campo e quilombola. O projeto mantém metas para os públicos-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos. Além disso, há ainda a perspectiva da educação integral como conceito. O termo vai além da jornada expandida, incluindo as condições necessárias para o desenvolvimento pleno dos estudantes, com atividades complementares como artes, línguas e esportes.

O novo plano mantém o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como responsável pelo acompanhamento do PNE. A cada dois anos, o

[8] A Agência Senado, criada em 1997, está voltada, fundamentalmente, à geração e difusão gratuita pela Internet de notícias, informações e imagens de interesse público, relacionadas às atividades do Senado e do Congresso Nacional.

[9] https://www12.senado.leg.br/noticias

órgão deverá divulgar o índice de cumprimento das metas por meio de indicadores, prática já adotada atualmente. No momento, o Inep utiliza cerca de 56 indicadores para essa finalidade.

Além disso, o projeto propõe incentivar a aplicação de avaliações diagnósticas e formativas em escolas e sistemas de ensino. O objetivo é estabelecer estratégias voltadas para a alfabetização e a recuperação das aprendizagens dos alunos.

A nova versão do PNE deve focar em desafios emergentes da educação brasileira, como a erradicação do analfabetismo, a recuperação da aprendizagem pós-pandemia, a ampliação do acesso ao ensino infantil e superior, a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da equidade no ensino. Além disso, há uma expectativa de maior integração entre tecnologia e ensino, com políticas voltadas para a inclusão digital e inovação pedagógica.

No último plano (2014-2024), a meta 5 estabelecia alfabetizar todas as crianças, até no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o portal da Agência Senado, o novo plano (2024-2034) estabelecerá como meta, alfabetizar 80% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, em cinco anos, e alcançar 100% de alfabetização em até dez anos.

A meta 9 do PNE tinha como objetivo elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Segundo Oliveira (2004), historicamente o termo *alfabetismo funcional* teve origem nos Estados Unidos, no final da década de 1930, durante a Segunda Guerra Mundial. Esse termo foi utilizado pelos militares para avaliar a capacidade de entender instruções escritas na realização de tarefas militares. A partir desse contexto, o termo passou a ser empregado para representar a capacidade de alguém utilizar a leitura e a escrita em circunstâncias pragmáticas do cotidiano. Já o termo *"analfabetismo*", é empregado na condição de indivíduos que não possuem a habilidade de ler e escrever.

Oliveira (2004) destaca que podemos compreender o analfabetismo por dois vieses: o *analfabetismo absoluto* e o *analfabetismo funcional*. O primeiro considera a pessoa que não foi alfabetizada, ou seja, não conhece as letras nem os números. O segundo designa a pessoa capaz de identificar letras e números, mas com dificuldade em interpretar pequenos textos e fazer pequenos cálculos.

Para Leite e Cadei (2016, p.14), “o *analfabeto funcional*, em geral, sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar ideias no papel.” A Unesco incorporou o termo *"analfabetismo funcional"* em sua definição de alfabetização em 1958, com o objetivo de estabelecer padrões estatísticos educacionais e orientar a formulação de políticas públicas nos países-membros. Segundo Lorenzo (2007, p. 273), a Unesco definiu o analfabetismo funcional como “a situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de fazer cálculos simples e ler palavras e frases isoladas, mas não é capaz de interpretar o sentido dos textos, não é capaz de usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal, nem para fazer frente às suas demandas sociais”.

Diante as reflexões apresentadas, fica evidente que o analfabetismo não se restringe apenas ao desconhecimento das letras e números, ou seja, ao analfabetismo absoluto, ele também abrange a dificuldade de interpretar e utilizar a linguagem escrita nas interações sociais e práticas cotidianas, como compreender um manual de instruções, interpretar prescrições médicas, expressar críticas a um determinado texto, entre outros.

Diante desse contexto, o enfrentamento do analfabetismo deve ser prioridade nas políticas públicas, uma vez que a leitura e a escrita são fundamentais para o desenvolvimento individual e social do sujeito. A falta dessas capacidades acarreta na exclusão social e digital, limita o acesso a direitos, restringe oportunidades de trabalho, dificulta o uso de tecnologias e compromete o exercício da cidadania. Além disso, torna os indivíduos mais vulneráveis à alienação e à manipulação, afetando também o desenvolvimento econômico do país.

Embora as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) tenham sido estabelecidas com o objetivo de fortalecer a alfabetização no Brasil, os dados indicam que ambas não foram plenamente atingidas. Diante desse cenário, o novo PNE enfrenta o desafio de estabelecer metas que sejam, de fato, cumpridas, o que exige um planejamento preciso e coerente, alinhado à atual conjuntura educacional. É fundamental o monitoramento das metas estabelecidas, juntamente com a implementação de políticas públicas e programas voltados para a alfabetização e a educação de modo geral. Essas ações devem ser articuladas entre os entes federativos, com a iniciativa de investimentos na formação inicial e contínua dos professores e profissionais de educação, além da valorização destes, além de promover a alfabetização para todas as crianças, jovens e adultos, sem distinção e discriminação, mas de forma inclusiva, respeitando suas potencialidades e especificidades, além de estabelecer e garantir um ensino de qualidade.

A implementação do novo PNE aponta para avanços significativos em diversas áreas da educação brasileira, sobretudo no que se refere ao aumento nas taxas de escolarização, redução da evasão escolar e melhoria na qualidade do ensino. Além disso, a valorização dos docentes e o incentivo à inovação pedagógica devem contribuir para um sistema educacional mais eficiente e adaptado às novas demandas da sociedade.

O novo Plano Nacional de Educação representa uma oportunidade para corrigir lacunas e avançar na construção de uma educação mais acessível, inclusiva e de qualidade. O sucesso de sua implementação dependerá do compromisso dos gestores públicos, da participação da sociedade e do investimento contínuo em políticas educacionais estruturadas.

Conclui-se que, embora o PNE tenha sido concebido como um instrumento fundamental para a melhoria da educação no Brasil, grande parte de seus objetivos não foram alcançados dentro do prazo previsto. Reiteramos que a insuficiência de financiamento, a falta de monitoramento por parte das instâncias responsáveis, a ausência de cobrança da sociedade civil e da imprensa em relação às metas a serem alcançadas, além da ausência de penalidades para o descumprimento das metas estabelecidas, foram aspectos decisivos que culminaram na avaliação negativa do PNE.

Diante desse cenário de reformulação do PNE, há que se pautar em mecanismos mais eficazes de monitoramento e execução, com maior participação coletiva da sociedade civil e garantia de financiamento adequado. Caso contrário, corre-se o risco de repetir os mesmos problemas e perpetuar as desigualdades educacionais no país. Dito isso, ressaltamos a necessidade de um compromisso político mais sólido e de um planejamento estratégico que garanta o cumprimento das metas estabelecidas.

3.2.2. Política Nacional de Alfabetização – PNA

A Política Nacional de Alfabetização estabeleceu-se como estratégia governamental no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática. Além disso, buscou combater o analfabetismo em âmbito nacional e contribuir para o cumprimento das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a PNA foi lançada durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Alfabetização

(Sealf), e teve como principais gestores o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, e o ex-secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim.

A elaboração da Política Nacional de Alfabetização surgiu como iniciativa do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para viabilizar essa ação, formou-se um grupo de trabalho, composto por diversas secretarias: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o intuito de analisar a situação da alfabetização no país. Promoveu-se então, audiências com representantes de órgãos educacionais (municipais e estaduais) e especialistas, além de estudar experiências bem-sucedidas no Brasil e no exterior, baseadas em evidências científicas e que melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática.

Segundo o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, "o sucesso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos, como ler e compreender, escrever corretamente e dominar conceitos básicos da matemática. Sem essas habilidades, a criança enfrentará dificuldades em sua trajetória escolar e no seu desenvolvimento". Além disso, destaca que "a educação é essencial para o progresso de uma nação, pois está diretamente ligada ao avanço científico, econômico e social" (Brasil, 2019, p. 5).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), com base na ciência cognitiva da leitura, define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, aquele que representa, por meio das letras, os sons da fala (Brasil, 2019, p. 19). Morais (2014) esclarece que, em sistemas alfabéticos de escrita, a alfabetização envolve a compreensão do princípio alfabético, ou seja, o entendimento de que letras representam sons da fala. Esse conhecimento deve ser ensinado de forma explícita, gradual e sistemática, pois não se adquire espontaneamente.

A PNA ressalta que alfabetizar, portanto, é ensinar a decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras com base nas correspondências grafo-fonêmicas. No entanto, a alfabetização não se limita ao domínio técnico: seu objetivo é promover a autonomia e a compreensão leitora, permitindo ao sujeito ler e escrever com independência. A compreensão textual, por sua vez, envolve não apenas fluência, mas também vocabulário, conhecimento de mundo e capacidade de fazer inferências. Quando há domínio do código, mas dificuldade de

compreensão, configura-se o analfabetismo funcional, distinto do analfabetismo absoluto, que é designado à condição de quem não sabe ler nem escrever. O analfabeto funcional, embora capaz de ler (decodificar) e de escrever (codificar), não o faz de modo funcional, isto é, não desenvolve essas habilidades de forma suficiente para usá-las de maneira autônoma e em situações do cotidiano, como escrever bilhetes, compreender textos simples, interpretar documentos, mapas, tabelas. A leitura e a escrita ocorrem em diferentes níveis, mas o analfabeto funcional permanece em estágios insuficientes, sem alcançar a habilidade plena de leitor e escritor (Brasil, 2019. p. 19).

A Política Nacional de Alfabetização fundamentou suas diretrizes em princípios científicos, incorporando avanços das ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, para aprimorar as práticas de alfabetização. Seu objetivo era oferecer às redes de ensino e aos estudantes metodologias embasadas em evidências científicas, visando aprimorar as condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em âmbito nacional.

Mas em que consiste a Ciência Cognitiva? E a Ciência Cognitiva da Leitura? Quais são as principais contribuições dessas áreas para os processos de ensino-aprendizagem e alfabetização?

No artigo "*Ciências Cognitivas, Pedagogia e Educação"*, Pereira (2013, p. 127) caracteriza a Ciência Cognitiva como um campo interdisciplinar, voltado ao estudo do cérebro e do comportamento, integrando diferentes áreas do conhecimento, entre as quais se destacam a Psicologia, a Neurociência, a Linguística, a Inteligência Artificial e a Filosofia. Segundo o autor, seu objeto central de investigação é a cognição, compreendida, à luz de Tiberguien (2007, p. 9), como "o conjunto de atividades que decorrem do funcionamento cerebral humano e animal: sensório-motricidade, percepção, linguagem, aprendizagem, memória, representação dos conhecimentos, decisão e raciocínio".

De forma complementar, o Instituto Edube destaca que a Ciência Cognitiva, ou Ciências Cognitivas, estuda como aprendemos, pensamos e utilizamos o conhecimento. O termo "Cognição" deriva do Latim, "cognitìo, ónis", que significa o "ato de conhecer", indicando que a área busca compreender os processos de aquisição e uso do conhecimento. O uso do plural, Ciências Cognitivas, evidencia seu caráter interdisciplinar, integrando diferentes campos do saber, ainda que cada área preserve seus métodos, teorias e modos específicos de investigação.

No trabalho de conclusão de curso intitulado *"A Neurociência Cognitiva e a Alfabetização de Crianças com Transtornos de Aprendizagem: Uma Proposta de Sequência*

Didática", Carvalho (2023, p. 12) ressalta que a compreensão do funcionamento cerebral pode contribuir para a alfabetização de crianças com alterações no processamento cognitivo. Segundo a autora, alfabetizar crianças nunca foi tarefa simples; entretanto, esse objetivo torna-se mais viável à medida que estudos e evidências em áreas específicas, como as Neurociências, oferecem subsídios teóricos e práticos para orientar as práticas educativas e facilitar o processo de alfabetização de estudantes com dificuldade e/ou transtorno de aprendizagem.

Ancorado em Chedid (2016), Carvalho (2023) destaca que a Neurociências:

> [...] é uma ciência, portanto baseada em pesquisa, que estuda, observa e analisa o sistema nervoso central. Neste caso, nos interessa o estudo do sistema nervoso central do ser humano, sobretudo, sobre como este sistema é capaz de aprender e como o cérebro se molda a partir do aprendizado (Chedid, 2016, p. 5).

Na reportagem publicada por Carol Firmino (2022) na revista Nova Escola, intitulada *"Como potencializar a aprendizagem por meio da personalização do ensino"*, a autora conceitua a personalização do ensino como "uma metodologia que entende cada estudante como um ser único, com talentos próprios e uma maneira pessoal de aprender" (p. 2). Ela acrescenta dizendo que [...] "esse aluno é estimulado de modo individualizado, com respeito às suas limitações, e colocado como protagonista da própria jornada de aprendizado" (p. 2).

Nesse contexto, a personalização do ensino consiste em adaptar o processo de ensino e aprendizagem às características individuais de cada aluno, levando em consideração suas capacidades, dificuldades, interesses, nível de conhecimento, estilo de aprendizagem e perfil comportamental. Além de incentivar a autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Maluf (2015) e Morais (2013), a Ciência Cognitiva da Leitura é um campo de estudo que busca compreender os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita. Segundo os autores, essa ciência tem mostrado as modificações que acontecem no cérebro quando alguém aprende a ler e quais circuitos cerebrais são usados durante a leitura por um leitor proficiente. Além disso, destacam que as pesquisas nessa área contribuem para um entendimento mais preciso sobre como a alfabetização acontece, oferecendo fundamentos para que os professores adotem estratégias mais assertivas e eficazes no ensino da leitura e da escrita.

Segundo Maluf (2015) e Morais (2013), a Ciência Cognitiva da Leitura é composta por um conjunto de evidências científicas de diferentes áreas, como a Psicologia e as Neurociências. Os autores ressaltam que as pesquisas nestes campos têm mostrado que o trabalho contínuo com letras, fonemas, sílabas e palavras leva a criança a compreender como funciona o sistema de escrita.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação adotou uma abordagem de alfabetização fundamentada na ciência cognitiva da leitura, destacando a relevância do ensino explícito e sistemático da relação entre letras e sons, por meio do método fônico, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência leitora[10].

Portanto, qual concepção de alfabetização é apresentada por essa política (PNA)?

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de alfabetização adotada pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) baseia-se em uma abordagem fundamentada em evidências empíricas das ciências cognitivas. Essa perspectiva enfatiza o ensino explícito e sistemático de seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: a identificação de sons (consciência fonológica), o conhecimento alfabético, a fluência em leitura oral, a ampliação do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. Tais habilidades deveriam ser ensinadas de forma explícita (por meio de instrução direta e clara dos conteúdos) e de maneira sistemática, por meio de práticas pedagógicas estruturadas que envolvessem explicações, demonstrações (modelos) e atividades coletivas orientadas.

Embora a Política Nacional de Alfabetização adotasse uma alfabetização baseada em evidências, ela não impunha de forma "explícita" um método específico, mas incentivava que o processo de alfabetização ocorresse levando em consideração as descobertas recentes das pesquisas científicas, que, nesta área, destacam como ênfase o método fônico. A PNA não era uma política educacional obrigatória, ao contrário da BNCC. Sendo assim, os estados e municípios tinham livre arbítrio para aderir ou não a essa proposta.

Para uma melhor compreensão sobre a Política Nacional de Alfabetização, apresentamos a seguir as diretrizes e os principais aspectos que orientaram essa política pública educacional.

Com base no Capítulo III, artigo 5º, as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização abrangia: a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, o incentivo ao desenvolvimento da linguagem oral e da literacia[11] emergente na

[10] Fluência leitora é a capacidade de ler um texto com agilidade, precisão e expressão adequada.

[11] Segundo o PNA (Brasil, 2019, p. 21), a *literacia* não se resume apenas ao ato de ler e escrever, ela consiste em um conjunto ampliado de conhecimentos, habilidades e atitudes, evoluindo da *literacia emergente* (quando o

educação infantil e a integração de práticas artísticas e motoras ao processo de alfabetização. Além disso, destacava-se a participação das famílias, o estímulo à leitura e escrita no cotidiano escolar e familiar, o respeito às particularidades das modalidades especializadas de ensino, a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e a valorização das professoras da educação infantil e alfabetizadoras.

Embora o programa contemple diversos públicos, os beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização são aqueles mencionados nos incisos I e II do Capítulo IV, artigo 6º, referentes ao público-alvo: crianças na primeira infância (Educação Infantil – de 0 a 5 anos) e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

> Capítulo IV - Art. 6º. A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo: I. crianças na primeira infância; II. alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; III. alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; IV. alunos da educação de jovens e adultos; V. jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e VI. alunos das modalidades especializadas de educação. (Brasil, 2019, p. 43).

Os agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização abrangem diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade, desempenhando papéis fundamentais na implementação e efetividade dessa política. Com base no Capítulo IV, artigo 7º, do Caderno final da PNA, entre esses agentes, destacam-se: as professoras da educação infantil e alfabetizadoras; professores das diferentes modalidades especializadas de educação; demais docentes da educação básica; gestores escolares; dirigentes de redes públicas de ensino; instituições de ensino; as famílias; e a organizações da sociedade civil.

Diante do exposto, torna-se pertinente destacar os principais elementos que estruturaram a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de modo a evidenciar suas diretrizes, princípios, fundamentos teóricos, concepção de ensino e alfabetização e orientações metodológicas. Logo abaixo, apresenta-se um quadro síntese com os principais aspectos que nortearam a formulação dessa política educacional.

Quadro 9 - Principais aspectos que orientaram a Política Nacional de Educação

A alfabetização baseada em evidências científicas.	**Fundamentação nas ciências cognitivas.**
Estabelece seis componentes essenciais para a alfabetização: a identificação de sons	Centralidade do papel da família na alfabetização.

aluno está começando a se familiarizar com a leitura e a escrita) como à capacidade de utilizar essas competências de forma produtiva e crítica para aprendizagem e comunicação. Nessa perspectiva, o papel do professor ultrapassa a instrução técnica, visando promover a autonomia e o protagonismo do aluno.

(consciência fonológica), o conhecimento alfabético, a fluência em leitura oral, o ampliação do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.	
Adoção de termos como literacia e numeracia [12]- habilidades fundamentais no processo de alfabetização.	Contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024).
Priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental.	Integração de práticas motoras e expressões artísticas.
Respeito às particularidades das modalidades especializadas de ensino, especialmente à Educação Especial, à Educação Escolar Indígena, à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerar as especificidades socioculturais, linguísticas e cognitivas dos sujeitos pertencentes a essas modalidades, promovendo adaptações pedagógicas e metodológicas coerentes com suas realidades e necessidades.	Crianças na primeira infância (0 à 5 anos) e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário. Serão contemplados também alunos (jovens e adultos e das modalidades especializadas) com nível insatisfatório de alfabetização.
Valorização do professor alfabetizador.	São agentes deste processo: os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil.
Implementação da PNA por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos.	O Ministério da Educação (MEC) coordenará as ações da PNA, podendo oferecer assistência técnica e financeira aos entes federativos.
Implementação dos programas: Tempo de Aprender e Conta para Mim.	Respeito aos entes federativos e adesão voluntária aos programas.

Fonte: Quadro síntese elaborado pela autora com base na PNA. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/pna-artigo-a-artigo. Acesso em 19 de março de 2025.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi oficialmente encerrada em 2022, no atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da revogação do Decreto nº 9.765, criado em 2019. Os principais motivos que levaram ao término da PNA foram a necessidade de revisão das políticas educacionais do país e a mudança na abordagem educacional. Visto que, a nova gestão optou por adotar um novo foco para a alfabetização, buscando um alinhamento com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com práticas pedagógicas inclusivas, diversificadas e integradas às realidades dos diferentes contextos educacionais em nosso país.

[12] A numeracia vai além do ato de contar, ela envolve a aplicação das habilidades matemáticas para a resolução de problemas cotidianos (Brasil, 2019, p. 24).

O encerramento da Política Nacional de Alfabetização foi motivado por críticas, especialmente quanto à ênfase no método fônico. Embora ancorado por pesquisas, esse método é visto por muitos educadores e especialistas como uma abordagem tradicional, voltada para mecanização da aprendizagem ao focar na decodificação e repetição sem contextualização. Ademais, desconsidera a diversidade dos processos de aprendizagem, limita a autonomia docente e se mostra inadequado para atender à heterogeneidade dos contextos educacionais, exigindo abordagens mais flexíveis e inclusivas.

Diante desse cenário, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) representa um retrocesso ao retomar concepções ultrapassadas de língua e ensino, centradas na memorização de fonemas. Nesse contexto, torna-se essencial promover o diálogo com teorias críticas que questionem essas limitações e defendam uma alfabetização mais significativa, dialógica e socialmente contextualizada.

3.2.3. Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender configura-se como uma política pública voltada à qualificação do processo de alfabetização nas redes públicas de ensino. Sendo instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Fundamentado em abordagens baseadas em evidências científicas, o programa visa, prioritariamente, à elevação da qualidade da alfabetização, da literacia e da numeracia nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre seus objetivos centrais, destacam-se: contribuir para o cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; assegurar o direito à alfabetização como instrumento essencial de promoção da cidadania e de desenvolvimento social e econômico; e gerar impactos positivos na aprendizagem ao longo de toda a trajetória educacional, abrangendo diferentes níveis e etapas de ensino.

O Programa "*Tempo de Aprender"* estrutura-se em quatro eixos principais, que orientam suas ações e estratégias de implementação. O *Eixo 1:* refere-se à formação continuada de profissionais da alfabetização. O *Eixo 2: contempla* o apoio pedagógico para a alfabetização. O *Eixo 3*: trata do aprimoramento das avaliações da alfabetização. Por fim, o *Eixo 4:* diz respeito à valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professoras alfabetizadoras.

Quadro 10 - Eixos e Ações do Programa Tempo de Aprender

EIXO 1- Formação continuada de profissionais da alfabetização
1.1: Formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; cursos práticos de alfabetização e práticas de produção de texto. 1.2: Formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; curso de Formação Prática para Gestores de Alfabetização. 1.3: Programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores; Curso ABC. 1.4: Desenvolvimento profissional cooperativo. Manual de Boas Práticas.
EIXO 2- Apoio pedagógico para a alfabetização
2.1: Sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; SORA e Graphogame. 2.2: Recursos financeiros de custeio para assistente de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; PDDE Alfabetização. 2.3: Aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental. 2.4: Atenção individualizada a estudantes e suas famílias. Manual de Boas Práticas.
EIXO 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização
3.1: Aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; Estudo Nacional de Fluência e Leitura e Inteligência Artificial para Fluência em Leitura. 3.2: Aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização. 3.3: Avaliação de impacto do Programa; Avaliações de Impacto e Monitoramento de Processos e Resultados. 3.4: Avaliação formativa para atenção individualizada Manual de Boas Práticas.
EIXO 4- Valorização dos profissionais da alfabetização
4.1: Ação reconhecimento Educacional. 4.2: Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional Manual de Boas Práticas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações extraídas das perguntas frequentes do site: https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/61-perguntas-frequentes/277-programa-tempo-de-aprender.

Dentre as principais iniciativas do Programa Tempo de Aprender, destacam-se: a promoção e oferta de cursos de formação continuada, como Práticas de Alfabetização, Práticas de Produção de Texto, Curso ABC e formações específicas para gestores escolares; a distribuição de materiais didáticos, guias pedagógicos e o fornecimento de suporte técnico às escolas; a implementação de instrumentos para diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos em processo de alfabetização; além de ações de valorização docente, por meio de premiações e reconhecimento de boas práticas pedagógicas.

No artigo "Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil", publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, Nogueira e Lapuente (2022) analisam o

curso de formação continuada de professores “Tempo de Aprender”, promovido pelo MEC em 2020. As autoras evidenciam que a proposta do curso se fundamenta em uma concepção restrita de alfabetização, centrada no método fônico, com ênfase na audição, repetição e memorização de grafemas e fonemas. De acordo com elas, “a proposta de formação de professores configura-se como reducionista, acrítica e homogeneizadora, prestando assim, um desserviço à alfabetização, uma vez que apaga o arcabouço teórico e as práticas alfabetizadoras plurais das escolas brasileiras” (Nogueira e Lapuente, 2022, p. 117).

O Programa Tempo de Aprender reflete uma política educacional que desconsidera a alfabetização como prática social, ignorando suas dimensões cultural, discursiva e crítica. Ao favorecer a padronização e o controle por resultados, com foco em avaliações externas, a proposta contribui para o apagamento da diversidade teórico-metodológica das práticas alfabetizadoras. Esse cenário evidencia a necessidade de rever os processos de formação docente e a produção de conhecimento sobre alfabetização no Brasil. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de revisão os processos de formação docente e a produção de conhecimento sobre alfabetização no Brasil.

3.3.3. Programa Conta pra Mim

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) e fundamentado na concepção de que “O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância”, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria nº 421, de 2020, o programa “*Conta pra Mim”*, lançado oficialmente em dezembro de 2019. Essa iniciativa teve como ênfase a promoção da Literacia Familiar, compreendida, no âmbito do programa, como um conjunto de práticas realizadas no contexto doméstico que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

De acordo com a perspectiva adotada pelo programa, a aprendizagem da linguagem oral e da escrita se inicia no ambiente familiar, na convivência entre pais ou responsáveis e a criança. Nesta direção, o programa busca incentivar práticas como a leitura em voz alta, a contação de histórias, as conversas e os jogos verbais, consideradas pelo documento como fundamentais para o desenvolvimento da linguagem desde a primeira infância. O programa destina-se a todas as famílias brasileiras, com atenção especial àquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo o programa **Conta pra Mim**, o ambiente familiar, especialmente na primeira infância (0 a 6 anos), desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico e escolar das crianças. O documento sustenta, com base em estudos por ele mobilizados, que as crianças inseridas em contextos familiares nos quais há práticas sistemáticas de literacia tendem a se tornar melhores leitoras e a apresentar maior sucesso escolar. No entanto, simultaneamente, o programa reconhece a existência de desigualdades significativas entre famílias de diferentes classes sociais quanto à qualidade e à frequência das interações verbais estabelecidas com as crianças.

O programa descreve diferentes práticas de literacia familiar. Entre elas, destaca-se a **interação verbal**, entendida como o uso intencional de estratégias e atitudes que ampliam a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças, favorecendo o desenvolvimento linguístico. Conforme o documento, essas práticas orientam os pais a reconhecer e aproveitar situações cotidianas como oportunidades para promover conversas significativas com os filhos.

Outra prática enfatizada é a **leitura dialogada**, definida como a leitura em voz alta mediada por interações entre adultos e crianças, envolvendo perguntas, respostas e comentários. Trata-se, segundo o programa, de uma leitura ativa, em formato de diálogo, é uma leitura em bate-papo, que se diferencia da leitura passiva por estimular a participação da criança e a construção conjunta de sentidos.

A **narração de histórias** também é valorizada, sendo compreendida como uma prática que fortalece o vínculo afetivo entre adultos e crianças, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da compreensão oral e do imaginário infantil. Já os **contatos com a escrita** envolvem a familiarização das crianças com os mais diversos materiais escritos e o incentivo à produção gráfica desde cedo, iniciando-se com desenhos e grafias inventadas, passando pelo uso de letras, palavras e frases, chegando, por fim, a textos mais complexos.

Além dessas práticas, o programa também valoriza atividades diversas como: jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos e praticar esportes, consideradas, no documento, como ações que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade. Por fim, o programa traz à **motivação** como prática importante e necessária para as crianças, pois considera que através dela a criança desenvolve e aprimora as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, destacando a importância de que ela (a criança) se perceba como confiante e motivada em seus processos de aprendizagem.

Como parte dessa iniciativa, o programa disponibiliza livros infantis gratuitos para download. A coleção de livros é composta por obras de diferentes gêneros, incluindo livros de contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros, poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas, parlendas, livros apenas com imagens, livros voltados a bebês e livros informativos, os quais, conforme o documento, visam favorecer a interação, a imaginação e o acesso a conhecimentos sobre o mundo.

As obras são disponibilizadas gratuitamente no site do projeto, em formato PDF, podendo ser acessadas, compartilhadas e impressas, sendo vedada apenas a comercialização. Além dos livros para download, o projeto **Conta pra Mim** oferece aproximadamente 40 vídeos com orientações sobre a implementação, no cotidiano familiar, de práticas de literacia familiar, bem como um guia destinado às famílias para a aprendizagem dessas técnicas. O conjunto de materiais inclui ainda marcadores de página com o mascote do projeto e conteúdos audiovisuais, como histórias infantis, contos de fadas, cantigas populares e fábulas de Monteiro Lobato narradas por Toquinho, apresentadas em vídeos animados.

Cabe destacar que a apresentação dessas concepções refere-se à perspectiva institucional do programa **Conta pra Mim**, conforme formulada pelo Ministério da Educação.

Embora se reconheça a relevância das práticas de interação e de estímulo à linguagem no contexto familiar, bem como o fato de que o desenvolvimento da linguagem se constitui nas relações sociais mediadas, é problemático e reducionista atribuir à família a centralidade quase exclusiva no desenvolvimento linguístico e no processo de alfabetização das crianças, uma vez que o processo de alfabetização ultrapassa o âmbito doméstico, constituindo-se como uma prática social, histórica e culturalmente situada, que envolve, de modo indissociável, a atuação da escola e de outros espaços formativos. Ademais, esse processo se desenvolve em uma sociedade marcada por desigualdades sociais estruturais de ordem econômica, cultural e educacional, que condicionam o acesso aos bens culturais, à linguagem escrita e às experiências de aprendizagem, ao mesmo tempo em que demanda responsabilidades institucionais do Estado, especialmente no que se refere à formulação de políticas públicas, ao financiamento da educação e à garantia de condições pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a escola assume papel central no ensino sistemático da leitura e da escrita, função que não pode ser transferida ou diluída no contexto familiar.

3.3.4. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) configura-se como uma política pública educacional voltada à garantia do direito à alfabetização das crianças brasileiras. Instituído pelo Governo Federal, no âmbito da administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e sob a coordenação do Ministério da Educação.

O Programa tem como objetivo assegurar a alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, bem como promover a recuperação das aprendizagens das crianças dos 3º, 4º e 5º anos, orientando-se por princípios como a promoção da equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre os entes federativos; e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios.

As metas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada concentram-se em direcionar os esforços do Ministério da Educação para a alfabetização na idade certa e para a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, o programa prevê a organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre a União, os estados e os municípios; o estabelecimento de metas pactuadas de alfabetização, com processos de monitoramento e acompanhamento; a implementação de estratégias de apoio técnico e financeiro da União voltadas à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas; a oferta de materiais didáticos complementares aos estudantes e de materiais pedagógicos aos professores; a adoção de sistemas de avaliação da alfabetização; e o desenvolvimento de estratégias formativas e de orientações curriculares.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se destaca por levar em consideração aprendizados de experiências nacionais anteriores, incorporando princípios que buscam aprimorar a formulação das políticas de alfabetização. Nesse sentido, a política prioriza a articulação com estados e municípios, apoiando e induzindo suas ações em vez de atuar diretamente junto às escolas.

Cada estado, em articulação com os municípios, será responsável pela formulação de sua política territorial de alfabetização, cabendo à União oferecer suporte técnico e financeiro aos entes federativos, bem como reconhecer e valorizar as iniciativas já desenvolvidas em suas respectivas redes de ensino. Ademais, a política não estabelece a adoção de um método único de alfabetização, respeitando a autonomia pedagógica das instituições de ensino e dos

professores ao reconhecer a pluralidade de abordagens, ainda que apresente orientações pedagógicas sugeridas pelo Ministério.

A política tem como principal referência experiências subnacionais bem-sucedidas, especialmente o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), do Ceará, cujos resultados se destacam nacionalmente.

O programa adota uma visão sistêmica, estruturando-se em um conjunto de ações articuladas e organizadas por cinco eixos temáticos: gestão e governança; formação de profissionais da educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; e sistemas de avaliação. Ao compreender a alfabetização como um processo complexo que exige a integração de dimensões pedagógicas, formativas, avaliativas e de gestão, necessárias à garantia da alfabetização das crianças na idade certa, em contraposição a iniciativas isoladas, como ações restritas à formação docente ou à produção de materiais didáticos.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada ancora-se em uma perspectiva ampliada do processo de alfabetização, ao considerar não apenas ações voltadas aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mas também estratégias direcionadas à Educação Infantil, com o objetivo de fomentar a oralidade, a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a política prevê a implementação de projetos voltados à promoção da leitura, como o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), bem como a organização de cantinhos de leitura, concebidos como espaços pedagógicos que favorecem práticas de interação com a linguagem escrita e contribuem para a consolidação da alfabetização ao longo de todo o ciclo, incluindo ações complementares destinadas aos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o presidente Lula, o acordo firmado com os entes federativos representa um pacto de responsabilidade coletiva. “Estabelecemos um desafio a nós mesmos: fazer com que, até 2030, 80% das crianças estejam alfabetizadas até o segundo ano. É um compromisso com o futuro do Brasil”, destacou. Sua declaração foi proferida durante a cerimônia de entrega do Prêmio Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização, realizada em Brasília.

O Selo Nacional de Compromisso com a Alfabetização consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) destinada a reconhecer os esforços das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal que aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e alcançaram as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A concessão é atribuída a partir de coletas, sistematizações e avaliações de

ações desenvolvidas pelas secretarias de educação. Entre os critérios considerados estão a implementação de políticas específicas de alfabetização, a oferta de formação continuada para professores e gestores, além da distribuição de materiais didáticos complementares voltados ao processo de alfabetização.

Neste contexto, destaca-se o município de Uberlândia (MG), reconhecido com o Selo Nacional de Compromisso com a Alfabetização, em virtude de iniciativas como o Pacto pela Alfabetização, referente ao ano de 2024.

O *Pacto pela Alfabetização*, é um projeto voltado aos estudantes da rede municipal de ensino dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e assegurar a alfabetização na idade certa.

Embora o Pacto pela Alfabetização seja uma política municipal específica, sua implantação e os resultados alcançados estão alinhados aos objetivos e às diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sendo uma das iniciativas que reforçam a atuação de Uberlândia no contexto do regime de colaboração federativa proposto pelo CNCA.

De acordo com dados divulgados pelo portal oficial da Prefeitura de Uberlândia, a edição de 2024 do Pacto pela Alfabetização contemplou mais de 10.600 estudantes da rede municipal de ensino. Os resultados evidenciam avanços significativos em relação ao ano anterior, refletindo o impacto positivo da política adotada. As turmas do 1º ano do ensino fundamental alcançaram 75% de proficiência em habilidades de leitura e escrita, superando os 68% registrados em 2023. Já os estudantes do 2º ano obtiveram 77% de aproveitamento das habilidades, ultrapassando os 74% do ano anterior.

Os dados apresentados pelo Pacto pela Alfabetização em Uberlândia indicam crescimento nos percentuais de proficiência em leitura e escrita nos 1º e 2º anos do ensino fundamental entre os anos de 2023 e 2024. Embora os dados mostrem progresso, é necessário refletir sobre a sustentabilidade desses resultados ao longo do programa e avaliar se estão sendo acompanhados por melhorias qualitativas nas práticas pedagógicas, para além do alcance de metas quantitativas. Salientamos sobre a importância de uma análise contextualizada dos dados, considerando a realidade local, com o objetivo de fornecer informações precisas sobre a distribuição dos resultados por escola, região e perfil socioeconômico dos estudantes. Tal abordagem é essencial para avaliar a equidade educacional e subsidiar a formulação de ações direcionadas às especificidades de cada comunidade escolar.

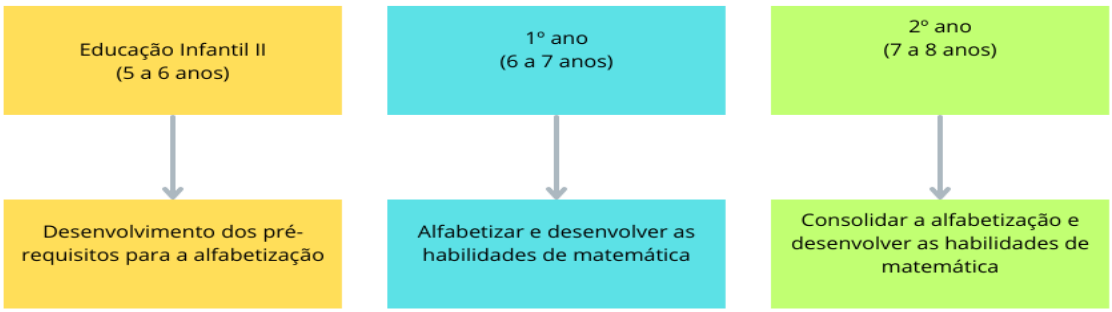
Embora os dados obtidos forneçam uma indicação do desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e escrita, ele não abrange a complexidade do processo de alfabetização. Considerando que, a proficiência, quando entendida apenas como acerto em testes padronizados, tende a privilegiar aspectos técnicos e mecânicos da leitura e da escrita, negligenciando dimensões fundamentais como a compreensão dos textos, a capacidade de interpretação crítica e a aplicação significativa dos conhecimentos em contextos reais e diversos.

A alfabetização como processo amplo e multifacetado, que vai além da codificação e decodificação, envolve múltiplas dimensões (cognitivas, sociais, culturais, afetivas, emocionais e econômicas) que inter-relacionam e influenciam diretamente o desenvolvimento da criança como sujeito leitor e escritor. Portanto, ao reduzir o processo de alfabetização a indicadores numéricos ou provas padronizadas, o sistema está desconsiderando essas múltiplas dimensões, que são essenciais para garantir uma formação integral e significativa.

Avaliar a alfabetização implica reconhecer que esse processo não se desenvolve de forma homogênea e não pode ser apreendido exclusivamente por meio de instrumentos padronizados. Trata-se de uma prática que exige uma abordagem sensível e contextualizada, capaz de considerar a singularidade de cada estudante, as distintas trajetórias e ritmos de aprendizagem, bem como os fatores socioeconômicos, culturais, linguísticos e afetivos que incidem sobre o desempenho escolar.

O Pacto pela Alfabetização atualmente está ancorado em um protocolo pedagógico estruturado por ciclos de aprendizagem. Esse protocolo inclui todas as turmas de educação infantil II, de 1º e de 2º ano do ensino fundamental, considerando objetivos específicos para cada ciclo de aprendizagem e priorizando que a alfabetização aconteça no 1º ano.

Figura 1 - Objetivos específicos do Programa Pacto pela Alfabetização para cada ciclo de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora. A figura apresenta os objetivos específicos do Programa Pacto pela Alfabetização para cada ciclo de aprendizagem.

Destacamos que o Instituto Raiar é uma organização sem fins lucrativos, que atua como organização estruturante do Pacto pela Alfabetização em parceria com os municípios, com o objetivo de fortalecer suas capacidades de gestão e garantir a manutenção do modelo adotado. Deste modo, o Instituto Raiar, é responsável pela captação de recursos através de doadores, pela estruturação do programa, pelo apoio técnico aos municípios e por coordenar a implantação nas escolas. Já os municípios, por meio das secretarias de educação, atuam diretamente na execução das ações dos programas, na mobilização das equipes escolares e no acompanhamento dos resultados.

A implementação do Pacto pela Alfabetização está fundamentada em três eixos estratégicos que oferecem um modelo integrado de atuação, podendo destacar: a mobilização social; a estruturação do ensino; e a gestão pedagógica e de monitoramento, os quais serão apresentados no quadro síntese abaixo.

Quadro 11- Eixos estratégicos do Pacto pela Alfabetização

Mobilização Social: promove a articulação e o engajamento da comunidade escolar e local para ampliar a conscientização sobre a importância da alfabetização na idade certa, fortalecendo o senso coletivo de responsabilidade.
Estruturação do Ensino: organiza o processo pedagógico por meio de programas de ensino, materiais didáticos e estratégias de avaliação, articulando proposta pedagógica, formação docente e monitoramento da aprendizagem.
Gestão Pedagógica e Monitoramento: oferece suporte técnico às secretarias de educação, com protocolos de gestão, formação de equipes e acompanhamento de indicadores, garantindo um ciclo contínuo de planejamento, execução e avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora[13].

O Instituto Raiar não realiza repasses dos recursos diretamente aos municípios. A implementação do programa é viabilizada por meio da contratação direta de parceiros e fornecedores, incluindo gráficas para a impressão de materiais e consultores técnicos que

[13] Quadro síntese sobre os Eixos estratégicos do Pacto pela Alfabetização, elaborado pela autora, com base nas informações extraídas do sítio: https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/opacto#:~:text=Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social-,Gest%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20e%20monitoramento,monitoramento%20e%20an%C3%A1lise%20de%20indicadores. Acesso em: 19 de março de 2025.

apoiam a execução do programa nos municípios. Os programas pedagógicos que integram o Pacto pela Alfabetização foram desenvolvidos pelo Instituto Edube e são baseados nas evidências científicas mais atuais sobre aprendizagem e alfabetização. O desenvolvimento desses programas conta com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Instituto Raiar.

Conforme apresentado no próprio site do programa o Pacto pela Alfabetização[14]:

> O Pacto pela Alfabetização atua para garantir o direito constitucional de cada criança à educação básica de qualidade. Utiliza uma metodologia baseada em evidências que permite acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, cada turma e cada escola, avaliando conquistas e corrigindo lacunas de aprendizagem sempre que necessário. O programa ainda oferece apoio à prática pedagógica dos professores, por meio de capacitações; realiza modelagem de gestão, qualificando os processos de gestão do ensino e aprendizagem; e incentiva a atuação em rede, unindo pais, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar pelo sonho da alfabetização.

A tese de doutorado de Vaneide Corrêa Dornellas (2023), intitulada "*Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras: construindo processos formativos colaborativos"* traz significativas contribuições acerca das ações formativas colaborativas para a construção de novos saberes e a ressignificação da identidade profissional de professoras alfabetizadoras na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Embora sua pesquisa não se concentre exclusivamente nas iniciativas governamentais, ela realiza uma análise crítica das políticas de formação continuada no âmbito da alfabetização, ressaltando a necessidade de modelos formativos que privilegiam a colaboração, a contextualização e a valorização dos saberes docentes.

A autora destaca que muitas das vezes essas políticas governamentais são implementadas de forma verticalizada, ou seja, imposta de cima para baixo e decidida por instâncias superiores (como o governo ou secretarias dos entes federativos) sem a participação efetiva de quem está na base do sistema (como professores, escolas e comunidades locais), desconsiderando as especificidades locais e as demandas individuais das docentes. Essa abordagem pode resultar em processos formativos que não promovem a autonomia profissional e nem atendem às demandas reais das professoras alfabetizadoras. Nessa perspectiva, a autora salienta sobre a importância dos processos formativos colaborativos, nos quais as docentes participam ativamente da construção do conhecimento, compartilhando experiências e refletindo coletivamente sobre as suas práticas pedagógicas.

---

[14] Fonte: https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/post/uberlandia-lanca-pacto-pela-alfabetizacao

No ano de 2023, o programa do Instituto Alfa e Beto foi substituído pelo Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube), organização criada em 2020 com foco em práticas pedagógicas também fundamentadas em evidências científicas.

No site do Instituto Edube[15] estão descritos os programas educacionais desenvolvidos pela instituição, com informações sobre seus objetivos, fundamentos teóricos e metodologias de implementação. Dentre os programas apresentados, destacam-se: o Programa Novos Amigos, o Programa Vamos Todos Aprender a Ler, o Programa Fortalecimento da Alfabetização e o Programa Bases. Importante salientar que dos quatro programas mencionados anteriormente, apenas o primeiro "Programa Novos Amigos" não foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Para a compreensão e sucinta análise dos programas desenvolvidos pelo Instituto Edube, apresentamos, a seguir, a síntese das informações disponibilizadas na página oficial da instituição.

Segundo o Instituto Edube, o Programa *"Novos Amigos"* é um sistema estruturado de ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades fundacionais da alfabetização, como consciência fonológica, decodificação e compreensão. Alinhado à Ciência Cognitiva da Leitura e à BNCC, o programa utiliza uma abordagem lúdica e contextualizada, visando à alfabetização inicial de crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

O Programa "*Vamos Todos Aprender a Ler*" é a adaptação brasileira do premiado Aprendamos Todos a Ler, desenvolvido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e implementado em países como Colômbia e Panamá. Voltado à alfabetização baseada em evidências, o programa oferece materiais do nível pré-escolar ao terceiro ano do ensino fundamental, utilizando personagens da fauna brasileira para representar relações grafema (letras) e fonemas (sons) e promover o ensino explícito da leitura O programa visa garantir que todas as crianças possam se tornar leitoras proficientes (leem com fluência).

O Programa "*Fortalecimento da Alfabetização"* é uma extensão do Vamos Todos Aprender a Ler e tem como público-alvo os alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades em leitura e escrita. Estruturado em três etapas: pré-alfabetização, alfabetização inicial e consolidação, pode ser implementado por meio de duas modalidades: pela Resposta à Intervenção (RTI) ou Instrução Diferenciada, abordando aspectos essenciais do processo de alfabetização, de acordo com o site da instituição Edube.

[15] Fonte: Site Edube, disponível em: https://edube.com.br/programas-educacionais/#

Por fim, apresenta-se o Programa *"Bases",* cujo objetivo é garantir a aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização ainda na educação infantil. O foco está no desenvolvimento da linguagem oral e de competências como: consciência fonológica, vocabulário e compreensão, preparando as crianças para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Desenvolvido em colaboração com o Instituto Raiar para o Pacto pela Alfabetização, o programa tem o intuito de preparar as crianças da educação infantil para a alfabetização, com ênfase no desenvolvimento da linguagem, matemática e ciências. O programa adota uma abordagem de currículo em espiral e integrador, permitindo que os conteúdos sejam apresentados pelas professoras alfabetizadoras de forma gradual, com níveis crescentes de complexidade.

Insta salientar que a teoria de Linnea Ehri[16] constitui uma das bases teóricas que orientam as práticas e programas desenvolvidos pelo Instituto Edube, os quais se fundamentam em abordagens de alfabetização baseadas em evidências. Programas como "Novos Amigos" e "Vamos Todos Aprender a Ler" são construídos com base em princípios científicos, incorporando elementos da teoria de Ehri, como a ênfase na consciência fonológica e na correspondência grafema-fonema, alinhando-se às fases de desenvolvimento da leitura descritas pela autora.

Linnea Ehri é uma pesquisadora de destaque na área da alfabetização, reconhecida por sua Teoria de Fases do Desenvolvimento da Leitura e Escrita, que descreve quatro etapas. Essa teoria, testada internacionalmente, fundamenta currículos baseados em evidências científicas e descreve como as crianças desenvolvem e utilizam o conhecimento das relações entre letras e sons para ler e escrever.

Segundo Hennemann (2016), os estudos desenvolvidos por Linnea Ehri "evidenciam que a aquisição da leitura se dá através de palavras e que estas ativam significados dentro do nosso cérebro, que nos fazem dar uma atenção especial à escrita das palavras e reconhecê-las automaticamente". Segundo a neurocientista, existem vários processos utilizados para ler palavras, mas quatro deles são essenciais: a decodificação, a analogia, a predição e a memória.

---

[16] Linnea Ehri é uma psicóloga educacional americana reconhecida como uma das principais cientistas da leitura dos últimos 40 anos, com mais de 160 artigos publicados. Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade da Califórnia em Berkeley, é Professora Emérita na Universidade da Cidade de Nova York. Atuou no Painel Nacional de Leitura dos EUA (1997–2000), presidindo os subgrupos de Consciência Fonêmica e Fonética. Desde a década de 1970, dedica-se a pesquisas sobre como as crianças aprendem a ler. Destacou-se por formular a Teoria de Fases do Desenvolvimento da Leitura e Escrita. Suas contribuições influenciaram currículos baseados em evidências científicas adotadas em vários países.

Quadro 12 - Síntese dos processos essenciais para ler palavras - Linnea Ehri

PROCESSO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
	Uso do conhecimento grafema-fonema para transformar letras em sons.	Ler "casa" reconhecendo o som de cada letra.
	Uso de partes de palavras conhecidas para ler palavras novas com o mesmo padrão ortográfico.	Ler "pato" com base em "gato".
	Uso do contexto e de algumas letras para inferir a palavra.	João joga bola com seu irmão, pai, amigo, etc.
	Leitura por reconhecimento automático, sem necessidade de decodificar.	Reconhece instantaneamente a palavra "mãe".

Fonte: Quadro síntese elaborado pela autora, sobre os processos essenciais para ler palavras, segundo Linnea Ehri.

A Teoria de fases do desenvolvimento da leitura de palavras de Linnea Ehri, conforme apresentada no blog do Instituto Edube, embora seja fundamentada em estudos com crianças falantes da língua inglesa, tem sido reconhecida como aplicável ao contexto brasileiro, servindo de referencial teórico para compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos. Segundo Ehri, esse processo não depende da idade cronológica, mas do domínio progressivo das relações entre grafemas e fonemas. A autora descreve o desenvolvimento da leitura e da escrita em quatro etapas distintas, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 13– A Teoria de Fases do Desenvolvimento da leitura de palavras de Linnea Ehri

FASE PRÉ-ALFABÉTICA
Na fase pré-alfabética, as crianças ainda não compreendem a relação entre letras e sons, recorrendo a pistas visuais ou contextuais, como cores, formas e logotipos, para identificar palavras. Por exemplo, associam o arco dourado do McDonald's ao nome e ao significado da marca.
FASE ALFABÉTICA PARCIAL

As crianças já reconhecem algumas letras e sons, especialmente os do próprio nome, mas ainda não leem palavras desconhecidas de forma autônoma. Escrevem usando letras que conhecem, geralmente vogais ou letras iniciais e finais. Começam a estabelecer correspondências parciais entre letras e sons, desenvolvendo uma compreensão inicial do princípio alfabético. Nessa etapa, constroem imagens mentais que integram grafia "gato", pronúncia (ga/to) e significado das palavras (gato é um animal).

FASE ALFABÉTICA COMPLETA

As crianças já dominam as relações entre letras e sons, sendo capazes de decodificar palavras desconhecidas e associá-las à pronúncia e ao significado. Desenvolvem também a recodificação fonológica, que permite reconhecer outras palavras, o que favorece a aprendizagem da ortografia, embora ainda com erros, pois priorizam os sons em detrimento das regras ortográficas. A criança nessa fase é capaz de identificar uma palavra familiar, como por exemplo, gato, a respeito de sua semelhança com outras palavras também familiares como, por exemplo, rato, mato, galo, pato, tato, jato, fato, etc.

FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA

Ocorre quando as crianças já são capazes de formar conexões completas entre grafemas e fonemas, além de segmentar a pronúncia das palavras e saber conectar sua pronúncia ao significado que têm guardado na memória. Nessa fase as crianças utilizam padrões ortográficos mais amplos, como sílabas e morfemas, o que torna a leitura mais ágil, uma vez que não tendo mais que se concentrar na decodificação de palavras, libera a memória de trabalho para a compreensão de frases e textos. Finalmente, o processo de alfabetização está consolidado. Os próximos passos são, naturalmente, o aumento do vocabulário e a facilidade em guardar as palavras e suas conexões na memória.

Para Ehri (2007), um aspecto interessante da alfabetização consolidada é que leitores com leitura automatizada têm dificuldade em ignorar estímulos escritos, pois o cérebro os processa automaticamente, mesmo sem intenção.

Por exemplo: uma criança já alfabetizada pode ter dificuldade em ignorar palavras ao caminhar por uma rua, lendo automaticamente o que está escrito em placas, cartazes ou telas. Esse comportamento demonstra a internalização do sistema de leitura, que passa a ocorrer de forma quase reflexa.

Fonte: Quadro referente a Teoria das Fases de Linnea Ehri, adaptado pela autora conforme texto apresentado no site, na página do Blog do Instituto Edube.

Figura 2 - Fases do desenvolvimento da leitura de palavras apresentada por Linnea Ehri (2007)

Fonte: Imagem adaptada e construída pela autora. A imagem representa as quatro fases do desenvolvimento da leiturade palavras apresentada por Linnea Ehri.

O texto *"O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico*", escrito por Cardoso-Martins e Corrêa (2008), analisa o desenvolvimento da escrita infantil, comparando os modelos teóricos de Emilia Ferreiro e de Ehri. As autoras concluem que o modelo de fases de Ehri descreve de forma mais adequada o desenvolvimento inicial da escrita em crianças falantes do português brasileiro. De acordo com o estudo, no paradigma construtivista defendido por Ferreiro, o desenvolvimento da escrita é determinado por mudanças na capacidade lógica da criança, descrevendo as hipóteses que a criança constrói sobre a escrita nos anos pré-escolares e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa construção ocorre em quatro estágios: pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro, silábico-alfabético, e alfabético.

Em contrapartida, a teoria das fases da escrita de Ehri Linnea (1997) enfatiza o método fônico, o conhecimento das letras e seus respectivos sons, e a consciência fonológica. A autora defende que a leitura e a escrita envolvem estratégias como predição, quando a criança tenta "adivinhar" a palavra com base no contexto ou em pistas visuais; analogia, que consiste no uso de palavras conhecidas para ler ou escrever outras semelhantes; decodificação, o processo de transformar grafemas em fonemas com base em suas correspondências; e, especialmente, o uso da memória, por meio do mapeamento ortográfico (processo que forma conexões entre letras e sons, permitindo uma leitura e escrita mais precisa e automática pela visão). Para ela, a escrita silábica representa tentativas da criança de registrar sons percebidos na fala (Enri, 2014).

Embora apresentem distinções, especialmente quanto ao papel do conhecimento letra-som, ambas as teorias reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e podem ser vistas como complementares na compreensão do desenvolvimento da escrita infantil.

De acordo com Ehri (1997; 2013b), à medida que o sujeito amplia sua prática de leitura, o reconhecimento de palavras torna-se mais rápido e automático, por meio do armazenamento na memória. Esse processo, denominado leitura por reconhecimento direto ou automatizado, ocorre tanto com palavras irregulares quanto com aquelas frequentemente lidas pelo leitor. A repetição e a familiaridade promovem a formação do léxico ortográfico, um tipo de "dicionário mental" de palavras conhecidas. Segundo ela, para que isso possa acontecer é preciso ler com frequência, precisão (com atenção à forma correta das palavras) e fluência na leitura, considerados pela autora, fatores essenciais para seu desenvolvimento.

A perspectiva de aquisição da leitura proposta pela autora Ehri, enfatiza a dimensão técnica da leitura, centrada na decodificação automática e precisa, desconsiderando que ler é também uma prática social e cultural, que envolve compreensão, interpretação e uso em contextos reais. O modelo propõe fases lineares e universais, ignorando as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos sujeitos. Além disso, ao valorizar o desenvolvimento do léxico ortográfico como objetivo central, reduz a leitura ao reconhecimento automático de palavras, negligenciando a formação de leitores críticos e reflexivos.

Segundo Dornellas (2023), ambos os programas "Alfa e Beto" (2022) e "Edube" (2023) são "ancorados nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, em conformidade com as diretrizes da PNA e BNCC, com metodologia de alfabetização baseada no método fônico, ancorados em concepções conservadoras de educação da infância" (Dornellas, 2023, p.330).

A referida autora salienta que as críticas manifestadas pelas professoras alfabetizadoras em sua tese de doutorado decorrem da grande [...] "insatisfação e resistência em cumprir ações padronizadas, sistematizadas e lineares produzidas por pessoas ligadas às políticas educacionais que desconsideram as experiências pedagógicas e saberes acumulados por cientistas da educação e por professoras experientes no campo da alfabetização". Ademais, a adoção de atividades padronizadas demonstra uma desconsideração pelas necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que se distancia do contexto sociocultural e histórico que permeia o cotidiano da sala de aula. Dornellas (2023) argumenta que:

> [...] A imposição de material baseado em memorização, reprodução de sons em uma ordem fixa, repetição de exercícios e atividades mecânicas despersonaliza à docência e despreza a autonomia dos professores. Além disso, as participantes denunciaram um processo de controle e vigilância por meio de cronogramas semanais a serem cumpridos, relatórios de trabalho, avaliação de fluência de leitura, diários de acompanhamento, entre outros (Dornellas, 2023, p. 330).

Em consonância com a argumentação de Dornellas (2023), reiteramos a crítica em relação às abordagens pedagógicas que priorizam a memorização, a reprodução e atividades mecânicas, como também, a adoção do método fônico como método de ensino central nesses programas, além da imposição de cronogramas rígidos e a exigência de diversos instrumentos de controle e vigilância através de instrumentos como: provas padronizadas, avaliações de fluência e compreensão textual, diários de acompanhamento escolar e a utilização de planilhas de avaliação para quantificar o processo de aprendizagem dos alunos.

Embora sem pretensão de generalização, muitas de nós professoras alfabetizadoras nos vemos em um conflito intrínseco em relação a esses programas governamentais padronizados. As formações continuadas oferecidas por essas iniciativas são frequentemente fundamentadas

em concepções e abordagens consideradas tradicionais, priorizando um método de ensino único. Além disso, é comum que essas formações sejam distanciadas das reais necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos, suas especificidades individuais, seus ritmos de desenvolvimento escolar, suas experiências e conhecimentos prévios e seus contextos em diferentes dimensões. Consequentemente, as crianças passam a ser vistas como sujeitos passivos no processo de aquisição do conhecimento, enquanto as professoras alfabetizadoras, sentem-se alienadas e passivas em sua prática. Essa passividade ocorre devido à perda de nossa autonomia enquanto docente, imposta pela padronização do ensino. Como consequência, nosso papel enquanto professoras alfabetizadoras é reduzido a simples executora dos programas implementados.

A implementação desses programas padronizados não apenas subtrai a autonomia das professoras alfabetizadoras, como também, silencia sua reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas, além de estabelecer uma contradição com o referencial teórico por elas internalizado e defendido, por se tratar de fundamentos teóricos distintos. Essa situação incide diretamente nas práticas docentes, na medida em que, as professoras alfabetizadoras precisam se apropriar e adotar o método predefinido pelos programas, em um curto prazo de tempo, tendo que assimilar tudo que é proposto e imposto, mesmo que contradiz com suas próprias convicções, concepções e abordagens de ensino que acreditam. Consequentemente, emergem sentimentos negativos como: angústia, insatisfação, incerteza, apreensão, além das pressões, culminando em crises que afetam a vida profissional, acadêmica e pessoal de nós professoras alfabetizadoras.

Segundo Melo (2018), o processo de formação deve considerar, “a unidade teoria-prática com princípio fundante, a partir de uma visão dialética em que teoria e prática são interdependentes, o que nos leva a crer que é preciso fazer rupturas com a histórica dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria” (Melo, 2018, p. 128). A autora argumenta que a formação docente necessita ter como base a unidade entre a teoria e a prática, compreendê-las como práticas diferentes mas que se integram, relacionam e são dependentes entre elas, ou seja, ambas as práticas estão conectadas por uma relação de necessidade mútua, dentro de uma perspectiva dialética.

Sendo assim, a teoria é indispensável à prática, pois ela oferece fundamentos, sustentação, orientação e direcionamento. Simultaneamente, a teoria se torna relevante e significativa quando aplicada e desenvolvida na prática, promovendo esse movimento ou

processo dinâmico que podemos nomear como dialética. Isto ocorre quando o professor se apropria da teoria, internalizando seus fundamentos para alicerçar sua prática pedagógica.

Em consonância com Ardoino (1998), ressaltamos que a educação deve ser compreendida a partir de uma perspectiva multirreferencial, que a reconhece como uma prática social complexa, influenciada por múltiplos condicionantes. Essa abordagem propõe uma visão ampla e integrada do processo educativo, considerando simultaneamente as dimensões históricas, sociais, culturais, psicológicas, políticas e pedagógicas. Além disso, amplia a compreensão dos desafios educacionais e orienta políticas e práticas pedagógicas mais eficazes, evitando análises limitadas e reducionistas, especialmente em relação à qualidade do ensino e à formação docente.

Nesse contexto, é possível identificar que o sistema educacional impõe crescentes exigências aos professores, mas não oferece condições adequadas para que eles possam atender efetivamente às demandas e expectativas educativas dos estudantes. As políticas públicas têm se concentrado nas exigências de qualificação dos profissionais da educação ditadas pelos mecanismos externos do que nas necessidades internas voltadas para a melhoria da escolarização. Como exemplo dessa situação podemos destacar a instituição da Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a homologação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica.

Segundo Dornellas (2023), “a nova Resolução, com as diretrizes para a formação dos professores do Ensino Básico, é moldada a partir da lógica privatista e mercadológica”, ela prioriza a formação de professores com ênfase em resultados e competências padronizadas, alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Em vez de promover uma formação que incentive os professores a tomar decisões pedagógicas fundamentadas nas necessidades dos alunos e no contexto escolar, a resolução adota uma abordagem que concebe o ensino como uma "mercadoria" e prioriza a conformidade com critérios externos em vez de fortalecer a capacidade crítica e reflexiva do educador. Essa perspectiva acaba limitando a autonomia do professor, restringindo sua capacidade de inovar e adaptar as práticas pedagógicas à realidade escolar.

As políticas de alfabetização no Brasil, quase sempre estiveram marcadas ou direcionadas para cumprimento de compromissos internacionais assumidos sem levar em conta a participação das principais agentes envolvidos nos processos educativos (as

professoras alfabetizadoras) e dos movimentos políticos e educacionais, limitando a efetividade das políticas, uma vez que não leva em conta as especificidades culturais, sociais e pedagógicas que permeiam a realidade brasileira.

Nas duas últimas décadas, diversas ações governamentais foram realizadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores, com materiais disponibilizados pelo MEC para as escolas públicas de todo o país. Dentre essas ações destacam-se: Programa de Formação de Professores (PROFA – 2000 e 2001), Pró-Letramento (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação (2017-2020), Programa Tempo de Aprender (2020) e Compromisso Nacional Criança Alfabetização (CNCA – 2023).

Destacamos a relevante contribuição de pesquisadores e professores das universidades públicas brasileiras nas discussões sobre os referenciais teóricos dos cursos de formação no último programa voltado à formação de professores alfabetizadores, o PNAIC, que antecedeu as atuais diretrizes da BNC-Formação.

Em 2018, o PNAIC, em vigor desde 2012, foi encerrado com a nova gestão no MEC. Em 2019, iniciou-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que prioriza ações baseadas em evidências científicas, propondo novas estratégias de avaliação e monitoramento que desconstroem toda a ciência de alfabetização desenvolvida no país nas últimas décadas.

Os documentos e materiais da Política Nacional de Alfabetização (PNA) definiram a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita no sistema alfabético, priorizando o método fônico para combater o analfabetismo absoluto e funcional (Art. 1º do Decreto 9765, Brasil, 2019). A nova política rompe com a perspectiva de alfabetização como um fenômeno social, histórico e cultural, construída nas últimas décadas por meio de pesquisas acadêmicas e experiências pedagógicas significativas. Essa abordagem contrasta com concepções anteriores de formação docente, que valorizavam a autonomia do professor e a mobilização de saberes pedagógicos, além de práticas baseadas em teorias de estudiosos como Ferreiro (1985), Soares (2004), Smolka (1987; 1988), Piaget (1985), Vygotsky (1984; 2009) e Bakhtin (2003).

Para Zizchner (2005), a formação de professores configura-se como um campo de estudos relativamente recente no mundo ocidental. Embora estudos sobre a formação de professores já existissem antes de 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação ainda não a reconhecia como uma linha de pesquisa. A publicação de uma nova revisão da literatura especializada (Lanier; Little, 1986) representou a consolidação dessa

temática como campo de pesquisa (Marcelo, 1989), representando um importante avanço acadêmico, mas também expondo o atraso histórico no tratamento sistemático para o desenvolvimento educacional.

A formação docente é um processo individual e simultaneamente coletivo, que ocorre por meio de diversas interações com o conhecimento. A formação docente está alicerçada a um processo de construção de conhecimentos que viabilizam o exercício profissional dos professores, ou seja, é um processo contínuo de construção de saberes que se integra ao exercício da docência.

O processo de formação docente é influenciado por diferentes maneiras de pensar e entender o mundo, enriquecido por múltiplas perspectivas filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas, entre outras, que influenciam a construção do saber e a prática docente. Nessa perspectiva, a formação docente se revela complexa e multifacetada, pois envolve diversas dimensões que interagem entre si, incluindo: diferentes áreas do conhecimento, teorias pedagógicas, práticas de ensino, compreensão sociais e culturais, abordagens filosóficas e epistemológicas que influenciam a forma como se ensina e se aprende, as interações sociais que abrangem as relações com os colegas de profissão, os alunos e a comunidade. Esse processo ocorre em contextos e realidades diversas e é também permeado por aspectos emocionais e pessoais dos educadores, que trazem suas próprias experiências e valores para a prática docente.

Independentemente do nível de ensino em que atuam, os educadores necessitam permanecer em um constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a fim de atender às demandas contemporâneas da profissão. Essa exigência não se restringe ao mero acúmulo de informações, mas abrange a necessidade de um aprofundamento crítico dos conhecimentos teóricos e metodológicos que possam ser efetivamente integrados e aplicados em suas práticas pedagógicas. Assim, a formação contínua e contextualizada é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Em seus estudos, Sacristán (1999) salienta a necessidade de o processo de formação acontecer fundamentado e integrado à prática pedagógica. Segundo o autor, as reflexões sobre suas ações docentes levam o professor a assumir uma atitude problematizadora da prática e, com essa atitude, modifica-se e é modificado, pois “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (Sacristán, 1999, p. 73). Nesse sentido, o autor enfatiza sobre a necessidade de sermos educadores ativos, adotando uma postura crítica e reflexiva em relação à nossa prática

docente. E, ainda argumenta que, por meio da reflexão sobre nossas ações e da atuação consciente, conseguimos não apenas promover mudanças em nós mesmos, mas também transformar o contexto ao nosso redor. Defendendo a formação como um processo dinâmico e reflexivo fundamental para o desenvolvimento profissional e para a o processo educativo.

Segundo, Garcia (2009, p. 9), "o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções". O autor destaca que as reflexões, indagações e questionamentos acerca de nossas práticas pedagógicas são fundamentais para a resolução dos problemas que emergem nesse contexto. No entanto, é importante ressaltar que não estamos nos referindo a uma reflexão individual da ação docente, mas sim ao exercício de uma prática reflexiva coletiva e colaborativa, conforme aponta Ibiapina (2008). Portanto, formações baseadas nas realidades e necessidades da escola tendem a transformar as práticas docentes, enquanto ações isoladas e desvinculadas do contexto escolar mostram-se ineficazes. Por isso, é necessária a implementação de políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, promovendo um desenvolvimento profissional alinhado às demandas da educação.

Dornellas (2023) enfatiza que as formações são frequentemente organizadas por agentes externos à escola, que não compreendem a realidade educacional, resultando em contribuições limitadas para o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, essas formações tendem a privilegiar a prática em detrimento da reflexão teórica, desconsiderando a unidade indissociável entre teoria e prática, a qual é fundamental para a análise da complexidade da docência. A autora ressalta a relevância de projetos de formação que se baseiem em princípios de processos dialógicos e colaborativos, por meio de discussões coletivas sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar e suas demandas. Segundo a autora, tais projetos podem efetivamente contribuir para a superação dos desafios enfrentados na docência, configurando-se como espaços frutíferos de troca de experiências e reafirmação das identidades profissionais.

Garcia (1999), afirma que a identidade docente "é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos". Segundo o autor, a identidade docente é um processo dinâmico e de construção permanente do sujeito nos âmbitos individual e coletivo, que compreendem suas experiências de vida social, momentos formativos e atuação no contexto escolar (Dornellas, 2023. p. 17). É, portanto, uma construção coletiva e contextualizada, resultante de múltiplas interações e influências ao longo da trajetória

profissional. As reformas educacionais, políticas públicas e legislações introduzem novas demandas e concepções pedagógicas, impactando a constituição da identidade profissional, moldando suas práticas e percepções sobre a educação.

Para Nóvoa (2012), o fazer pedagógico está intrinsecamente ligado aos saberes e experiências vividas pelos professores, sendo determinado por diversos fatores que constituem sua identidade profissional. Esses fatores incluem crenças, história de vida e trajetória profissional, além de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam suas práticas educativas, conforme Melo (2018).

Assim como Dornellas (2023, p. 19), consideramos que [...] “a formação continuada, é uma disposição necessária para o enfrentamento dos desafios da profissão docente, em sua tarefa na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento emancipatório dos alunos e participação na sociedade, com vistas à transformação social” [...]. Esse tipo de formação é essencial para superar limitações da formação inicial e se configura como uma oportunidade para reflexão, (re)construção de saberes coletivos e reinterpretação do processo educativo.

Freire (1996, p. 40) salienta que "na formação contínua dos docentes, o aspecto crucial é a reflexão crítica sobre a prática. É por meio da análise crítica das práticas passadas e atuais que se torna possível aprimorar as futuras intervenções pedagógicas."

A formação docente se concentra em uma perspectiva que considera o contexto escolar, as dificuldades enfrentadas pelos educadores, bem como os questionamentos e reflexões acerca de sua própria prática.

> [...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 25).

No contexto de Freire, a pesquisa e o ensino não são atividades isoladas, mas práticas interdependentes. Aquele que ensina também aprende ao longo desse processo. Para ensinar, é fundamental adquirir conhecimento, o que só é possível por meio da pesquisa. Assim, não há ensino sem a busca por conhecimento, nem pesquisa que não se relacione com o ensino. O ato de ensinar é motivado pela curiosidade e pela reflexão, enquanto a pesquisa aprofunda o conhecimento e possibilita intervenções necessárias à prática docente.

O autor destaca que a pesquisa visa explorar o desconhecido e compartilhar novas descobertas. Assim, ao realizar pesquisa, o professor enriquece o processo de ensino, e, ao

ensinar, pode identificar novas questões a serem investigadas, estabelecendo um ciclo contínuo de aprendizado e descoberta.

3.3. Contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos processos de alfabetização

A década de 1990 foi marcante para a educação brasileira, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Essas iniciativas elevaram os níveis educacionais, asseguraram financiamento e promoveram a universalização progressiva da educação, consolidando-a como um direito de todos. Simultaneamente, a década de 1990 marcou a implementação da lógica neoliberal na educação, refletida principalmente nos currículos.

Neste mesmo período, as políticas públicas educacionais brasileiras foram influenciadas por consensos internacionais promovidos por órgãos como UNESCO e UNICEF, e financiados por instituições como Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Ganhou destaque, nesse movimento, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990, Jomtien) e a Declaração de Nova Delhi (1993), que resultaram no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano moldou currículos e alinhou a educação escolar a princípios de gestão empresarial.

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos normativos destinados a orientar o planejamento e a organização do ensino nas escolas brasileiras. Esses documentos propõem diretrizes para a construção de currículos, abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino, como o ensino fundamental e o ensino médio, e organizam os conteúdos em áreas do conhecimento. Além das disciplinas convencionais, os PCNs destacam temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, que devem ser trabalhados de forma integrada às disciplinas convencionais.

Lima e Sena (2020, p. 12), salientam que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão por resultados, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, elementos estes incorporados da lógica neoliberal. Esses documentos marcaram o início do processo de padronização curricular no Brasil, servindo como base para reformas educacionais posteriores

e que se impõem com muita força no cenário atual, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional para a formação de Professores (BNC-Formação). Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podem ser compreendidos como marcos históricos na trajetória da educação brasileira, uma vez que consolidaram princípios orientadores que ainda hoje influenciam a formulação curricular, as práticas pedagógicas e a gestão educacional em âmbito nacional.

É importante destacar que o currículo não constitui um campo de neutralidade; ao contrário, trata-se de um espaço atravessado por relações de poder, disputas e tensões ideológicas. Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2013) afirmam que:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Dessa forma, o currículo não pode ser concebido como algo naturalmente determinado ou previamente estabelecido, mas sim como uma construção histórica e social resultante de embates entre diferentes visões de mundo. Trata-se de um campo permeado por múltiplas influências políticas, econômicas, sociais, ideológicas, culturais e teórico-conceituais, que disputam a definição do que deve ser ensinado, como, por quê e para quem. Longe de ser um campo neutro, o currículo configura-se como um espaço de tensões e conflitos, refletindo e, ao mesmo tempo, produzindo as dinâmicas de poder que atravessam a sociedade.

No âmbito de políticas que estão alinhadas ao ideário neoliberal, destacamos a Base Nacional Comum (BNCC), implantada em 22 de dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2, que se constitui como um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e posteriormente o Ensino Médio. Esse documento foi elaborado com a finalidade de se constituir em referencial para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país, constituindo como balizador das demais políticas educacionais subsequentes, como guia na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos e nos processos de avaliação dos alunos. Esse alinhamento está explicitamente evidenciado no texto do documento, que se propõe a constituir-se em:

> [...] referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de

> infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p. 10).

No sentido de camuflar suas reais intenções, a BNCC aponta três aspectos centrais como fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil: a superação da fragmentação das políticas educacionais; o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal); e a garantia de um patamar comum de aprendizagens, que estabelece um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades a serem assegurados a todos os estudantes, independentemente da região ou rede de ensino em que estejam inseridos.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC visam garantir que os estudantes desenvolvam dez competências gerais, que no contexto pedagógico, traduzem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, o conceito de competência é compreendido como:

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, p.10).

Nesse sentido, a BNCC enfatiza que o currículo escolar deve promover uma formação que vá além da mera aquisição de conhecimentos teóricos, contemplando também o desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, bem como atitudes e valores que são essenciais para a vida em sociedade e para atender as demandas do mercado de trabalho.

Com o objetivo de alinhar a formação inicial e continuada dos docentes às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo federal instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Trata-se de um documento normativo que estabelece os referenciais para a formação docente no Brasil, buscando assegurar que os futuros professores estejam preparados para atender às exigências do currículo escolar e, consequentemente, para promover o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes na BNCC.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores foi desenvolvida em um momento de reformas educacionais no Brasil, particularmente após a aprovação da BNCC em 2017, que determinou o que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras. A BNC-Formação afeta diretamente tanto os cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas quanto os programas de formação continuada, exigindo que as instituições formadoras adaptem seus

currículos e práticas para garantir que os professores sejam capacitados de acordo com as novas diretrizes educacionais do país.

A implementação de pedagogias por competências, como as previstas na BNCC e na BNC-Formação, tem sido criticada por seu alinhamento à lógica neoliberal, que privilegia o "aprender a aprender" voltado à adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral. Conforme apontam Lima e Sena (2020), esse modelo contribui para a manutenção de condições de trabalho precarizadas e para o aprofundamento das desigualdades sociais, características de uma realidade que os autores denominam "sociedade da barbárie", marcada pela negação de direitos e pela desumanização das condições de vida de grande parte da população.

Dentre as principais consequências dessas propostas, destacamos o empobrecimento dos conteúdos científicos, com a diminuição do aprofundamento teórico e crítico do conhecimento, e a precarização do trabalho docente, marcada pela crescente dependência de materiais padronizados, que restringem a autonomia profissional e a capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ademais, o tempo escolar passa a ser gerido segundo uma lógica de maximização de resultados, priorizando à obtenção de resultados mensuráveis, como desempenho em avaliações e índices de produtividade escolar. Essa perspectiva desconsidera os ritmos da aprendizagem, as relações pedagógicas, e os processos formativos que não são mesuráveis, restringindo-o a metas imediatas e a produtividade.

Luiz Carlos Freitas (2017) destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve ser avaliada apenas como um documento técnico ou uma proposta de organização curricular, mas como parte de uma política que exerce pressão sobre escolas e profissionais da educação, especialmente na rede pública, por meio de cobranças de resultados desconectadas das condições reais de trabalho. Essa pressão se concretiza em instrumentos como os exames nacionais e o ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico, que, em vez de apoiar, buscam padronizar e penalizar instituições que não atingem metas pré-estabelecidas.

Nesse contexto, as penalizações associadas à BNCC envolvem a estigmatização de escolas com baixo desempenho nos exames nacionais, comprometendo sua imagem e moral institucional. Além disso, ocorre o condicionamento do repasse de recursos ao cumprimento de metas estipuladas, a responsabilização dos professores e gestores pelos resultados obtidos, resultando em uma supervisão cada vez mais rigorosa sobre suas práticas, a prática docente também é limitada, uma vez que o foco nas avaliações externas favorece metodologias padronizadas, em detrimento de abordagens pedagógicas criativas e críticas. Ademais, a

pressão exercida sobre as escolas que não atingem os resultados esperados, levando-as à adoção de materiais, programas de formação e tecnologias oferecidos por empresas privadas, o que acaba acarretando na transferência de recursos públicos para o setor privado.

Freitas (2017) argumenta que essa estratégia faz parte de um processo que favorece a privatização da educação, pois abre espaço para a atuação de empresas privadas, seja na oferta de serviços educacionais, seja na implementação de soluções voltadas para alcançar os padrões estabelecidos pela BNCC. Assim, ele alerta que, ao invés de promover melhorias na educação pública, a BNCC pode contribuir para o seu enfraquecimento e eventual destruição, ao priorizar interesses econômicos em detrimento de melhorias efetivas no ensino público e nas condições de trabalho dos educadores.

Freitas (2017) critica a BNCC por favorecer a privatização da educação, ao abrir espaço para empresas privadas oferecerem serviços e soluções para atender às suas diretrizes, priorizando interesses econômicos em detrimento da qualidade do ensino público e das condições de trabalho dos educadores. Segundo o autor, essa reforma simplifica os problemas educacionais ao responsabilizar escolas e professores pelo fracasso dos alunos, desconsiderando fatores estruturais que comprometem a qualidade do ensino, como a precariedade da infraestrutura escolar, as condições inadequadas de trabalho docente, a sobrecarga dos professores e a superlotação das salas de aula. Além disso, ignora desafios crônicos do sistema educacional e recorre à manipulação de dados para justificar suas propostas.

Segundo Freitas, a desconversa do Ministro da Educação à época, José Mendonça Bezerra Filho, durante o governo Temer é notória ao afirmar que:

> A base não é currículo: não estabelece método de ensino, projeto pedagógico nem forma de avaliação. Determina, sim, o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos. Tampouco é camisa de força. Ao contrário, até estimula a diversificação curricular. A autonomia dos sistemas de ensino será mantida, e o Brasil terá uma base e muitos currículos (Freitas, 2017, p. 3).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma contradição evidente entre o discurso e a prática. Embora o documento afirme não se constituir como um currículo rígido e defender a autonomia e a diversificação curricular e pedagógica, na prática, ela se constitui como uma estrutura normativa que centraliza o ensino e orienta métodos, projetos e avaliações em função de seus objetivos. Ao estabelecer “o ponto aonde se quer chegar”, a BNCC condiciona os percursos educativos, vinculando-os a exames nacionais e indicadores de desempenho, o que compromete a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Ademais, sua lógica padronizadora desconsidera as diversidades regionais e

culturais do país, reforçando um modelo gerencialista centrado em resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

Freitas (2017) conclui que a BNCC não promove transformações estruturais na escola, mas reforça sua lógica por meio de exames nacionais e internacionais, priorizando resultados a qualquer custo. Essa abordagem favorece a privatização da educação pública, amplia a segregação social e mantém a elite em posição privilegiada, perpetuando a desigualdade aos filhos da classe trabalhadora por meio de uma formação escolar direcionada à mão de obra para o mercado.

Com base na Carta intitulada *"Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação"*, publicada em 11 de setembro de 2017, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)[17] reafirma seu posicionamento crítico e de repúdio ao processo de elaboração, discussão, aprovação e implementação da BNCC. O posicionamento da entidade não se restringe ao conteúdo da base, mas abrange também o caráter centralizador e autoritário de sua construção, marcada pela exclusão de vozes acadêmicas e pela desconsideração da diversidade das realidades escolares brasileiras. Desde a primeira versão, a proposta foi alvo de críticas por impor uma padronização curricular que desconsidera a pluralidade educacional do país.

A BNCC estabelece o que todos os alunos do país devem aprender, como se todas as escolas compartilhassem e vivessem as mesmas realidades, desconsiderando as múltiplas dimensões culturais, sociais e econômicas que caracterizam o território brasileiro. Em contraposição, a Anfope defende uma política curricular que leve em consideração essas diferenças e garanta que as redes de ensino e as escolas possam, de forma democrática, definir os conteúdos e práticas pedagógicas mais adequadas aos seus contextos.

Ademais, a entidade aponta que a padronização imposta pela BNCC afeta negativamente a formação docente, uma vez que, ao centralizar as decisões sobre o que deve ser ensinado, o documento limita a autonomia das universidades, das redes de ensino e das escolas para adequar a formação dos professores às especificidades de cada contexto local, além de limitar a formação docente a aspectos práticos e técnicos, desvalorizando sua

[17] Anfope é uma "entidade da área educacional oriunda do movimento em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação que desde final da década de 80 luta por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Sua trajetória é marcada pela construção de princípios articuladores constitutivos dos processos formativos dos professores e por políticas públicas que tratem de forma articulada a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação os quais hoje estão em situação de risco". Citação extraída da entrevista com Helena de Freitas (Unicamp) | Sessão Especial "Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores" | 38a Reunião Nacional da ANPEd.

dimensão crítica e reflexiva. Essa centralização está ainda associada à aplicação de avaliações em larga escala, por meio de testes padronizados que avaliam alunos, professores e instituições com base em critérios uniformes, desconsiderando as diversidades regionais, sociais e culturais presentes no país.

A Anfope rejeita a ênfase da BNCC em competências porque ela reduz o ensino a habilidades práticas, deixando de lado conteúdos essenciais para a formação crítica. Além disso, a BNCC fragmenta a Educação Básica ao separar etapas como o Ensino Médio, prejudicando um percurso educativo contínuo e integrado, e reduzir concepções importantes, como a de linguagem na Educação Infantil, representando um retrocesso pedagógico, ao tratar a linguagem de forma limitada, muitas das vezes focando apenas na preparação para a alfabetização, e não na linguagem como prática social, expressão, comunicação e construção de sentidos. Essa perspectiva empobrece as propostas pedagógicas e desconsidera as pesquisas e avanços na área da Educação Infantil que defendem uma abordagem mais ampla, lúdica e interativa da linguagem.

Diante desse cenário, a Anfope considera a versão final da BNCC inaceitável e a vê como um retrocesso imposto por um governo que não teve legitimidade reconhecida por grande parte da sociedade. Além das críticas voltadas à Base Nacional Comum Curricular, a Anfope propõe medidas importantes para melhorar a educação no Brasil. Entre elas, estão: valorizar os professores com formação adequada, bons salários e boas condições de trabalho, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE); realizar concursos públicos para garantir professores bem preparados; a substituição das avaliações censitárias por avaliações amostrais, que permitem analisar a qualidade da educação sem pressionar escolas, professores e alunos, respeitando a diversidade dos contextos e evitando a padronização e a competição entre escolas; e a paralisação dos processos de privatização da educação e das instituições públicas de ensino.

Em consonância com as críticas apresentadas pela Anfope, destacamos também as contribuições da Professora Dra. Celi Taffarel[18], ao tecer críticas à BNC-Formação, documento este que define como os professores devem ser formados no Brasil. Segundo a autora, esse documento foi feito para atender aos interesses das empresas e do mercado, e não às necessidades reais da educação pública. Ela acrescenta ao afirmar que, a BNC-Formação de Professores apaga todo o trabalho que educadores e universidades fizeram para construir uma formação mais crítica e voltada para a transformação social. Em vez de fortalecer a

[18] Professora Dra. Titular FACED/UFBA. Produtividade Pesquisa CNPq. Coordenadora Anfope Regional Nordeste.

educação pública e valorizar o professor, o documento acaba responsabilizando os professores pelos problemas da educação e impõe uma formação padronizada, técnica e voltada para resultados.

3.4. Síntese crítica sobre as atuais políticas de alfabetização e de formação docente

A análise da trajetória das políticas de alfabetização no Brasil revela permanências significativas: a ausência histórica de institucionalização da formação específica de alfabetizadoras, a centralidade de disputas metodológicas e o predomínio de uma racionalidade técnica, ancorada no ideário neoliberal. As políticas recentes, apesar de diferentes roupagens, têm priorizado metas de avaliação em larga escala e soluções pragmáticas, em detrimento de programas e processos de alfabetização em uma perspectiva crítica e emancipatória.

O Pacto pela Alfabetização exemplifica a consolidação dessa lógica tecnicista, evidenciando como as disputas nacionais reverberam no nível municipal. Em uma sociedade profundamente desigual, interessa pouco a formação de sujeitos críticos e autônomos. O desafio que se coloca às redes municipais de educação, lócus das escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é resistir a essa lógica, de modo a criar condições para a resistência, de modo a consolidar práticas fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos sólidos, capazes de promover uma alfabetização significativa e socialmente transformadora.

De forma mais ampla, as atuais políticas de alfabetização e formação docente no Brasil revelam um cenário marcado por contradições. A partir da BNCC (2017) e da Política Nacional de Alfabetização (2019), consolidou-se a centralização de métodos como o fônico e a padronização curricular, priorizando a mensuração de resultados e desconsiderando a pluralidade cultural e a autonomia pedagógica.

Embora o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) retome princípios de cooperação federativa e valorize a formação continuada, mantém-se atrelado à lógica avaliativa. No campo da formação docente, persiste a tensão entre a promoção de um desenvolvimento profissional crítico-reflexivo e políticas que reduzem a docência à aplicação de protocolos padronizados, enfraquecendo a construção de saberes contextualizados. Assim, apesar de avanços pontuais, predomina uma concepção restrita de alfabetização, que pouco dialoga com seu potencial humanizador e transformador.

4- DIÁLOGO COM AS PESQUISAS: CONSTRUINDO COMPREENSÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção tem como finalidade apresentar a análise das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2019 a 2023, nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Adotamos como descritor a expressão "concepções de alfabetização". A partir das fichas de análise elaboradas para cada dissertação e tese selecionada, organizamos e sistematizamos as principais concepções identificadas e defendidas nas produções acadêmicas.

4.1- Organização das Teses e Dissertações selecionadas

Nesta etapa as pesquisas selecionadas foram dispostas de forma preliminar, com o objetivo de garantir uma organização sistemática para posterior análise. Para facilitar a identificação de cada produção acadêmica, optamos por atribuir uma abreviatura a cada uma delas, representada pela inicial P (Pesquisa), seguida da numeração correspondente (entre 1 e 17), seguindo a lógica cronológica crescente de publicação (da mais antiga para a mais recente). Além disso, foram destacados os tipos de documentos, sendo **D** para dissertações (12 trabalhos) e **T** para teses (5 trabalhos), totalizando 17 produções acadêmicas selecionadas, e os programas de Pós-graduação, universidade de origem e localização do campus universitário. Tais informações são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Teses e Dissertações selecionadas (2018-2023)

Nº	Título da pesquisa	Tese (T) Dissertação (D)	Autoria	Programa da Universidade	Ano
P 1	Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba (MG): pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC 2012-2016)	D	Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira	EDUCAÇÃO/ IELACHS/ UFTM/ UBERABA	2018

P 2	A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva	T	Márcia Martins de Oliveira Abreu	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2019
P 3	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	D	Fernanda Barros Ataides	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2019
P 4	Eurides Pereira de Souza: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966 – 1997.	T	Kellen Cristina Costa Alves Bernadelli	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2019
P 5	História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886	T	Juliano Guerra Rocha	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2019
P 6	Cartografias do PNAIC: formação continuada das professoras que ensinam matemática no ensino fundamental	D	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	EDUCAÇÃO/ IELACHS/ UFTM/ UBERABA	2020
P 7	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018	D	Thamires Marques Machado	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2020
P 8	Entre comunicação e educação: narrativas audiovisuais de professores de Uberlândia-MG sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos	D	Aline Alves Ramos	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional) /UFU/ UBERLÂNDIA	2020
P 9	A educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional de Uberlândia -MG - 1998 a 2011	D	Jefferson Albernaz Resende	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2021
P 10	Atuação da coordenação pedagógica junto as professoras alfabetizadoras de escolas municipais de Uberlândia/MG: contribuições, desafios e possibilidades	D	Daniela Silva de Paula	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2021

P 11	O MOBRAL sob o olhar de uma geógrafa	T	Fernanda Borges Neto	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2021
P 12	Das práticas pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na educação básica ao prêmio professores do Brasil: diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018	D	Maria Clementina de Jesus	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2021
P 13	A formação de professores de surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 à 2005	T	Kleyver Tavares Duarte	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2022
P 14	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	D	Fernanda Siqueira Costa Gomes	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2022
P 15	Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura: interfaces entre a educação e a fonoaudiologia	D	Soraya Pereira Côrtes de Almeida	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2023
P 16	A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental	D	Caroline Reis Costa Prudente	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2023
P 17	Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva	D	Euripa Aparecida Ribeiro de Alcantara	EDUCAÇÃO/ IELACHS/ UFTM/ UBERABA	2023

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa (2025).

Para compor o corpus da pesquisa foram selecionados 17 trabalhos acadêmicos, sendo 12 dissertações e 5 teses. No entanto, durante o exame de qualificação, e considerando as orientações da banca examinadora, tornou-se necessário realizar um refinamento do corpus, tendo em vista tendo em vista assegurar a delimitação do objeto de estudo “concepções de alfabetização”. Com base nessa orientação, foram revistos, em conjunto com a minha orientadora, os títulos e resumos dos documentos previamente selecionados, de modo a garantir a pertinência temática em relação aos objetivos da pesquisa.

Quadro 15 – Teses e Dissertações selecionadas (2019-2023)

Nº	Título da pesquisa	Tese (T) ou Dissertação (D)	Autoria	Programa da Universidade	Ano
P 1	A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva	T	Márcia Martins de Oliveira Abreu	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2019
P 2	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018	D	Thamires Marques Machado	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2020
P 3	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	D	Fernanda Siqueira Costa Gomes	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2022
P 4	Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura: interfaces entre a educação e a fonoaudiologia	D	Soraya Pereira Côrtes de Almeida	PPGED/UFU/ UBERLÂNDIA	2023
P 5	Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva	D	Euripa Aparecida Ribeiro de Alcantara	EDUCAÇÃO/ IELACHS/ UFTM/ UBERABA	2023

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa (2025).

Inicialmente, foi realizado o levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado, com o objetivo de selecionar as produções acadêmicas que comporiam o corpus desta pesquisa. A seleção dos documentos ocorreu por meio da primeira fase da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), denominada pré-análise. Nessa etapa, foi realizada uma leitura flutuante das produções, a fim de identificar aquelas que apresentavam relação direta com o objeto de estudo.

Ainda nessa fase, foram identificados os principais indicadores como palavras, expressões, temas ou características recorrentes presentes nos materiais selecionados. Esses

indicadores serviram de base para a etapa subsequente da Análise de Conteúdo: a exploração do material.

A segunda etapa da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), corresponde à exploração do material. Após a realização da pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado que compõem o corpus da pesquisa, foram extraídos trechos que evidenciam as concepções de alfabetização presentes nas respectivas produções acadêmicas, objeto central deste estudo.

Em seguida, foi realizado o processo de *codificação*, etapa em que os trechos selecionados foram fragmentados e transformados em unidades menores de análise, consideradas significativas para a investigação. Essas unidades foram compostas por palavras, expressões ou frases extraídas diretamente dos excertos selecionados, contendo informações relevantes ao objeto de estudo.

Durante a codificação, realizou-se uma nova segmentação dos dados, com o intuito de organizar essas unidades em *categorias*. Essa classificação permitiu uma sistematização analítica do material, favorecendo a identificação das concepções de alfabetização que emergiram das produções analisadas. Ademais, por meio das categorias estabelecidas, torna-se possível realizar a quantificação da frequência dos elementos identificados e, simultaneamente, a análise qualitativa de seus significados. Esse procedimento visa identificar padrões, relações e tendências presentes nas produções analisadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das concepções de alfabetização que perpassam o corpus da pesquisa.

4.2. Análise de Conteúdo das Concepções de Alfabetização nas Produções Acadêmicas

A presente análise de conteúdo tem como objetivo examinar as concepções de alfabetização presentes em cinco produções acadêmicas — quatro dissertações e uma tese — oriundas dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A categorização das abordagens permitiu identificar três concepções predominantes: **alfabetização articulada ao letramento**, **alfabetização discursiva e métodos tradicionais de alfabetização**. A análise revela tanto

aproximações com referenciais contemporâneos quanto a persistência de perspectivas conservadoras e tecnicistas no campo da alfabetização.

4.2.1. Categoria 1: Alfabetização articulada ao letramento

Identificamos três pesquisas que adotam a concepção de alfabetização articulada ao letramento, com base nos estudos de Magda Soares (2003, 2004, 2020). Essa abordagem compreende a alfabetização como processo de aquisição do sistema alfabético de escrita em articulação com práticas sociais significativas de leitura e escrita.

Ao discutir o processo de alfabetização, é imprescindível considerar sua relação intrínseca com o letramento. Segundo Machado (2020, p. 81),

> Soares (2003) destaca que, ao se falar em alfabetização, é impossível desatrelar-lá de outro processo, que apesar de lhe ser distinto, dela é indissociável: o letramento. De acordo com essa autora, é possível definir o termo alfabetização "pela aquisição do sistema convencional de escrita" e "pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento" (Soares, 2003, p. 14). Logo, ao se falar em alfabetização, não se pode deixar de acatar o porquê de aprender a ler e a escrever, ou seja, de considerar o uso social da língua escrita e falada.

As autoras Alcântara (2023), Machado (2020) e Gomes (2022) se alinham a essa concepção, enfatizando que alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever tecnicamente; trata-se de inserir o sujeito em práticas sociais de linguagem que envolvem criticidade, autoria e participação ativa. Nesse contexto, o conceito de "alfaletrar" (Soares, 2020) é evidenciado como proposta de integração entre alfabetização e letramento desde os primeiros anos de escolarização.

Alcântara (2023, p. 56-57) em consonância com Soares (2020) destaca o termo alfaletrar como processos simultâneos e interdependentes,

> [...] alfaletrar: propõe compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Soares, 2020, p. 290).

Nesse sentido, aprender a ler e escrever deve ocorrer de forma articulada com situações significativas de uso da linguagem na vida cotidiana. A apropriação do sistema convencional de escrita deve estar atrelada à vivência de práticas reais de leitura e escrita, como escrever bilhetes e receitas, ler histórias, escrever mensagens por e-mail, entre outras atividades que fazem parte do nosso cotidiano.

Machado (2020, p. 81) acredita ser “incalculável o valor da aprendizagem da capacidade de se comunicar por meio da linguagem escrita, uma vez que se concretiza tal conhecimento, acompanha-o a liberdade, a autonomia, e o exercício da cidadania”. No entanto, ressalta que, para que esses princípios não se restrinjam a um ideal abstrato, é necessário aprofundar a compreensão sobre o processo de alfabetização em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, a alfabetização deve ser compreendida como um processo que vai além da decodificação, envolvendo o uso significativo da linguagem em contextos sociais reais. Ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais que permitem a comunicação, o acesso à informação, a construção de identidades e a participação na vida cultural. Essa concepção, defendida por Soares (2004) e Kleiman (1995), entende a alfabetização como uma prática social, na qual a linguagem tem função e sentido no cotidiano dos sujeitos.

Gomes (2022), em sua pesquisa, amplia esse olhar ao tratar da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando que o processo de alfabetização, deve ocorrer de forma significativa e articulada à realidade vivenciada pelo aluno. Para tanto, é necessário que esse processo tenha sentido e função na vida da criança, valorizando suas experiências familiares, sociais e culturais. A autora critica as práticas pedagógicas centradas exclusivamente na decodificação mecânica do sistema alfabético, desprovidas de contextualização e desarticuladas dos usos reais da linguagem, enfatizando a importância de propostas que contemplem a construção de sentidos e a compreensão no processo de apropriação da linguagem escrita.

Segundo Gomes (2022), a alfabetização compreende:

> [...] produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados. Todavia, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são processos que devem ser vivenciados de modo simultâneo nos diferentes contextos das práticas sociais (Gomes, 2022, p. 81).

A autora destaca que a aquisição da leitura e da escrita por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre de maneira singular, respeitando suas capacidades e especificidades, dado que cada sujeito aprende de forma única. Por esse motivo, o processo de ensino requer uma abordagem individualizada, pautada nos interesses da criança, sejam eles relacionados a temas, objetos ou atividades com os quais possa se identificar e sentir-se incluída no contexto educativo.

Gomes (2022, p. 8) ressalta que não há um método único e universal aplicável a todos os casos, pois, antes do método, há um sujeito aprendente. Evidencia, ainda, a relevância da

formação inicial e continuada dos docentes como elemento essencial para a articulação entre os saberes profissionais e as práticas pedagógicas, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Por fim, enfatiza a necessidade de romper com crenças limitadoras que ainda persistem na sociedade, especialmente aquelas de que crianças com TEA não podem aprender. De acordo com Gomes (2022) é possível inferir que:

> [...] a alfabetização descrita pela BNCC resume ao treino das habilidades de segmentar e identificar os sons da língua oral, relacionando-os aos correspondentes gráficos. [...] Contudo, conclui-se que a alfabetização abrangida pela BNCC consiste ao treino das habilidades de segmentar e identificar os sons da língua oral, tencionando a descoberta dos correspondentes gráficos. Assim sendo, a aquisição da leitura e escrita é reduzida ao desenvolvimento da consciência fonológica, com finalidades relacionadas à aplicação nas diversas situações exigidas nas avaliações internas e externas.

A concepção crítica de alfabetização proposta por Gomes (2022) se contrapõe ao que preconiza a BNCC, na medida em que fica evidente nessa política pública a fragmentação do ensino da linguagem, com sério comprometimento no que se refere a processos de alfabetização voltados para o letramento e a formação de sujeitos leitores e produtores de sentido.

Sob a perspectiva de Alcântara (2023), o conceito de alfabetização ultrapassa a mera aquisição do sistema de código escrito, envolvendo outros fundamentos essenciais no processo de alfabetização. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de ressignificação do conceito tradicional, que se restringe ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. Ressalta que essa ressignificação se justifica pelas transformações sociais, cognitivas e culturais contemporâneas, que demandam uma compreensão ampliada da alfabetização como um processo que engloba não apenas a decodificação, mas também a compreensão, o uso e a atribuição de significado à linguagem escrita, em consonância ao que propõe Tfouni (1995, p. 19) ao destacar que a alfabetização se constitui em um processo complexo e não linear, que se desenvolve gradualmente por meio de múltiplas etapas. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de construção do conhecimento, que se dá em diferentes níveis de complexidade. É um processo gradual, que envolve construção de conhecimento em diferentes níveis. Esse percurso inicia-se nas chamadas micro dimensões “pequenas descobertas”, como a percepção dos sons e das formas das letras e evolui progressivamente até níveis mais elaborados, nos quais o sujeito é capaz de interpretar e produzir textos com sentido.

Alcântara (2023, p. 47) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve demandas cognitivas complexas, exigindo da criança não apenas o domínio técnico do código, mas a capacidade de pensar sobre a própria escrita, elaborar hipóteses, representá-las

graficamente e refletir sobre a linguagem como sistema simbólico. A autora, embasada na abordagem psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, propõe questões fundamentais para o campo da alfabetização: “Será que as crianças aprendem por si próprias e de forma espontânea? Quando estimuladas e desafiadas a pensar elas são capazes de aprender refletindo?” Essas indagações sinalizam a necessidade de superação de práticas tradicionais, baseadas na repetição mecânica, e apontam para a importância de processos interativos e mediadores, nos quais o sujeito é ativo na construção do conhecimento e o educador atua como provocador do pensamento.

Destacamos ainda a valorização da arte, da ludicidade e da mediação pedagógica como recursos fundamentais no processo de construção da linguagem escrita. Além disso, são discutidas as limitações da Base Nacional Comum Curricular, política essa que tende a reduzir a alfabetização à consciência fonológica e à codificação mecânica, desarticulando-a de práticas sociais mais amplas de linguagem, podendo esvaziar o sentido da leitura e da escrita como instrumentos de participação social, expressão e emancipação.

Alcântara (2023) destaca a presença da arte como a música, a pintura, os recortes, as colagens e a dança, como potentes recursos didáticos e formativos. A autora salienta que o ritmo, o canto e a expressividade configuram-se como potentes recursos didático-pedagógicos, capazes de articular linguagem, corpo e emoção no processo de alfabetização. Esses elementos funcionam como estímulos sonoros e simbólicos que favorecem o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta, da consciência fonológica e da sensibilidade estética (entendida como a capacidade de perceber, apreciar e se expressar por meio das diversas linguagens artísticas e sensoriais). Nesse sentido, esses aspectos revelam-se fundamentais tanto para a construção do conhecimento quanto para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Alcântara (2023) ressalta que alfabetizar-se é apropriar-se da língua escrita por meio de um processo de construção do conhecimento que envolve uma visão crítica da realidade. Nesse sentido, a criança é compreendida como sujeito ativo do processo educativo, em uma dinâmica que articula aspectos cognitivos e afetivos, em uma relação prazerosa e significativa com o conhecimento (Freire, 1994, p. 32).

Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é justamente essa leitura de mundo carregada de vivências, percepções e experiências que dá sentido à linguagem escrita. Assim, a alfabetização não se reduz à decodificação de signos, mas constitui-se como uma prática libertadora capaz de compreender de forma crítica a realidade.

A palavra escrita, nesse contexto, torna-se subproduto de uma atividade leitora mais ampla, enraizada nas experiências concretas do sujeito em seu meio social.

Nesse contexto, o letramento se constitui como um fenômeno que está inserido em contextos sociais e históricos. O sujeito letrado é capaz de compreender que a leitura e a escrita são práticas sociais vinculadas a determinadas condições, interesses e relações de poder. Assim, reconhecer essa dimensão amplia a responsabilidade dos educadores e da sociedade para além do simples ato de ler e escrever, exigindo um compromisso crítico com as desigualdades e os contextos culturais, ao conceber o sujeito como capaz de se expressar, tomar decisões e participar ativamente da vida social, política e cultural.

4.2.2. Categoria 2: Alfabetização discursiva

Em relação a essa categoria, identificamos a pesquisa realizada por Abreu (2019), que adota como eixo teórico a perspectiva discursiva da alfabetização, fundamentada nos estudos de Bakhtin, Smolka e Tfouni. Essa abordagem compreende a linguagem como fenômeno social, histórico e interativo, e a alfabetização como processo de inserção do sujeito nos gêneros discursivos presentes no cotidiano.

Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica de alfabetização discursiva, Abreu (2019) propõe o rompimento com práticas tecnicistas e fragmentadas, valorizando o trabalho com textos integrais, a mediação dialógica e o planejamento didático intencional, ancorado em situações reais de uso da linguagem. Para a referida autora, a criança é vista como sujeito ativo, produtor de sentidos e autor de sua própria aprendizagem. A mediação docente, nesse contexto, deve priorizar a escuta, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento, respeitando a historicidade e a diversidade cultural dos sujeitos.

Essa abordagem desloca o foco do ensino da simples aquisição de um código para a apropriação crítica dos usos sociais da escrita, inserindo o sujeito em práticas significativas de leitura e produção textual. Esse movimento, além de ser pedagógico, é também político, pois reconhece as crianças como sujeitos históricos, capazes de produzir sentidos, posicionar-se e agir sobre o mundo por meio da linguagem.

Alcântara (2023) ressalta que em sociedades grafocêntricas, como a nossa, as crianças estão imersas em práticas cotidianas de leitura e escrita, o que evidencia a importância do letramento. No entanto, o simples domínio da leitura e escrita tem se mostrado insuficiente frente às demandas atuais. Assim, tornou-se indispensável que o processo de alfabetização

também contemplasse o desenvolvimento da linguagem escrita nas práticas sociais e profissionais (Soares, 2004, p. [s. p.]).

Abreu (2019) critica as abordagens que fragmentam o processo de alfabetização em etapas rígidas, como a exigência do domínio prévio de letras e sílabas para, somente depois, iniciar a leitura de textos. Em contrapartida, defende o desenvolvimento da linguagem escrita por meio do trabalho com enunciados reais e completos, e não apenas com fragmentos descontextualizados. Segundo a autora, essa perspectiva valoriza a inserção do aluno em práticas discursivas significativas desde o início do processo de alfabetização, promovendo a construção de sentido em situações concretas de uso da linguagem. A referida autora parte do princípio que a linguagem não é neutra ou individual, mas historicamente situada e permeada por relações sociais. Ao envolver-se em práticas sociais de linguagem, o sujeito produz sentidos, interage com outros discursos e constrói sua identidade autoral. Nessa perspectiva, Smolka (2008) reforça que a alfabetização ocorre por meio de momentos discursivos, sustentados pela interlocução e pela interação social.

A abordagem discursiva, assumida por Abreu (2019) em sua pesquisa, propõe processos de alfabetização fundamentados nos gêneros textuais, na interação e na produção de sentidos. Essa perspectiva implica uma reconfiguração do lugar da linguagem na escola e do papel do sujeito no processo educativo. Mais do que ensinar a escrever corretamente, trata-se de formar sujeitos capazes de interpretar, dialogar e intervir criticamente nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Para que essa proposta se efetive, exige-se um planejamento didático intencional, que leve em consideração os objetivos comunicativos, os interlocutores, os contextos de produção e os suportes dos textos, articulando, de forma integrada, a oralidade, a leitura e a escrita. Nesse sentido, alfabetizar não se restringe a ensinar letras e sons, mas a inserir o aluno em um universo de sentidos, gêneros e discursos que circulam socialmente, possibilitando que ele se reconheça como leitor e autor nos diversos contextos em que a linguagem se faz presente.

Sob a perspectiva de Freire (1996), a alfabetização deve ser compreendida como um processo dialógico e humanizador, que respeita o sujeito e seu contexto, promove seu desenvolvimento integral e valoriza o diálogo. Segundo o autor, antes mesmo de decodificar palavras, a criança já “lê o mundo”, ou seja, ela observa, interpreta e atribui sentidos à sua realidade cotidiana. Nesse sentido, o processo de alfabetização deve partir das experiências prévias dos alunos, considerando sua cultura, sua linguagem e o contexto social em que estão inseridos.

Tfouni (2003) reconhece a complexidade do processo de alfabetização, que envolve múltiplas dimensões discursivas. De forma complementar, Smolka (2008) reforça que a alfabetização se constitui por meio de sucessivos momentos de interlocução e interação, destacando seu caráter dinâmico e socialmente mediado.

Diante desse contexto, alfabetizar é possibilitar que o sujeito compreenda e produza textos diversos, considerando as especificidades dos gêneros textuais, suas finalidades comunicativas e os interlocutores envolvidos. Os textos circulam em múltiplos suportes como livros, cartazes, rótulos, panfletos, telas de computador e de celular, exigindo da criança não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a capacidade de reconhecer quem fala, para quem se fala e com que intenção. Desse modo, alfabetizar implica em formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem de forma funcional, crítica e significativa, em contextos reais de interação.

Ao afirmar que o período da alfabetização é responsável por ensinar os atos culturais de ler e escrever, Abreu (2019) ressalta a necessidade de inserir a criança, desde o início, em situações reais de uso da linguagem escrita, possibilitando-lhe compreender o sentido social da leitura e da escrita e participar ativamente da construção de significados. Isso implica em trabalhar com textos autênticos e diversos gêneros textuais, desde os primeiros anos, possibilitando que os alunos reconheçam as funções sociais da linguagem escrita em diferentes contextos. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental para promover a interação verbal, o diálogo, a escuta e a autoria, criando espaços em que os alunos sejam estimulados a ler, escrever, interpretar e se posicionar. Portanto, ler na escola deve ser uma prática prazerosa, que envolve textos completos, reais e pertinentes aos interesses, necessidades e projetos dos estudantes.

Em seu estudo, Abreu (2019) observa que muitas professoras resistem a iniciar a alfabetização pelos gêneros textuais, partindo da crença equivocada de que as crianças não interagem com os elementos menores da escrita. A autora argumenta que, nesse trabalho, as letras devem ser apresentadas como ferramentas significativas, integradas à discursividade e à contextualização, articulando-se à historicidade da escrita. Evitando assim, uma abordagem fragmentada, substituindo a apresentação isolada de letras por um processo que lhes atribua sentido social e cultural.

A busca por uma alfabetização ampliada, contextualizada e discursiva leva à valorização da linguagem como meio de transformação e expressão. Nesse processo, os sujeitos são incentivados a se posicionar e a construir sentidos por meio de interações

significativas com os textos. Nesse contexto, as crianças dialogam com enunciados, formulam hipóteses e produzem significados a partir de suas experiências.

4.2.3. Categoria 3: Métodos tradicionais de alfabetização

Apenas uma das dissertações analisadas (Almeida, 2023) reflete uma concepção tradicional de alfabetização, centrada na decodificação, na consciência fonológica e no domínio do código alfabético. Embora dialogue parcialmente com a perspectiva do letramento, o estudo enfatiza uma abordagem tecnicista e medicalizante da alfabetização, fortemente influenciada por programas como o RTI (Resposta à Intervenção) e políticas públicas recentes (PNA, BNCC).

Essa abordagem considera a alfabetização como processo linear e hierárquico, em que a leitura precede a escrita e as habilidades são desenvolvidas de forma isolada, ignorando os contextos sociais, históricos e culturais da linguagem. Críticas a essa perspectiva são sustentadas por autores como Colello (2014), que questionam a eficácia de práticas centradas exclusivamente na decifração de grafemas e fonemas, desconsiderando a complexidade cognitiva e social do processo de alfabetização.

Colello (2014) aponta que os métodos tradicionais de alfabetização, especialmente os que seguem uma abordagem mais tecnicista, tratam o processo de ensinar a ler e escrever como uma sequência rígida e linear, semelhante a um manual de instruções. Nessa perspectiva, os sons (fonemas) e as letras (grafemas) são apresentados às crianças de forma sistematizada, passo a passo, geralmente partindo do mais simples para o mais complexo, com foco no domínio do código alfabético. Após essa aprendizagem inicial, as atividades pedagógicas costumam dar ênfase à ortografia e às regras gramaticais. Com isso, os sentidos sociais da leitura e da escrita, os diversos gêneros textuais e os contextos reais de comunicação, acabam sendo colocados em segundo plano.

Nesse mesmo sentido, Cagliari (1998) reforça a ênfase dos métodos tradicionais na decodificação, ao afirmar: “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o(a) aluno(a) a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita” (Cagliari, 1998, p. 104).

No âmbito das políticas públicas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância do ensino das relações entre a oralidade e a escrita no processo de alfabetização, ao explicitar conhecimentos considerados fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética. O documento destaca a importância da aprendizagem de conteúdos relacionados aos fonemas e grafemas, ao conhecimento do alfabeto em seus diferentes formatos e ao desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir sobre os sons da fala e suas unidades constitutivas, bem como de estabelecer relações grafofônicas no processo de leitura e escrita (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC compreende a alfabetização como a apropriação, pelo estudante, do funcionamento do sistema ortográfico do português brasileiro, o que envolve a compreensão das relações complexas entre os sons da fala (fonemas) e as representações gráficas (grafemas). Tal compreensão não se configura como a adoção de um método específico de alfabetização, mas como parte de um conjunto mais amplo de conhecimentos linguísticos necessários à leitura e à escrita, articulados a práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018).

Conforme o documento, alfabetizar possibilita ao aluno compreender a "mecânica" da escrita alfabética, o que pressupõe o desenvolvimento da consciência fonológica da linguagem, isto é, a capacidade de perceber, segmentar e recombinar os sons da fala na constituição de palavras em articulação com usos significativos da leitura e da escrita (Brasil, 2018, p. 90).

A análise indica que a pesquisa em questão tende a priorizar o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e escrita de forma isolada, com um viés mais próximo de uma abordagem clínica e corretiva da alfabetização. Essa orientação se manifesta, sobretudo, por meio da valorização do modelo RTI (Resposta à Intervenção), ao priorizar intervenções padronizadas e baseadas em evidências científicas para identificar e remediar dificuldades na aprendizagem da leitura desde os primeiros anos escolares.

Conclui-se, portanto, que essa dissertação está alinhada aos métodos tradicionais de alfabetização, nos quais o domínio do código escrito e o desenvolvimento de habilidades fonológicas são centrais, enquanto aspectos socioculturais, discursivos e de construção de sentido são secundarizados.

Na sequência apresentamos um quadro-síntese das concepções de alfabetização das pesquisas analisadas.

Quadro 16 - Síntese das Concepções de Alfabetização

Pesquisa	Concepções de Alfabetização	Principais Fundamentos Teóricos	Enfoque Principal	Críticas e Contrapontos
Alcântara (2023)	Alfabetização e letramento	Magda Soares, Kleiman, Schiochetti, Mortatti, Tfouni	Concepção ampliada da alfabetização; articula aquisição do sistema de escrita e práticas sociais de leitura e escrita; integração arte e linguagem; sujeito ativo; letramento como fenômeno social, cultural e histórico.	Crítica às práticas mecânicas; valorização da reflexão e da experiência sensível; superação da dicotomia entre decodificação e compreensão; valoriza a mediação e a pluralidade de métodos; formação crítica.
Machado (2020)	Alfabetização e letramento	Magda Soares, Veiga e Silva	Alfabetização significativa aliada ao letramento desde o início do processo escolar	Rejeição à fragmentação entre alfabetização e letramento; compreensão da alfabetização em múltiplas dimensões, critica a redução da alfabetização ao domínio técnico, superar práticas descontextualizadas
Gomes (2022)	Alfabetização e letramento (com enfoque inclusivo)	Soares, Ferreiro	Inclusão de crianças com TEA; práticas personalizadas; crítica à BNCC; Alfabetização integrada ao letramento; práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, que respeitem as singularidades das crianças com TEA	Crítica ao tecnicismo da BNCC; defesa da abordagem humanizada; ruptura com métodos tradicionais e fragmentados; valoriza a construção de sentidos, a individualização do ensino e a formação docente contínua; foco excessivo na decodificação e consciência fonológica; a secundarização e/ou postergação a produção e interpretação de textos; práticas mecânicas descontextualizadas; desconsideração das singularidades dos aprendentes; crítica crenças limitadoras sobre a capacidade de aprendizagem de crianças com TEA
Abreu (2019)	Alfabetização discursiva	Bakhtin, Smolka, Tfouni, Vygotsky, Goulart,	Linguagem como prática social e histórica; gêneros textuais; autoria e	Crítica à fragmentação do ensino; ruptura com práticas tecnicistas; defesa da aprendizagem em contexto

		Arena, Geraldi	interação; texto como enunciado situado; interação; sujeito como produtor de sentidos; dialogismo	real; ensino significativo; escuta e valorização do aluno; mediação dialógica
Almeida (2023)	Métodos tradicionais	José Morais, Colello	Ênfase na decodificação; consciência fonológica; intervenção precoce	Crítica implícita à descontextualização e à medicalização do processo; priorização da decodificação e habilidades fonológicas em detrimento da construção de sentidos; secundarização dos aspectos socioculturais e discursivos; crítica a dissociação entre ler e compreender; a limitação da alfabetização a um enfoque mecânico

Fonte: Quadro-síntese elaborado pela autora, com base nas produções acadêmicas analisadas (2025).

O estudo das produções acadêmicas examinadas revela que as concepções de alfabetização se distribuem em três eixos principais, aqui assumidas como categorias de análise, quais sejam: alfabetização articulada ao letramento, alfabetização discursiva e os métodos tradicionais. Essa diversidade evidencia tanto avanços teóricos quanto permanências de abordagens conservadoras e tecnicistas no campo educacional.

As investigações que adotam a alfabetização articulada ao letramento demonstram maior consonância com referenciais contemporâneos, integrando a apropriação do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. Autoras como Soares, Alcântara, Machado e Gomes enfatizam a importância de um processo significativo, que considere a criticidade, a autoria e a participação ativa dos sujeitos, destacando também a necessidade de respeitar especificidades, como no caso de crianças com TEA.

Por sua vez, a alfabetização discursiva consiste na inserção do sujeito nos gêneros discursivos e nas práticas sociais da linguagem. Fundamentada em Bakhtin, Freire, Tfouni e Smolka, essa perspectiva valoriza a mediação dialógica, o trabalho com textos integrais e a construção de sentidos em situações reais de comunicação, assumindo caráter político e emancipador.

A pesquisa alinhada aos métodos tradicionais mantêm a centralidade na decodificação, na consciência fonológica e no domínio do código alfabético, frequentemente desconsiderando a dimensão social e cultural da linguagem. Essa perspectiva, embora

respaldada por políticas como a BNCC e a PNA, é criticada por seu caráter reducionista e fragmentado, que limita a formação de sujeitos leitores e produtores de sentido.

O estudo dessas produções revela que ainda persistem concepções antagônicas, representadas de um lado por perspectivas conservadoras, marcadas por práticas tecnicistas alinhadas às atuais políticas públicas de viés avaliativo. De outro lado, localizamos concepções de alfabetização que buscam superar essas contradições e assumem os processos de alfabetização como prática social, com o objetivo de formação ampla, significativa, com foco no diálogo, na criticidade e que possam culminar na formação de sujeitos conscientes e participativos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as concepções de alfabetização presentes nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das IFES do Triângulo Mineiro no período de 2019 a 2023. Para tanto, buscamos aprofundar compreensões sobre as principais concepções de alfabetização, analisar os documentos referentes às atuais políticas públicas de alfabetização, bem como as produções acadêmicas selecionadas com foco em seus objetivos, metodologias, referenciais teóricos e principais resultados.

A análise realizada evidenciou a coexistência de três categorias de concepções de alfabetização nas produções acadêmicas selecionadas: a alfabetização na perspectiva do letramento, a alfabetização discursiva, e os métodos tradicionais de alfabetização. Essa diversidade aponta para um cenário teórico plural, mas, ao mesmo tempo, revela tensões e disputas em torno das finalidades do processo de alfabetização. Embora haja uma multiplicidade de abordagens, a concepção de alfabetização e letramento aparece de forma recorrente nas produções analisadas, indicando certo predomínio dessa perspectiva no campo acadêmico.

Das cinco produções analisadas, três apresentam a alfabetização articulada ao letramento como práticas sociais. Embora reconheçam a alfabetização e o letramento como processos distintos, as produções analisadas enfatizam sua interdependência, defendendo que ambos devem ocorrer de forma simultânea e integrada, na perspectiva do alfaletrar de Magda Soares, segundo a qual ler e escrever não se restringem ao domínio do código escrito, mas se realizam no contexto de uso social da linguagem. Nessa perspectiva, a alfabetização

compreendida apenas como aquisição do código revela-se insuficiente diante das demandas sociais contemporâneas. Mais do que decodificar, essas pesquisas defendem a inserção do aluno em práticas significativas de leitura e escrita que promovam compreensão, reflexão crítica e participação social.

A perspectiva discursiva, nesse contexto, emerge como uma proposta mais avançada, ao considerar o aluno como autor de sua própria aprendizagem, valorizando seu contexto sociocultural, suas vivências e experiências. Essa abordagem propõe uma alfabetização dialógica, voltada para a construção de sentidos, com foco nos enunciados e na diversidade de gêneros textuais. Entretanto, chama atenção o fato de que essa concepção tenha sido abordada em apenas uma das produções acadêmicas analisadas, o que evidencia sua fragilidade no debate atual e seu reduzido alcance nas práticas pedagógicas consolidadas.

No decorrer do processo investigativo foi necessário problematizar o fato de que tanto os métodos tradicionais quanto algumas vertentes da alfabetização e do letramento, bem como a teoria construtivista, continuam priorizando o domínio do código em detrimento da formação de sujeitos críticos e autônomos. As perspectivas teório-metodológicas de alfabetização discursiva e humanizadora se contrapõem a essas abordagens ao enfatizar o sentido e a humanização do processo educativo, elementos frequentemente negligenciados nas propostas tecnicistas, sobretudo quando se trata de crianças neurodivergentes.

Apesar das diversas abordagens teóricas, identificamos na realidade educacional brasileira a hegemonia dos métodos tradicionais, especialmente do método fônico. Essa situação, para além de uma “preferência” ou uma escolha pedagógica, reflete uma diretriz político-ideológica, sustentada por políticas públicas recentes e por documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Educação, o programa Tempo de Aprender e o Pacto pela Alfabetização, no período de 2019 a 2023. Esses documentos reforçam uma visão tecnicista e padronizada da alfabetização, pautada em resultados mensuráveis, frequentemente descolados das realidades socioculturais dos alunos. O foco excessivo no desempenho e nos índices de proficiência compromete a compreensão do processo de alfabetização como uma prática social significativa e contextualizada.

Diante dos desafios em estudar o tema das concepções de alfabetização, foi necessário retomar o percurso histórico da alfabetização no Brasil. Inicialmente centrada em métodos tradicionais e em uma concepção transmissiva de ensino, voltada para uma alfabetização onde o aluno era visto como sujeito passivo e o professor como mero reprodutor do conhecimento.

Apesar de avanços teóricos, há lacunas entre o discurso acadêmico e a prática pedagógica. As concepções que reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de construir sentidos por meio de interações sociais e com os diversos gêneros discursivos, ainda são pouco incorporadas nas salas de aula. Em contrapartida, concepções tecnicistas continuam a reduzir o processo de alfabetização a uma instrução técnico-mecânica, desconsiderando o papel fundamental das práticas sociais de leitura e escrita para a formação de leitores e escritores críticos.

Dessa forma, a análise aqui empreendida contribui para o debate acadêmico referente aos dilemas e contradições quanto às políticas de formação docente, ao evidenciar que a concepção de alfabetização assumida pelas professoras impacta diretamente suas escolhas metodológicas e, portanto, a qualidade da aprendizagem. Essa investigação fornece, portanto, subsídios para a formação continuada de professores, no sentido de evidenciar a importância de processos formativos contínuos que priorizem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas e, ainda, incentiva a revisão de concepções e estratégias de ensino, com vistas à adoção de propostas fundamentadas e contextualizadas. Na medida em que a prática pedagógica não é neutra; ela reflete concepções teóricas, valores e intencionalidades. Investir em políticas de formação docente inicial e continuada que promovam uma reflexão crítica e contextualizada sobre o ensino da leitura e da escrita é essencial para romper com modelos reducionistas e promover uma alfabetização integral, que vá além do domínio do código. Entretanto, esse investimento na formação continuada docente, sobretudo para as professoras alfabetizadoras em início de carreira deverá ser coordenado com políticas de valorização do magistério básico, de proteção de carga horária para as atividades formativas e melhores condições de trabalho.

A análise das produções acadêmicas que expressa concepções de alfabetização e oferece um panorama abrangente das diversas abordagens teóricas presentes na área, possibilitando a crítica e a superação de teorias tradicionais, ao identificar suas limitações frente às demandas contemporâneas do processo educativo. O panorama apresentado nas pesquisas analisadas revela um campo marcado por tensões: de um lado, a persistência de práticas tecnicistas ancoradas em políticas públicas de viés avaliativo; de outro, propostas que concebem a alfabetização como prática social, cultural e discursiva, capaz de formar sujeitos críticos e participativos. O desafio que se impõe é o de fortalecer concepções e práticas que superem a fragmentação e a mecanização do ensino, garantindo o direito a uma alfabetização plena, que articule técnica e sentido, e contribua para a emancipação humana.

Além disso, essa análise permite avaliar criticamente o impacto das políticas públicas na aprendizagem dos estudantes, bem como compreender de que forma fatores sociais, culturais e econômicos influenciam os processos de alfabetização. Dessa maneira, podemos vislumbrar a valorização de práticas que respeitem a diversidade linguística e cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que se contribui para o desenvolvimento de novas concepções e metodologias voltadas à alfabetização que humaniza, que respeita o desenvolvimento infantil e, sobretudo que esteja comprometida com a formação para a cidadania crítica e participativa.

Reconhecemos que esta pesquisa não esgota a complexidade do tema, mas aponta para a urgência de aprofundar o debate sobre a articulação entre concepções teóricas, políticas públicas e práticas de alfabetização. Assim, como professora alfabetizadora, reafirmo meu compromisso com uma alfabetização concebida como prática social, humanizadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia M. de O. **A criança e a apropriação da cultura escrita:** uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.922.

ALCÂNTARA, Euripa A. R. de. **Navegar é preciso:** memórias de uma professora alfabetizadora à deriva. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2023.

ALMEIDA, Soraya P. C. **Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura:** Interfaces entre a educação e a fonoaudiologia. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.217

ALVARADO-PRADA, Raul. **A formação docente na prática reflexiva:** fundamentos e propostas pedagógicas. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ANDRADE, Ludmilla Thomé. **Novos espaços discursivos na escola.**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil.** In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** São Paulo: E.P.U., 2001.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. São Paulo: E.P.U., 2013.

ARAÚJO, M. C. C. S. **Perspectivas históricas da alfabetização**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARDOINO, José. A. **Educação:** uma perspectiva multirreferencial. São Paulo: Cortez, 1998.

ARDOINO, João. **Linguagem e ensino:** perspectivas para a alfabetização e o letramento. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Pedagogia Freinet e o uso do alfabeto.** São Paulo: Cortez, 2021.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora:** princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 44 p.

ARENA, Solange. **Letramento:** o ensino da leitura e da escrita na escola. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Implicações pedagógicas das desigualdades sociais.** Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 1-28, 2012.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhael M. **Estética da criação verbal.** 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 7. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **A prática de ensino e o estágio supervisionado:** diferentes concepções. Campinas: Papirus, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o ba, be, bi, bo, bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 17. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO-Martins, Cláudia. **"O Desenvolvimento Da Escrita Nos Anos Pré-Escolares:** Questões Acerca Do Estágio Silábico." Psicologia: Teoria e Pesquisa, Fap UNIFESP (SciELO), 2008. https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000300003

CARVALHO, Maria E. da S. G. G. A Neurociência Cognitiva e a Alfabetização de Crianças com Transtornos de Aprendizagem: Uma Proposta de Sequência Didática. 43 p. Trabalho de Conclusão (Curso Especialização em Neuroeducação do Programa de Pós-Graduação lato Sensu) do IFRJ / Campus Mesquita, 2023.

CAVICCHIA, Durlei de C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** Psicologia do Desenvolvimento, Acervo Digital Unesp, dez, 2010.

CHEDID, K. A. K. Neurociência e Educação. Memória, Atenção e Aprendizagem. Comunidade Reinventando a Educação, São Paulo, p. 01-33, 2016. Disponível em: https://docplayer.com.br/113442891-Neurocienciaeeducacao.html. Acesso em: 20/09/2025.

CIRÍACO, Flávia Lima. **A leitura e a escrita no professo de alfabetização.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao

COLELLO, Silvia. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Contexto, 2014.

CORDEIRO, Gabriela Rodrigues; SILVA, Greice Ferreira da. **O ensino dos atos de ler e de escrever nas práticas alfabetizadoras dos boletins do Nahum:** seção "Eu faço assim" de 2020 a 2021. 2024.

DEDYUKINA, M.; IVANOVA, M.; POPOVA, L.; SEMENOV, Y. **Sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a regulação do comportamento de crianças de cinco e seis anos.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2340–2360, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15926. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15926.

DEMO, Pedro. **A pesquisa educativa:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

DENZIN, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/529. Acesso em: 16 jul. 2025.

DORNELLAS, Vaneide. C. **Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras:** construindo processos formativos colaborativos. 2023. http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.28

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EHRI, Linnea C. **Aprender a ler e a soletrar.** Estudos Científicos sobre a Leitura (Scientific Studies of Reading), v. 1, n. 2, p. 127–147, 1997. DOI: 10.1207/s1532799xssr0102_1.

EHRI, Linnea C. **Learning to read and learning to spell.** Scientific Studies of Reading, v. 1, n. 2, p. 127–147, 1997. DOI: 10.1207/s1532799xssr0102_1.

EHRI, Linnea C. **Reconhecimento da palavra e desenvolvimento da leitura:** uma perspectiva sobre o ensino da alfabetização. Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 2, p. 132-143, 2014.

FABRIL, F. R.; CALSA, G. C. **A obra piagetiana no brasil:** fecundidade e distorções na educação. Teoria e Prática da Educação, v. 12, n. 2, p. 243-250, 24 ago. 2011.

FARIAS, G. F. et al. **História de alfabetização:** um recorte temporal sobre as cartilhas. In: Congresso Nacional de Educação e Congresso Iberoamericano sobre violências nas escolas, 3.

2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 3824-3834. Disponível em: Acesso em: 14 maio 2016.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita.** 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Maria Cecília de A. Figueiredo e Antonio Carlos Gil. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, José L. **Ler e escrever: teoria e prática da produção textual.** 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FIRMINO, Carol. **Como potencializar a aprendizagem por meio da personalização do ensino.** Nova Escola, 2022.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research.** 2. ed. London: SAGE, 2004.

FONTES, Francicleide C. de O; BENEVIDES, Araceli S. **Alfabetização de crianças:** dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. In: V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, Vitória da Conquista-BA, 2013. Anais... v. 1, p. 1-12, jun. 2013.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de S; PEREIRA, João José B. J. **Materialismo histórico-dialético:** contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

FRANCISCO, Adriana J; HERNANDES, Elianeth D. K. **O ensino da leitura e da escrita:** concepções e práticas a partir de consignas e materiais didáticos. [S.l.], 2021. Disponível em:https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1306/842

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Maria. **Alfabetização e letramento:** novas práticas pedagógicas. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. Anais eletrônicos...http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Ana Maria A. **Aprender fazendo:** a pedagogia do trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Letramento:** teoria, pesquisa e prática. São Paulo: Cortez, 1990.

FREITAS, C. F. **BNCC:** uma base para o gerencialismo-populista. 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/

GARCIA, Carlos Marcelo**. Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente:** por onde andamos? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Fernanda S. C. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos:** um olhar psicopedagógico. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.641.

GONTIJO, C. M. M. **O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas.** Educ. Soc., v. 32, n. 114, p. 103-120, jan./mar. 2011.

GONTIJO, J. L. **Práticas de letramento e ensino de leitura e escrita:** reflexões e desafios no contexto atual. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

GUIMARÃES, Sandra L. **Construtivismo e aprendizagem.** Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

HENNEMANN, Ana L. **Alfabetização na Perspectiva de Linnea Ehri.** Novo Hamburgo, 20 jul. 2016. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2016/07/alfabetizacao-na-perspectiva-de-linnea.html.

HERNANDES, Elianeth D. K. **Por que adjetivar a alfabetização?** NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 3, p. 1-6, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahumlescrever.com.br/wpcontent/uploads/2021/03/PERIODICO_MAR_ABR_21-2-3.pdf.

IBIAPINA, Ivonete. **A prática reflexiva no ensino:** saberes docentes e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KRIPKA, A.; SCHELLER, R.; BONOTTO, L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa:** conceitos e caracterização. Revista de Investigaciones UNAD, Bogotá - Colombia, n. 14, jul.-dez. 2015.

LAROCCA, Priscila; SAVELLI, L. **Psicologia e alfabetização:** retratos da psicologia nos movimentos da alfabetização. In: Alfabetização e Letramento, Campinas. São Paulo, 2001.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e Letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

LEITE, Silvana; CADEI, José A. **Educação de jovens e adultos:** um direito ainda negado. Campinas, SP: Alínea, 2016.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In: ———. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LIMA, A. C.; SENA, Ivana. **Práticas de ensino e formação de professores:** desafios contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

LIMA, Érica Santos de. **A leitura e sua contribuição social:** reflexões. Guarabira: UEPB, 2012.

LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. **Currículo: diversidade e tensões no contexto educacional.** Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.63644. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63644. Acesso em: 9 set. 2024.

LORENZO, R. **Educação e alfabetização: desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora XYZ, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A linguagem e o pensamento:** uma introdução à psicologia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 1990.

MACEDO, Mônica R. da C. **Alfabetização como processo discursivo:** as possibilidades de mediação do psicopedagogo. Revista Educação Pública, v. 20, nº 24, 30 de junho de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/24/alfabetizacao-como-processo-discursivo-as-possibilidades-de-mediacao-do-psicopedagogo

MACHADO, Thamires M. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.513.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional e formação de professores.** Madrid: Narcea, 1989.

MELLO, G. N. de. **Desigualdades educacionais e políticas públicas no Brasil:** desafios e oportunidades. Estudos Avançados, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 21-45, 2011.

MELLO, Márcia C. de O. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927–1943).** 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MELLO, Suelly A**. Método fônico na educação infantil:** bem-vindos à Idade Média. NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 7, p. 1, nov./dez. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/boletim-07-novembro-dezembro-de-2021/

MELLO, Suely A. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil:** contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 91).

MELO, Geovana F. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionar a docência. Curitiba: CRV, 2018. https://doi.org/10.24824/978854442481.0

MELO, R. S. **Métodos de alfabetização:** história e prática no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

MELO, Sônia. **O letramento e a prática pedagógica na alfabetização:** desafios e possibilidades. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

MELO, Sônia; LIMA, M. S. **Letramento e alfabetização:** novas perspectivas e desafios. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

MENDONÇA, Onaide S. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização.** Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/Presidente Prudente, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137

MINAYO, Maria Cecília de S (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONARCHA, Carlos**. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: INEP, 2001.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

MORAIS, Artur G. de. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, M. A.; TADEU, M. C. **A prática pedagógica na educação infantil:** reflexões e desafios. São Paulo: Editora Penso, 2013.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** São Paulo: Unesp, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Múltiplas linguagens na infância:** protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259–280, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022259. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22031. Acesso em: 15 ago. 2025.

NAHUM. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHUM.** Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/.

NAZARI, Juliano. **Acepções, Reverberações e Contradições da BNC-Formação docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG.** 2023. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.564.

NOGUEIRA, Gabriela M; LAPUENTE, Janina Soares Martins. **Tempo de Aprender:** um desserviço para a alfabetização no Brasil. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 16, p. 117–136, 2022. DOI: 10.47249/rba2022595.

NUCCI, Luiz. C. **Letramento e ensino de leitura e escrita:** a construção de um novo olhar. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. S. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Guilherme S. de (Org.). **Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa:** estudos introdutórios. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2022.

OLIVEIRA, Jorge L. de. **Texto acadêmico:** técnicas de redação e de pesquisa científica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, João L. de. **Texto acadêmico:** técnicas de redação e de pesquisa científica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Ricardo. P. de. **Analfabetismo no Brasil:** um problema estrutural. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

PEREIRA, Potiguara Acácio. Ciências cognitivas, pedagogia e educação. Revista @mbienteeducação, v. 6, n. 1, p. 124-132, jan./jun. 2013. Disponível em:

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento na criança.** 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1985.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as condições biológicas do desenvolvimento do homem e a história de suas formas de pensamento. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 – Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558

RODRIGUES, Susane A; FERNANDES, Carolina. **Alfabetização na perspectiva da análise de discurso pecheuxtiana.** Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 142–168, 2022. DOI: 10.30681/reps.v13i1.6289. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6289. Acesso em: 15 ago. 2025.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROSA, A. P. M.; GOI, M. E. J. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky:** aprendizagem por meio das relações e interações sociais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais

SACRISTÁN, J. G. **Planejamento didático:** teoria, prática e crítica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José G.. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Fábio C. dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS. L. G. **Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982. p. 7–8.

SGANDERLA, A. P.; Carvalho, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro.** Psicologia em Estudo, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SILVA, Edla Clarisse D. da. **Letramento escolar e letramento social:** convergências ou divergências no contexto escolar? 2019. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVA, Greice F. da. **Os atos de ler e de escrever:** algumas reflexões. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 14, p. 77–88, 2021. DOI: 10.47249/rba2021529. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/529. Acesso em: 15 ago. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza. B. **O ensino da leitura e da escrita:** a prática e as ideias. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil:** uma prática pedagógica de qualidade. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** A questão dos métodos. 8. ed. Campinas: Editora Pontes, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Routledge, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível emhttps://periodicos.furg.br › rbhcs › article › view/10351.

TAVARES, Ana Cláudia R; FERREIRA, Andréa Tereza B. **Práticas e eventos de letramento em meios populares:** uma análise nas redes sociais das crianças na comunidade do Coque. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

TIBERGUIEN, G. Dicionário de ciências cognitivas: Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos:** uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. DOI: 10.1590/delta.v29i1.9865

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1997.

THERRIEN, Jacques; Therrien, Monique. **Revisão sistemática da literatura em educação:** um guia prático. São Paulo: Cortez, 2015.

TRIVINOS, Augusto. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin:** contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697.

VIANNA, Carolina A. D; SITO, Luanda Soares; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia. **Do letramento aos letramentos:** desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; ASSIS, Juliana (Orgs.). Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev S. **A história do desenvolvimento de suas ideias.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIOTTI, Evelyne N. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2006.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **A pré-história da linguagem escrita.** In: VYGOSTKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Pp.125-145.

WAJSKOP, Leda. **Letramento e práticas de linguagem:** uma perspectiva sociocultural. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63–80, 2005. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/436. Acesso em: 15 ago. 2025.

ZEICHNER, Kenneth**. Formação de professores para uma educação democrática.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

DOCUMENTOS (DISSERTAÇÕES E TESES) SELECIONADOS PARA AS ANÁLISES

ABREU, Márcia M. de O. **A criança e a apropriação da cultura escrita:** uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.922.

ALCÂNTARA, Euripa A. R. de. **Navegar é preciso:** memórias de uma professora alfabetizadora à deriva. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2023.

ALMEIDA, Soraya P. C. **Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura:** Interfaces entre a educação e a fonoaudiologia. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.217

GOMES, Fernanda S. C. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos:** um olhar psicopedagógico. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.641.

MACHADO, Thamires M. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.513.

APÊNDICE

APÊNDICE A – FICHAS DE ANÁLISE

FICHA DE ANÁLISE – P1

Título	A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva	
Autor/a	Márcia Martins de Oliveira Abreu	
Data da Defesa	27/02/2019	
Nível do Trabalho	( ) Dissertação	(X) Tese
URI/Acesso	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25067 https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_364305d6cde5743087d59b464b5717a1	
Instituição	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU	
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	
Linha de Pesquisa	Saberes e Práticas Educativas	
Orientador/a	Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena	
Resumo	Esta pesquisa de doutorado teve o propósito de desenvolver uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita, tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente. Para o alcance do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de intervenção com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino localizada na cidade de Uberlândia/MG, na qual a pesquisadora atuou concomitantemente como professora. A proposta se realizou a partir de Planos de ação constituídos por sequências didáticas específicas idealizadas para diferentes gêneros textuais. A organização de todo o trabalho foi norteada por quatro eixos temáticos, sendo eles: Contexto extratextual, Texto gráfico, Palavra e Leitura. Os dados foram gerados na relação entre as crianças e a pesquisadora durante o ano letivo de 2016. Os instrumentos metodológicos foram os próprios Planos de ação juntamente com a observação participante, a construção de diário de campo e a transcrição das filmagens de micro entrevistas ocorridas em micro eventos do cotidiano com os sujeitos sobre as produções, orais e escritas, produzidas no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. A pesquisa teve como base os pressupostos teóricos defendidos por Bakhtin e Volochinov sobre linguagem e a Teoria Histórico Cultural representada especialmente por Vygotski, fundamentais para nortear o trabalho e as análises dos dados. Para a idealização da proposta pedagógica de intervenção foram fontes de inspiração Bajard, Jolibert, Schneuwly, Dolz, Marcuschi e	

	Bernardin. Para as análises de dados a pesquisa se apoiou ainda em estudos de autores de várias áreas, dos quais se podem destacar, além dos já mencionados, Arena, Geraldi, Smith e Fiorin. Os resultados indicaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, norteado pelos eixos temáticos, auxiliou qualitativamente tanto o processo de alfabetização dos alunos como também seus processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Sendo assim a proposta se apresenta como uma real possibilidade metodológica de formação de leitores e produtores de textos.
Palavras-chave	Alfabetização discursiva; Apropriação da cultura escrita; Gêneros textuais; Formação de leitores e produtores de textos.
Temas estudados	Alfabetização discursiva; Apropriação da cultura escrita; Gêneros textuais; Formação de leitores e produtores de textos.
Problema e questões de pesquisa	Questão geral: É possível alfabetizar crianças de cinco e seis anos utilizando apenas textos construídos socialmente? Questionamentos: 1) Como os vários gêneros textuais podem ajudar na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita? 2) Até que ponto esses recursos possibilitam de forma significativa a formação de leitores e de produtores de textos? 3) De que maneira os gêneros textuais podem potencializar o processo de alfabetização? 4) Como as crianças expressam o entendimento sobre os textos, lidos e ouvidos, por meio da língua falada e da língua escrita? 5) Quais são as possibilidades de mediações e de intervenções, idealizadas na prática docente, a partir de textos construídos socialmente?
Objetivo geral	Desenvolver e apresentar uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de alfabetização, tendo como suporte textos de variados gêneros.
Objetivos específicos (no máximo três)	Estudar o processo de alfabetização materializado a partir da utilização de textos construídos socialmente, revelando as concepções que subjazem a idealização dessa proposta, que se apresenta como uma possibilidade de alfabetização discursiva.
Tipo e abordagem de Pesquisa	Pesquisa de intervenção e abordagem qualitativa.

Metodologia (instrumentos e análise)	Os instrumentos metodológicos foram os próprios Planos de ação juntamente com a observação participante, a construção de diário de campo e a transcrição das filmagens de micro entrevistas ocorridas em micro eventos do cotidiano com os sujeitos sobre as produções, orais e escritas, produzidas no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. Para a análise dos dados, a pesquisa fundamentou-se em estudos de autores de diferentes áreas do conhecimento, com destaque para Arena, Geraldi, Smith e Fiorin, entre outros.
Concepção de Alfabetização	"Compactua-se assim com a defesa por uma alfabetização discursiva tanto para o educando como para o educador. Alfabetização que oportuniza a ampliação da consciência do sujeito a partir da atribuição de sentido por meio do desenvolvimento da linguagem de todos os sujeitos envolvidos de forma contextualizada, dialógica e significativa, é o que está sendo denominado, nesse contexto, de alfabetização discursiva". (p. 24) "[...] o ensino da língua escrita por meio dos gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa materializada por meio de uma alfabetização discursiva e o real desenvolvimento da linguagem". (p. 27) "Todos os encontros e (des)encontros aqui anunciados me levaram à realização dessa nova possibilidade de alfabetização discursiva que contempla o desenvolvimento da linguagem escrita por meio de um trabalho com verdadeiros enunciados e não apenas com fragmentos". (p. 28) Competência discursiva, produzir "[...] atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social." (Charraudeau, 2014, p.8). (p. 38) Para Goulart (2014, p.45), [...] "A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. (p. 52-53) Ao valorizar o desenvolvimento da discursividade, inevitavelmente o trabalho modifica os contextos extratextuais dos sujeitos envolvidos, inclusive o da própria professora pesquisadora. (p. 120) Nessa perspectiva, uma alfabetização discursiva e significativa, com vistas ao desenvolvimento do Contexto Extratextual dos sujeitos, pressupõe um trabalho com as relações dialógicas cotidianamente e não apenas de forma esporádica. (p. 127)
Referenciais teóricos sobre Alfabetização	A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa apoia-se em uma concepção discursiva de alfabetização, ancorada nas contribuições de Bakhtin e Volochínov acerca da linguagem como prática social. No que se refere à aquisição da leitura e da escrita sob

	essa perspectiva, destacam-se os estudos de Smolka (2012, 2017), Arena (2013) e Goulart (2014). As reflexões sobre alfabetização e letramento são aprofundadas com base nas obras de Soares (1998, 2004) e Goulart (2010). Além disso, os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky oferecem subsídios importantes para compreender o processo de constituição do sujeito por meio da linguagem. Para a construção da proposta pedagógica de intervenção, foram referências inspiradoras os trabalhos de Bajard, Jolibert, Schneuwly, Dolz, Marcuschi e Bernardin, cujas contribuições dialogam com uma prática pedagógica centrada no uso social da linguagem e na produção de sentidos. ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome? Org. ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. (p. 13-32). GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35 – Ago. / Dez. 2014. SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita, São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45. BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: editora 34, 2017.
Principais Resultados alcançados e conclusões	Salienta-se que a autora, Abreu (2019), alcançou os resultados por meio de uma abordagem qualitativa, respondendo ao problema geral e demais questionamentos da pesquisa com base nos objetivos propostos. Além disso, ela comprovou a hipótese de que o ensino da língua escrita por meio dos gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa materializada por meio de uma alfabetização discursiva e o real desenvolvimento da linguagem. Os resultados indicaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, norteado pelos eixos temáticos, auxiliou qualitativamente tanto o processo de alfabetização dos alunos como também seus processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Sendo assim, a proposta se apresenta como uma real possibilidade metodológica de formação de leitores e produtores de textos. (p. 215) De acordo com os dados, é possível, então, afirmar que na medida

	em que foi se desenvolvendo os Planos de ação com as sequências didáticas referentes a cada gênero textual, os sujeitos que já liam e não escreviam passaram a escrever e boa parte dos que não liam e não escreviam passaram a ler para, gradativamente, irem se constituindo produtores de textos. (p. 213) Os indícios revelados no decorrer do processo demonstraram que cada gênero textual trabalhado apresentou uma contribuição singular para o desenvolvimento da alfabetização dos sujeitos envolvidos em diferentes aspectos. (p. 215) Os resultados poderão talvez auxiliar a idealização de diferentes práticas alfabetizadoras e, consequentemente, apresentar contribuições para o processo de alfabetização de alunos da educação básica. Além de apresentar uma compreensão das possibilidades para a construção e/ou consolidação de novas práticas de alfabetização, pretendeu-se um aprofundamento no debate acerca das bases teóricas que fundamentam o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais. (p. 215) Os resultados processuais evidenciaram que o estudo promoveu o desenvolvimento tanto da língua oral como da escrita, tendo em vista o trabalho intenso com os processos discursivos presentes no contexto alfabetizador. À medida em que as ações foram sendo desenvolvidas os alunos foram ampliando os seus conhecimentos, entendendo a língua escrita não apenas como um recurso para o acesso à diferentes conhecimentos, mas como uma ferramenta de transformação humana e criando cada vez mais textos (orais e escritos) de forma coesa e coerente. (p. 215) As conclusões destacaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, demonstrou auxiliar qualitativamente tanto a aprendizagem da leitura e da escrita como também o próprio processo de desenvolvimento da linguagem, oral e escrita, e do pensamento. (p. 215) A pesquisa de campo com a efetivação das ações previstas revelou que os alunos se apropriaram da língua escrita, de forma contextualizada e significativa, o que evidenciou o alcance de uma atitude leitora e escritora diferenciada nos sujeitos durante e ao final do processo. Nesse sentido, além de indicarem que diferentes gêneros textuais podem ser o material impresso considerado o suporte para o ensino da leitura e da escrita de crianças, os dados revelaram que a leitura, no estudo, constituiu-se como propulsora do desenvolvimento dos sujeitos em seus processos de apropriação da língua escrita. (p. 215) “[...] ficou evidenciado que as crianças, na interação com os textos, aprendem o sistema de escrita ao mesmo tempo em que apreendem os sentidos expressos nos enunciados. Dessa forma, conseguem compreender o que leem e podem produzir seus próprios textos, expressando suas ideias, seus pensamentos por meio da escrita. Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais norteados pelos eixos temáticos idealizados nessa pesquisa se apresenta como uma

	real possibilidade metodológica de formação de leitores e produtores de textos. (p. 216) - Grifos da própria autora.
Observações finais	Insta salientar que o ensino da escrita mediado por gêneros textuais diversos, quando desenvolvido com intencionalidade pedagógica e articulado a práticas sociais reais, favorece uma alfabetização discursiva que contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da autoria na formação leitora e produtora de textos (entendida como a capacidade do aluno de criar textos de forma consciente e autônoma, exercendo reflexão crítica e expressando suas ideias, tornando-se participante ativo nas práticas sociais da linguagem). Esse processo não se restringe ao domínio técnico da língua, configurando-se como um movimento de apropriação cultural e formativa do aluno. No entanto, os resultados evidenciaram que a simples adoção dos gêneros textuais não garante, por si só, práticas alfabetizadoras significativas, mas a forma como esses gêneros são trabalhados no cotidiano escolar, exigindo-se uma mediação docente consciente, uma intencionalidade pedagógica e articulação com os sentidos construídos pelos alunos. Assim, a pesquisa ressalta a importância de uma formação docente crítica e consciente, capaz de compreender a alfabetização como um processo dialógico e humanizador, e não como uma mera aquisição de habilidades mecânicas. Ademais, os resultados indicam possibilidades para a construção de novas práticas alfabetizadoras, assim como oferecem fundamentos teóricos sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, conforme abordado na pesquisa.

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

FICHA DE ANÁLISE - P2		
Título	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018	
Autor/a	Thamires Marques Machado	
Data da Defesa	26/08/2020	
Nível do Trabalho	(X) Dissertação	( ) Tese
URI/Acesso	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30305	
Instituição	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU	
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	

Linha de Pesquisa	Estado, Políticas e Gestão da Educação
Orientador/a	Prof.ª Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
Resumo	Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e versa sobre a avaliação de uma política de formação continuada de professores: o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. O problema que norteou esta pesquisa foi: considerando o período desde sua instituição, em 2012, até o ano de 2018, quais são e para o que apontam as alterações na legislação do PNAIC? Na tentativa de desenvolver a reflexão sobre essa questão, definimos o objetivo geral da pesquisa, que foi identificar as alterações realizadas na legislação dessa política, no período de 2012 a 2018, e ponderar sobre para o que elas apontam. Os objetivos específicos são: situar o PNAIC como uma política inserida no contexto de intervenção das agências internacionais na educação brasileira; identificar o PNAIC no histórico de políticas e programas voltados para resolver o analfabetismo no Brasil; levantar permanências e rupturas do programa no período de 2012 a 2018, para efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, no sentido de identificar para o que elas apontam. Para subsidiar o estudo, nos pautamos em autores como Dardot e Laval (2016), Bianchetti (2001), Merquior (2014), Gentili (1996, 1998), Saviani (2009, 2008, 2007), Torres Santomé (2003), Frigotto (2010), Saad Filho e Morais (2018), Singer (2015, 2016), Afonso (2001), dentre outros nomes de relevância indubitável. A opção metodológica aderida com vistas à exequibilidade deste trabalho pode ser definida como de natureza qualitativa e, por sua especificidade, tem como método as pesquisas bibliográfica e documental, de acordo com as especificações de Severino (2007). Os dados da pesquisa foram obtidos mediante levantamento bibliográfico e documental, revisão da literatura já existente sobre o tema e acesso a sites de diferentes órgãos relacionados à pesquisa. A análise dos dados nos levou a inferir a incorporação e intensificação de elementos característicos da ideologia neoliberal no programa durante a transição para a segunda etapa. Constatamos que as alterações sofridas na legislação do PNAIC apresentam mais pontos negativos do que positivos e apontam para uma tendência neoliberal de conduzir as políticas públicas educacionais. A troca de governos durante a vigência do programa refletiu na sua reformulação e sugere sua adequação às características prescritas por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, como o modelo empresarial de gestão, a redução do gasto público, a parceria público-privado, avaliações em larga escala, estímulo à competição, cumprimento de metas e precarização do curso de formação continuada para professores alfabetizadores.
Palavras-chave	PNAIC; política educacional; neoliberalismo; educação.

Temas estudados	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC); políticas públicas educacionais; formação continuada de professores alfabetizadores; alfabetização e letramento; neoliberalismo; educação.
Problema e questões de pesquisa	Considerando o período desde sua instituição, em 2012, até o ano de 2018, quais são e para o que apontam as alterações na legislação do PNAIC?
Objetivo geral	Identificar as alterações sofridas pelo PNAIC em sua legislação, no período de 2012 a 2018, e ponderar sobre para o que essas alterações apontam.
Objetivos específicos (no máximo três)	- Situar o PNAIC como uma política inserida no contexto de intervenção das agências internacionais na educação brasileira; - Identificar o PNAIC no histórico de políticas e programas voltados a resolver o analfabetismo no Brasil; - Levantar permanências e rupturas do programa no período de 2012 a 2018, para efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, no sentido de identificar para o que elas apontam.
Tipo e abordagem de Pesquisa	Abordagem qualitativa; pesquisa bibliográfica e documental.
Metodologia (instrumentos e análise)	Documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.
Concepção de Alfabetização	Soares (2003) destaca que, ao se falar em alfabetização, é impossível desatrelá-la de outro processo, que apesar de lhe ser distinto, dela é indissociável: o letramento. De acordo com essa autora, é possível definir o termo alfabetização "pela aquisição do sistema convencional de escrita" e "pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento" (Soares, 2003, p. 14). Logo, ao se falar em alfabetização, não se pode deixar de acatar o porquê de aprender a ler e a escrever, ou seja, de considerar o uso social da língua escrita e falada. (p. 81) A interdependência de ambas é explicada pela mesma autora da seguinte maneira: [...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2003, p. 14, grifo do autor). (p. 81) Segundo Soares (2003) esses termos são indissociáveis, embora expressem cada um as suas especificidades. Ela define o letramento como parte indispensável à aprendizagem das primeiras letras, do

	sistema de escrita. Segundo ela, o que define o letramento como tal, são as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da escrita e leitura formal e é indispensável pensar a alfabetização sob esta concepção quando se deseja que haja maior criticidade e envolvimento dos alunos em assuntos pertinentes e verdadeiramente relevantes na sociedade em que vivem, mesmo (e talvez principalmente) no período de alfabetização. (p. 128) Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Brasil, 2012c, p. 17). (p. 81)
Referenciais teóricos sobre Alfabetização	Brasil (2012); Soares (2003); Veiga e Silva (2017). SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413 24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002 VEIGA, Robson Antônio dos Reis; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Qualidade e políticas educacionais: a perspectiva gerencial e a qualidade social da Educação. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 23-46. BRASIL. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, [2012]c >Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.
Principais Resultados alcançados e conclusões	A autora constatou que as alterações promovidas na legislação do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2012 a 2018, apresentaram mais aspectos negativos do que positivos, evidenciando uma tendência neoliberal na formulação e condução das políticas públicas educacionais. A alternância de governos durante a vigência do programa refletiu diretamente em sua reformulação, indicando uma adequação às diretrizes prescritas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Entre essas diretrizes, destacam-se a adoção de um modelo empresarial de gestão, a redução dos gastos públicos, a ampliação de parcerias público-privadas, a ênfase em avaliações em larga escala, o estímulo à competição entre redes, escolas e estudantes, bem como a priorização de conteúdos vinculados às disciplinas de Língua

	Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento, como Filosofia e História. Essa lógica resultou na perda da valorização de saberes fundamentais à formação integral do sujeito, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Ademais, observou-se o desmonte de políticas locais já existentes (possivelmente exitosas), a suspensão do apoio técnico e financeiro às redes de ensino, a interrupção do fornecimento de materiais didáticos, literários e tecnológicos, bem como a precarização da formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores, marcada pelo cumprimento de metas e pela lógica de responsabilização, perspectiva que transfere aos professores e às escolas a responsabilidade direta pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas.
Observações finais	Observa-se que as políticas públicas educacionais atualmente em vigor no Brasil ainda refletem fortemente a lógica neoliberal que marcou a implementação do PNAIC. Essa perspectiva gerencial, centrada no alcance de metas e no desempenho mensurável, manifesta-se em programas que atrelam o repasse de recursos ao cumprimento de resultados em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tal configuração reforça a lógica de responsabilização individual de professores e escolas, desconsiderando as desigualdades regionais e estruturais que impactam diretamente a equidade educacional. Além disso, práticas como a centralização curricular, a padronização de materiais didáticos e a priorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras continuam a representar obstáculos à construção de uma educação democrática e emancipadora. Dessa forma, o cenário atual confirma a persistência dos efeitos negativos apontados pela autora e evidencia a necessidade urgente de políticas que valorizem a formação docente, respeitem a diversidade dos contextos escolares e promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos em sua dimensão crítica, reflexiva e humana.

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

FICHA DE ANÁLISE - P3	
Título	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico
Autor/a	Fernanda Siqueira Costa Gomes
Data da Defesa	18/11/2022

Nível do Trabalho	(X) Dissertação	( ) Tese
URI/Acesso	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36856	
Instituição	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU	
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED	
Linha de Pesquisa	Saberes e Práticas Educativas	
Orientador/a	Prof.ª Dra. Maria Irene Miranda	
Resumo	O presente estudo tem como objetivo analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores. A trajetória metodológica foi elaborada conforme os princípios do estudo qualitativo, na intenção de responder à problematização conforme os objetivos delimitados. Assim, a pesquisa efetivou-se em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia. Participaram do estudo: professores da sala regular, professores do atendimento educacional especializado (AEE) e analistas pedagógicos. Para a construção de dados foram elencados: entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal. Contudo, para compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, fez-se necessário conhecer o construto histórico acerca do autismo, destacando as principais concepções e características que nortearam a trajetória conceitual em relação ao espectro, bem como compreender os aspectos relacionados à inclusão escolar e a aprendizagem e alfabetização desse público. Para tanto, a abordagem psicopedagógica respaldou esse trabalho, uma vez que acredita no aprender dos alunos, com ênfase nas possibilidades e não nas possíveis dificuldades. A análise e as informações obtidas nortearam a organização das categorias intituladas “o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA”, “fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA”; as quais buscaram responder a problematização inicial. A investigação revelou que a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA é efetivada de forma singularizada, conforme suas capacidades e especificidades, uma vez que cada uma aprende de forma única, portanto, o modo de ensinar necessita ser individual. Além disso, ocorre com base em um trabalho pautado em seu interesse como temas, objetos e atividades que a criança possa se identificar e se sentir incluída no processo de ensino. Desse modo, não há um método específico, pois anterior ao	

	método há um aluno aprendente. Ademais, o estudo apontou para a importância da formação inicial e continuada, como possibilidade sólida para que o docente possa articular seus saberes às práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos. Por fim, romper com dogmas e crenças de que as crianças com TEA não podem aprender.
Palavras-chave	Ensino da leitura e da escrita. Psicopedagogia. Transtorno do Espectro Autista.
Temas estudados	Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Psicopedagogia; Transtorno do Espectro Autista.
Problema e questões de pesquisa	Considerando as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos, como ocorre a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA? Quais os fatores que favorecem e/ou dificultam esse processo?
Objetivo geral	Analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores.
Objetivos específicos (no máximo três)	A dissertação não apresenta objetivos específicos.
Tipo e abordagem de Pesquisa	Abordagem qualitativa; pesquisa de campo (em duas escolas na zona urbana da cidade).
Metodologia (instrumentos e análise)	Entrevista semiestruturada; análise documental; grupo focal.
Concepção de Alfabetização	Para Santos (2009), a leitura e a escrita são fundamentais, já que vivemos em uma sociedade letrada. Por meio da alfabetização e do letramento, como processos indissociáveis, os alunos conquistam habilidades básicas que possibilitam o acesso aos conhecimentos e aos valores científicos, que são essenciais no meio social em que estamos inseridos. (p. 13) [...] a alfabetização é um processo complexo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, cujo domínio é fundamental para vida social. Gontijo (2008) afirma que: [...] é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedade que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar. (GONTIJO, 2008, p. 198). (p. 64) “Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades

	necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética. Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros". (SOARES, 2021, p. 27) (p. 64) Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis. Ainda nessa perspectiva, a autora alega que: [...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p. 47). (p. 65) Do ponto de vista do aprendente, a alfabetização não é mecânica, pois o aluno constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, inventa e questiona, buscando compreender o objeto social que é a escrita. Diante disso, evidencia-se que a base para a alfabetização vai além dos métodos e materiais didáticos, mas é preciso repensar o sujeito como sendo "alguém que pensa, constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu" (FERREIRO, 2011, p. 41). Sendo assim, o sujeito cognoscente cria suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (p. 65) Assim, alfabetizar é: "A apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc". (BRASIL, 2018, p. 90). Em relação à alfabetização do aluno com TEA, Cunha (2020) pontua que a aquisição da leitura e da escrita resulta de experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas, sendo a escola um espaço importante para a consolidação dessa prática. (p. 68) Quando falamos em alfabetização via Educação inclusiva, está se configura como instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas. (BRASIL, 2012, p. 12). Uma concepção mais abrangente afirma que "o domínio do sistema

	de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagem ao ler, a produção de mensagens ao escrever e, assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural" (SOARES, 2021, p. 203-204). Nesse ponto de vista, as demandas sociais impostas pelas práticas de leitura e de escrita têm ocasionado novas maneiras de pensar e conceber o processo de alfabetização. Contudo, apenas apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir essas exigências (p. 81) À vista disso, é importante saber que alfabetizar "é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético" (SANTOS, 2007, p. 98). (p. 81) Soares (2021) pondera que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também a compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. (p. 81) Nesse sentido, a alfabetização compreende produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados. Todavia, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são processos que devem ser vivenciados de modo simultâneo nos diferentes contextos das práticas sociais. (p. 81) Miranda (2009) assinala que a alfabetização é um processo dinâmico, ativo e contínuo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, pois esta traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos em sua realidade. (p. 83)
Referenciais teóricos sobre Alfabetização	Gontijo (2008); Freire (1993); Soares (2021); Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); (BRASIL, 2018, p. 89-90); Soares, Romeiro e Mathias (2017); Lacerda (2015, p. 195); (LURIA, 2006, p. 143); Miranda (2009); Garcia e Oliveira (2019); Miranda (2000); Almeida (2019); Paiva (2019).
Principais Resultados alcançados e conclusões	Segundo a autora, a investigação revelou que a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA é efetivada de forma singularizada, conforme suas capacidades e especificidades, uma vez que cada uma aprende de forma única, portanto, o modo de ensinar necessita ser individual. Além disso, ocorre com base em um trabalho pautado em

	seu interesse como temas, objetos e atividades que a criança possa se identificar e se sentir incluída no processo de ensino. Desse modo, não há um método específico, pois anterior ao método há um aluno aprendente. Ademais, o estudo apontou para a importância da formação inicial e continuada, como possibilidade sólida para que o docente possa articular seus saberes às práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos. Por fim, romper com dogmas e crenças de que as crianças com TEA não podem aprender.
Observações finais	A construção dessa pesquisa se baseia nas experiências de professores e analistas pedagógicos que atuam com crianças com TEA, considerando suas percepções sobre o ensino da leitura e escrita, os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e as concepções de alfabetização que orientam suas práticas. Essas vivências são compreendidas como fundamentais para entender, a partir da prática, o processo de alfabetização desse público-alvo. Em consonância com o estudo apresentado, compreendo que alfabetizar, por si só, já é um desafio e, diante das singularidades dos alunos com TEA, esse processo se torna ainda mais complexo. Quando as práticas escolares não se adequam às necessidades desses aprendentes, tendem a se reduzir a procedimentos descontextualizados e sem significado real para eles. A relevância da pesquisa reside na contribuição para superar dificuldades e o despreparo docente frente à alfabetização de crianças com TEA, destacando a urgência da revisão de práticas pedagógicas, com vistas à promoção de uma educação inclusiva e significativa. O processo de alfabetização vai além de métodos mecanicistas e exige práticas que despertem a curiosidade e o pensamento crítico, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999), para quem a criança reconstrói a linguagem a partir de suas interações com o meio. A professora alfabetizadora, como mediadora, deve conhecer as bases teóricas da alfabetização para elaborar propostas coerentes com o nível de desenvolvimento do aluno. A alfabetização, nesse sentido, não é apenas a decodificação de letras, mas uma construção singular e social, ancorada na realidade do aluno aprendente. Essa concepção exige ambientes de aprendizagem planejados, acolhedores e sensíveis às especificidades do aluno com TEA, como foi apontado por professoras da pesquisa, que destacam a importância de espaços organizados, uso de recursos visuais e afetividade na relação ensino-aprendizagem. O trabalho pedagógico deve considerar as especificidades do aluno com TEA sem reduzi-lo a um diagnóstico. Assim, o professor atua com base nas dimensões biológica, emocional, social e cultural da criança. Insta salientar que a alfabetização inicia-se antes mesmo da entrada na escola e se fortalece com experiências significativas de leitura e

	escrita inseridas no cotidiano da criança. Recursos tecnológicos, como tablets e aplicativos, são ferramentas que podem mediar a aprendizagem, desde que utilizados de forma planejada e com intencionalidade pedagógica. O uso de histórias sociais, quadros de rotina, livros personalizados e a valorização dos interesses do aluno são estratégias que promovem envolvimento e compreensão. Por fim, alfabetizar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) implica sensibilidade, planejamento, conhecimento e compromisso. Exige do docente um olhar atento às singularidades, disposição para aprender junto com o aluno e criar caminhos para que ele se aproprie da linguagem escrita de maneira significativa, respeitando seu tempo, suas formas de se expressar e seu modo singular de aprender.

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

FICHA DE ANÁLISE - P4		
Título	Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura: interfaces entre a educação e a fonoaudiologia	
Autor/a	Soraya Pereira Côrtes de Almeida	
Data da Defesa	27/02/2023	
Nível do Trabalho	(X) Dissertação	( ) Tese
URI/Acesso	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37897	
Instituição	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU	
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	
Linha de Pesquisa	Saberes e Práticas Educativas	
Orientador/a	Prof.ª Dra. Maria Irene Miranda Bernardes.	
Resumo	O presente trabalho tem por objeto de estudo a concepção e a atuação de professoras alfabetizadoras sobre o Modelo de Resposta a Intervenção (RTI), e por objetivo geral analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutoreado. O estudo foi suscitado a	

	partir das seguintes questões problematizadoras: quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como? Quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções das professoras alfabetizadoras e da equipe de apoio pedagógico sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação? Para abarcar essa problemática o estudo buscou evidenciar as relações entre a fonoaudiologia e a educação em seu referencial teórico; traçou seu percurso metodológico por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória que utilizou como instrumento de construção de dados uma entrevista semiestruturada aplicada à três professoras alfabetizadoras atuantes na rede municipal de educação da cidade de Cruzeiro da Fortaleza - MG, e que participaram da implementação da primeira camada do RTI; além da entrevista a pesquisadora realizou observação participante durante o processo. A análise de dados incluiu transcrição das entrevistas e dos registros da observação participante e se desdobrou na elaboração de duas categorias de análise: 1) As concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização; 2) A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores. A partir da investigação pôde-se conceber que o trabalho com RTI nas salas de alfabetização foi um desafio que trouxe contribuições tanto para o processo de alfabetização, ancorado pela pedagogia, como para o desenvolvimento das ações na realização de novas intervenções no âmbito da fonoaudiologia educacional. Por fim considerou-se que a relação intersetorial obteve destaque nas reflexões provenientes das análises dos dados e que o conhecimento, a partilha e a flexibilidade são essenciais para implantação e funcionamento do RTI.
Palavras-chave	Educação, Fonoaudiologia, Alfabetização, RTI.
Temas estudados	Concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI; Fonoaudiologia; Alfabetização e Letramento; Educação.
Problema e questões de pesquisa	Quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como? Quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções das professoras alfabetizadoras e sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação?
Objetivo geral	Analisar as concepções de professores sobre a implementação da

	primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutoreado.
Objetivos específicos (no máximo três)	A partir do objetivo geral, os objetivos específicos consistem em analisar: - A compreensão das professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - As possibilidades de efetivação da prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - As concepções das professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação.
Tipo e abordagem de Pesquisa	Abordagem qualitativa e pesquisa exploratória.
Metodologia (instrumentos e análise)	Entrevista semiestruturada; observação participante; análise de conteúdo de Bardin (2011). Utilizou como instrumento de construção de dados uma **entrevista semiestruturada** aplicada à três professoras alfabetizadoras atuantes na rede municipal de educação da cidade de Cruzeiro da Fortaleza - MG, e que participaram da implementação da primeira camada do RTI; além da entrevista a pesquisadora realizou **observação participante** durante o processo. A **análise de dados** incluiu transcrição das entrevistas e dos registros da observação participante e se desdobrou na elaboração de **duas categorias de análise**: 1) As concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização; 2) A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores.
Concepção de Alfabetização	Considerando o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização como um fenômeno complexo pela interrelação de diversas faces, é compreensível que existam problemas alocados em diferentes âmbitos e que juntos potencializam fragilidades do Sistema de Ensino como um todo. (p. 49) No tocante ao ensino dos processos de decodificação e codificação, a BNCC preconiza desenvolver junto aos escolares conhecimentos fundamentais à alfabetização e destaca a aprendizagem de conteúdos relacionados aos fonemas, grafemas, letras, consciência fonológica, conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas. (Brasil, 2017). (p. 52) Alfabetizar é propiciar a criança o entendimento acerca do processo de significação do código escrito, através do desvelamento das inúmeras possibilidades, necessidades e contextos em que ler e escrever são empregados. Ao passo que as crianças participam das

	práticas sociais de alfabetização, desenvolvem o prazer na construção da cidadania e a motivação que instiga a sua curiosidade em ampliar seu repertório lexical ortográfico. (p. 52) Soares (2020) entende por alfabetização: Processo de apropriação de "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, jornal, papel, etc. (Soares, 2020, p.27). (p. 53) Enquanto define o conceito de letramento como: "Capacidades de ler ou escrever para atingir diversos objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor". (Soares, 2020, p.27) (p. 53) Na sequência, a autora apresenta uma interface entre alfabetização e letramento, postulando que ambos: "São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição de tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita". (Soares, 2020, p.27). (p. 53)
Referenciais teóricos sobre Alfabetização	(BRASIL, 2017); Germano (2020); Mortatti (2006); Soares (2020); Capovilla, Gutschow e Capovilla, (2004); (SANTOS; NAVAS, 2016); Fadini e Capellini, (2011); Pazeto, León e Seabra (2017); Buzetti e Capellini (2020); (BRASIL, 2013, p.5); (BRASIL, 2013, p.9); (BRASIL, 2013, p.15,18); (BRASIL, 2013, p.20); Souza,

	Tavares, Fantacini (2017); Martins e Guidotti (2016, p.55); Guedes (2012); Almeida (2018); Munari (2019); Basso (2006); (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014). SOARES, M. Alfaletrar: Toda criança pode aprender ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p. ISBN 9786555410112 BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
Principais Resultados alcançados e conclusões	Segundo a autora, a partir da investigação pôde-se conceber que o trabalho com RTI nas salas de alfabetização foi um desafio que trouxe contribuições tanto para o processo de alfabetização, ancorado pela pedagogia, como para o desenvolvimento das ações na realização de novas intervenções no âmbito da fonoaudiologia educacional. Por fim considerou-se que a relação intersetorial obteve destaque nas reflexões provenientes das análises dos dados e que o conhecimento, a partilha e a flexibilidade são essenciais para implantação e funcionamento do RTI. Para a autora, a aquisição da leitura e da escrita pressupõe um processo de escolarização sistemático que se inicia na Educação Infantil, etapa na qual, por meio da mediação docente, a criança é incentivada a explorar seu meio e a desenvolver competências linguísticas fundamentais para a consolidação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, revela-se crucial, o ensino das habilidades fonológicas nas escolas, uma vez que, fortalece as capacidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação do sistema alfabético de escrita. Ademais, é imprescindível que a alfabetização esteja integrada ao letramento, considerando tanto o domínio do código quanto a funcionalidade social da linguagem escrita. Diversos estudos evidenciam a existência de uma relação significativa, desde a pré-escola, entre linguagem oral, consciência fonológica, leitura e escrita. Para Buzetti e Capellini (2020), a alfabetização requer que os educandos sejam conduzidos à reflexão metalinguística, compreendida como a capacidade de refletir e operar de forma intencionalmente os segmentos que compõem a linguagem, tornando-se aptos a manipular conscientemente os segmentos linguísticos que compõem as palavras. Assim, a escola assume o papel de organizar os conhecimentos prévios advindos do meio social da criança, por meio de práticas pedagógicas intencionais, como o desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), a consciência fonológica se subdivide em diferentes níveis: **consciência de palavras** (reconhecimento de palavras em frases), **consciência silábica** (identificação e segmentação de sílabas), **rimas** (semelhanças sonora no final das palavras) e **aliterações** (semelhanças sonora no início das palavras), e **consciência**

	fonêmica (manipulação dos menores segmentos sonoros da fala, os fonemas). Essas habilidades envolvem a capacidade de perceber e/ou identificar, segmentar e manipular unidades sonoras da fala, favorecendo a compreensão da relação entre fonemas e grafemas, considerada base estruturante do sistema alfabético. O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) configura-se como uma estratégia preventiva e "remediativa" voltada para as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Este modelo é estruturado em três camadas e/ou "etapas" de intervenção, as duas primeiras camadas ocorrem no ambiente escolar, com aplicação de rastreios e atividades sistemáticas para o desenvolvimento das habilidades preditoras da leitura e escrita, enquanto a última camada envolve o atendimento clínico especializado. A primeira camada engloba todos os alunos de um grupo, submetidos a atividades semanais que promovem a consciência fonológica, mediadas por professores e fonoaudiólogos educacionais, que também oferecem tutoria e formação continuada. De acordo com a autora, o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) contribui significativamente ao articular o ensino baseado em evidências científicas com a formação continuada dos profissionais, fortalecendo a mediação pedagógica por meio de estratégias e objetivos alinhados às melhores práticas identificadas em estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Os processos avaliativos, realizados por meio de protocolos validados cientificamente, permitem identificar alunos com baixo desempenho esperado para sua etapa escolar e estabelecer intervenções progressivas conforme a resposta dos estudantes. Alunos que não respondem adequadamente às intervenções iniciais são direcionados para as camadas seguintes, que envolvem suporte mais individualizado. Essa sistemática favorece o diagnóstico precoce e evita a espera pelo reconhecimento formal de transtornos de aprendizagem, contribuindo para a redução de erros de avaliação, como falsos positivos e negativos, além de contribuir para a redução da evasão escolar, repetência e dificuldades de leitura e escrita. No entanto, com base em seus estudos, a autora destaca que muitos professores demonstram insegurança e desconhecimento sobre o ensino da consciência fonêmica, levando a substituição dessas práticas por outros métodos, como a soletração. Essa lacuna evidencia a necessidade de formação continuada focada no princípio alfabético e no processamento fonológico.
Observações finais	Embora o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) represente um avanço ao propor ações preventivas e baseadas em evidências no processo de alfabetização, sua implementação no contexto brasileiro

	enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se as limitações formativas dos professores, que muitas vezes desconhecem fundamentos da fonética e fonologia, limitando a atuação pedagógica apenas ao reconhecimento e manipulação das sílabas nas palavras (Andreazza-Balestrin; Cielo, 2003). Para a implementação desse modelo, é essencial que os professores compreendam conceitos fundamentais da fonética (sons da fala) e da fonologia (estrutura sonora da língua), que são áreas ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, que por sua vez, é uma das bases do RTI. Segundo a autora, independente da abordagem metodológica utilizada pela escola; o conhecimento do princípio alfabético de escrita deve ser visto como algo necessário e precursor desta aprendizagem. Entre os desafios enfrentados na implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) no Brasil, destacam-se as limitações formativas dos professores, que muitas vezes não dominam fundamentos da fonética e da fonologia. Esse desconhecimento compromete a qualidade das intervenções e restringe o trabalho pedagógico ao nível silábico, como contar sílabas ou formar palavras, sem avançar para habilidades mais complexas, como a consciência fonêmica, essencial para a apropriação do sistema alfabético. Embora fundamentado em evidências e voltado ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, o RTI pode, na prática, adotar uma abordagem reducionista da alfabetização se não for articulado às práticas de letramento. A aplicação rígida de seus protocolos, sem considerar a diversidade cultural e linguística dos alunos, compromete a efetividade do modelo e desvaloriza os diferentes contextos escolares. Quando o foco do RTI se concentra exclusivamente nas chamadas "habilidades preditoras", como a consciência fonêmica, pode-se desvalorizar outras dimensões da linguagem escrita como: a construção de sentido, a autoria, a leitura crítica e a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. A colaboração com fonoaudiólogos e equipes multidisciplinares é promissora, mas depende da abertura e apoio institucional, políticas públicas que garantam formação continuada dos docentes e respeito à autonomia dos professores. Além disso, as camadas que envolvem a lógica de rastreio e intervenção progressiva, se não forem mediadas por uma concepção crítica e ampliada de alfabetização, podem reforçar desigualdades educacionais e estigmatizar crianças em situação de vulnerabilidade.

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

FICHA DE ANÁLISE – P5		
Título	Navegar é preciso: memórias de uma professora alfabetizadora à deriva	
Autor/a	Alcantara, Euripa Aparecida Ribeiro de	
Data da Defesa	29/11/2023	
Nível do Trabalho	(X) Dissertação	( ) Tese
URI/Acesso	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1619	
Instituição	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação	
Linha de Pesquisa	Fundamentos e Práticas educativas	
Orientador/a	Corrêa, Thiago Henrique Barnabé	
Resumo	Esta dissertação representa uma exploração profunda e reflexiva sobre o processo formativo da prática docente, centrada na experiência pessoal de uma professora alfabetizadora. O estudo começa com um memorial narrativo, destacando eventos e experiências significativas que moldaram a escolha do tema central: analisar o desenvolvimento da prática docente por meio da autobiografia. A pesquisa busca responder à questão central de como as experiências como professora alfabetizadora transformaram sua identidade e prática profissional. Utilizando uma abordagem qualitativa, a autora narra sua jornada enquanto professora alfabetizadora com experiência de quatro décadas por meio de narrativas ficcionais explorando memórias e vivências. Para a contextualização da pesquisa, a autora utiliza uma variedade de recursos, incluindo diários, notas de campo, fotos, mapas do tesouro, links de músicas e vídeos. Ao longo do texto, a autora discute a seleção criteriosa de eventos e pensamentos significativos, proporcionando uma visão profunda e pessoal de sua jornada educacional. Além disso, o estudo propõe conexões entre a formação de professores e a alfabetização, examinando o impacto dessas interações na alma humana, através das perspectivas de diversos autores. Ao final, destaca-se a transformação resultante das reflexões	

	e aprendizados obtidos por meio da Perspectiva Ecologista de Educação, revelando uma jornada de autoconhecimento e crescimento profissional. A dissertação representa não apenas uma análise profunda da prática docente, mas também uma exploração íntima do ser humano por trás do educador.
Palavras-chave	Autobiografia. Pesquisa Narrativa. Narrativa ficcional. Alfabetização.
Temas estudados	(Auto)biografia. Processo formativo da prática docente, centrada na experiência pessoal de uma professora alfabetizadora. Desenvolvimento Profissional Docente. Conexões entre a formação de professores e a alfabetização.
Problema e questões de pesquisa	Em que medida as experiências como professora alfabetizadora transform(ou/a) o meu ser/fazer docente? Como as experiências como professora alfabetizadora transformaram sua identidade e prática profissional?
Objetivo geral	Narrar por meio da autobiografia, das narrativas ficcionais e do processo de alfaletrar, memórias de uma professora alfabetizadora.
Objetivos específicos (no máximo três)	Não foram apresentados objetivos específicos nessa pesquisa.
Tipo e abordagem de Pesquisa	Pesquisa de tipo autobiográfica, de abordagem qualitativa. A autora narra sua jornada enquanto professora alfabetizadora com experiência de quatro décadas por meio de narrativas ficcionais explorando memórias e vivências.
Metodologia (instrumentos e análise)	Para a contextualização da pesquisa, a autora utiliza uma variedade de recursos, incluindo diários, notas de campo, fotos, mapas do tesouro, links de músicas e vídeos.
Concepção de Alfabetização	A concepção de alfabetização está claramente explicitada na pesquisa. A autora pensa o processo de alfabetização articulado ao do letramento, por isso a utilização do Alfaletrar. Alfaletrar é um conceito que se apresenta como uma proposta de ação educativa com foco no ensino em função da aprendizagem simultânea de um conjunto de princípios de escrita e seu desdobramento para a leitura e a produção de textos, criada pela educadora mineira Magda Becker Soares. Soares (2004, [s.p]) argumenta que todo cidadão deve ter "[...] livre acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, [...]". A autora pensa o processo de alfabetização articulado

	ao do letramento, por isso a utilização do Alfaletrar. (p. 29) Diz Ferreiro, "[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária" (Ferreiro, 1999, p. 47). (p. 47) Nesse sentido, eu-pequisadora compreendo que a alfabetização demanda a atribuição de um conjunto de estímulos, que aliados à maturação do sistema neurológico contribuem para que a criança possa efetivamente concluir seu processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, estar alfabetizada convencionalmente, independente de qual seja a sua idade ou série/ciclo escolar. Teoricamente apresento como sugestões de estímulos utilizados no processo de alfaletrar, a arte: música, pintura, recortes, colagens, dança, etc. Além do estímulo à noção de ritmo, e do ato de cantar, as crianças aprendem novas palavras e novos sons. (p. 47) Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o(a) aluno(a) a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita (Cagliari, 1998, p. 104). (p. 49) Saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Encontro outro teórico, Tfouni (1995) que enxerga esse processo por outros vieses, de modo a afirmar que "[...] a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão... até um nível mais complexo (Tfouni, 1995, p. 19). (p. 49) Tfouni estabelece um novo conceito apontando uma relação som-grafema não linear, processo complexo, microdimensões. Dialogo com Smolka (2008) que contribui afirmando, A alfabetização implica leitura e escrita, que vejo como momentos discursivos. O próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (Smolka, 2008, p. 29). (p. 49) Em 2022, encontro Weisz que agrega com outra ideia sobre alfabetizar, e agora utilizando o vocabulário usuário bastante característico das tecnologias, "alfabetizar é possibilitar que alguém se transforme em leitor e em usuário da escrita. O leitor é alguém de cuja vida social a escrita passou a fazer parte" (Weisz, 2002, p. 79). (p. 49) Schiochetti (2000) contribui ao exposto ao dizer que: alfabetização é

	o domínio da escrita convencional (sistema) para se comunicar, usando a escrita como ferramenta e como forma de expressão pessoal, compreendendo o que lê e o que escreve. Destaca-se o papel do (a) professor(a) e o processo de aprendizagem do aluno que deve dominar o código. O aluno já vem com conhecimentos sobre a língua escrita. A alfabetização permite, assim, ler o mundo que envolve processamento mental das informações, tornando-se o ponto de partida para outros conhecimentos (p. 108). (p. 49) Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo (Freire, 1994, p. 32). (p. 49-50) Kleiman, 1995, p. 22) define letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". (p. 51) Retorno ao que afirma Tfouni (1995, p. 42), segundo ela, "o letramento [...] focaliza os processos sócio históricos da aquisição da escrita". Compreende-se que a "alfabetização" é parte do "letramento", mas não sinônimo dele. Entende-se que, não há grau zero de letramento, assim como não há letramento finito, consolidado; trata-se, na verdade, de um processo em constante desenvolvimento. (p. 51) A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (Brasil, 1997, p. 27). (p. 51-52) Para Magda Becker Soares (2003, p.15-25), que, há anos, vem se debruçando sobre esse conceito e sua prática, letramento é "[...] o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita". (p. 52) "Entre outras habilidades, ler e escrever exige a compreensão do estabelecimento da relação entre fonema e grafema, de apreender o lápis, de escrever na direção correta, da esquerda para a direita. O envolvimento caracteriza o intercâmbio entre a prática nas situações da leitura e da escrita, é uma competência diferente da apropriação

	que permite apenas o uso da escrita e da leitura". (p. 52) Em uma das várias entrevistas à Revista Nova Escola (maio, 2003, p. 30), Emília Ferreiro destacou que não usa a palavra letramento, pois, "com o uso dela, a alfabetização virou sinônimo de decodificação. No entanto, a alfabetização tem um sentido muito mais amplo do que ler e escrever". Desta forma, não seria necessário utilizar o termo letramento. "Letramento no lugar de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona". (p. 52) Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro [...], com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convenciona se que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, [s. p.]). (p. 53) Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (p. 56) Magda Soares afirma: Alfabetização e letramento são processos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes [...] (Soares, 2020, p. 27). (p. 56) Sendo processos simultâneos e interdependentes, "[...] alfaletrar: propõe compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, 56 intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança" (Soares, 2020, p. 290). (p. 56-57)
Referenciais teóricos sobre Alfabetização	Kleiman, Ângela Bustos. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

	Mortatti, Maria do Rosário. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa / Maria do Rosário. Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Schiochetti, Neuzi Schotten. Processo até ler e escrever convencionalmente: concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVALI, Itajaí, 2000. Smolka, Ana Luisa. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2008. Soares, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 29, fev./abr., p. 18-22, 2004. Tfouni, Leda Verdiani. Alfabetização e letramento. São Paulo. Cortez, 1995.
Principais Resultados alcançados e conclusões	A autora traz em sua pesquisa a articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais. Para apresentar os resultados de sua pesquisa, a autora apoiou-se nos autores: Reigota (2016), Freire (1997), Donald Schön e Kenneth Zeichner, Tardif (2010). Os principais resultados apontados pela autora foram: a construção de saberes a partir das relações**;** reflexão sobre a prática docente; a importância da narrativa na formação docente. Ao refletir sobre sua prática e compartilhar suas experiências, a autora se vê como uma "leitora-navegante" de diferentes mundos, ampliando sua compreensão sobre o próprio ser docente e seus desafios. (p.84) A autora se identifica como uma professora-pesquisadora, cuja pesquisa, fundamentada em narrativas, aborda e traz reflexões sobre vivências e experiências individuais, coletivas, pessoais, acadêmicas e profissionais de uma professora alfabetizadora, contribuindo significativamente para a construção de sua identidade docente. Esse trabalho proporcionou reflexões críticas e a desconstrução de perspectivas tradicionais enraizadas, permitindo que ela reconhecesse sua capacidade de construir saberes profissionais a partir de sua própria prática pedagógica. Além disso, a autora enfatiza que a formação docente é um processo contínuo, que demanda ações autorais no desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. A pesquisa revelou à autora que existem diversos métodos de alfabetização, entretanto nenhum deles é completo por si só. Ela constata que a história da alfabetização é marcada por embates econômicos, políticos, sociais e metodológicos, os quais

	permanecem relevantes até os dias atuais. Retomando o objetivo principal do estudo "narrar, por meio da autobiografia, das narrativas ficcionais e do processo de alfaletrar, memórias de uma professora à deriva que trabalhou com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola particular na cidade de Uberaba", a autora conclui que a construção do conhecimento ocorreu de forma gradual, como as ondas que enfrentou durante seu processo de (auto)formação docente. Ao longo dessa trajetória, a autora identificou, em consonância com as reflexões de Donald Schön e Kenneth Zeichner, que a prática reflexiva é uma das maiores necessidades formativas dos docentes. Nesse sentido, ela reconhece que o desenvolvimento profissional exige que os professores transformem seus incômodos em elementos de valor formativo, enquanto tomam consciência de seus próprios fazeres pedagógicos. Essa postura implica a ressignificação da prática por meio de um processo contínuo de reflexão sobre o que fazem, como fazem e por que fazem, estabelecendo a práxis como a matriz dialética entre teoria e prática no trabalho educativo.
Observações finais	Merece ser ressaltado a forma como a autora escreveu seu texto, utilizando-se de narrativas para discorrer sobre a formação docente e a alfabetização, e o processo de construção enquanto docente e professor-pesquisador, de forma poética, trazendo reflexões acerca desses conceitos e aspectos.

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

APÊNDICE B – Elaboração das Categorias de análise

Quadro 17 - Elaboração das categorias de análise

Pesquisa	Tipo de documento	Trecho e Página	Código	Categoria
P1	Tese	"Compactua-se assim com a defesa por uma alfabetização discursiva tanto para o educando como para o educador. Alfabetização que oportuniza a ampliação da consciência do sujeito a partir da atribuição de sentido por meio do desenvolvimento da linguagem de todos os sujeitos envolvidos de forma contextualizada, dialógica e significativa, é o que está sendo denominado, nesse contexto, de alfabetização discursiva". (p. 24)	Alfabetização discursiva como prática dialógica, humanizadora, contextualizada, significativa, de consciência e sentidos	Alfabetização Discursiva
P1	Tese	"[...] o ensino da língua escrita por meio dos gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa materializada por meio de uma alfabetização discursiva e o real desenvolvimento da linguagem". (p. 27)	O ensino da língua escrita mediada pelos gêneros textuais	Alfabetização Discursiva
P1	Tese	"Todos os encontros e (des)encontros aqui anunciados me	Desenvolvimento da linguagem escrita por meio de enunciados	Alfabetização Discursiva

		levaram à realização dessa nova possibilidade de alfabetização discursiva que contempla o desenvolvimento da linguagem escrita por meio de um trabalho com verdadeiros enunciados e não apenas com fragmentos". (p. 28)		
P1	Tese	Competência discursiva, produzir "[...] atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social." (Charraudeau, 2014, p.8). (p. 38)	Atos de linguagem carregados de sentido nas relações sociais	Alfabetização Discursiva
P1	Tese	Para Goulart (2014, p.45), [...] "A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. (p. 52-53)	Dimensão discursiva e a valorização dos sujeitos	Alfabetização Discursiva
P1	Tese	Ao valorizar o desenvolvimento da discursividade, inevitavelmente o trabalho modifica os contextos extratextuais dos sujeitos envolvidos, inclusive o da própria professora pesquisadora. (p.	O desenvolvimento da discursividade e as transformações extratextuais dos sujeitos	Alfabetização Discursiva

		120)		
P1	Tese	Nessa perspectiva, uma alfabetização discursiva e significativa, com vistas ao desenvolvimento do Contexto Extratextual dos sujeitos, pressupõe um trabalho com as relações dialógicas cotidianamente e não apenas de forma esporádica. (p. 127)	Desenvolvimento do contexto extratextual dos sujeitos e suas relações dialógicas	Alfabetização Discursiva
P2	Dissertação	Soares (2003) destaca que, ao se falar em alfabetização, é impossível desatrelá-la de outro processo, que apesar de lhe ser distinto, dela é indissociável: o letramento. De acordo com essa autora, é possível definir o termo alfabetização "pela aquisição do sistema convencional de escrita" e "pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento" (Soares, 2003, p. 14). Logo, ao se falar em alfabetização, não se pode deixar de acatar o porquê de aprender a ler e a escrever, ou seja, de considerar o uso	Alfabetização e Letramento como processos indissociáveis	Alfabetização e Letramento

		social da língua escrita e falada. (p. 81)		
P2	Dissertação	A interdependência de ambas é explicada pela mesma autora da seguinte maneira: [...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2003, p. 14, grifo do autor). (p. 81)	A interdependência entre a alfabetização e letramento	Alfabetização e Letramento
P2	Dissertação	Segundo Soares (2003) esses termos são indissociáveis, embora expressem cada um as suas especificidades. Ela define o letramento como parte indispensável à aprendizagem das primeiras letras, do sistema de escrita. Segundo ela, o que define o letramento como tal, são as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da	Alfabetização e letramento como processos indissociáveis: aprendizagem do sistema alfabético articulada às práticas sociais de leitura e escrita.	Alfabetização e Letramento

		escrita e leitura formal e é indispensável pensar a alfabetização sob esta concepção quando se deseja que haja maior criticidade e envolvimento dos alunos em assuntos pertinentes e verdadeiramente relevantes na sociedade em que vivem, mesmo (e talvez principalmente) no período de alfabetização. (p. 128)		
P2	Dissertação	Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Brasil, 2012c, p. 17). (p. 81)	Conceito de sujeito alfabetizado	Alfabetização e Letramento
P3	Dissertação	Para Santos (2009), a leitura e a escrita são fundamentais, já que vivemos em uma sociedade letrada. Por meio da	Acesso aos conhecimentos e valores científicos por meio da alfabetização e do letramento	Alfabetização e Letramento

		alfabetização e do letramento, como processos indissociáveis, os alunos conquistam habilidades básicas que possibilitam o acesso aos conhecimentos e aos valores científicos, que são essenciais no meio social em que estamos inseridos. (p. 13)		
P3	Dissertação	[...] a alfabetização é um processo complexo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, cujo domínio é fundamental para vida social. Gontijo (2008) afirma que: [...] é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedade que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar. (Gontijo, 2008, p. 198). (p. 64)	Alfabetização como prática social complexa Alfabetização como prática cultural, relacional e comunicativa/discursiva	Alfabetização e Letramento e aponta elementos da Alfabetização Discursiva
P3	Dissertação	"Alfabetização é o processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do	Alfabetização como apropriação da "tecnologia escrita" e Letramento como inserção nas práticas	Alfabetização e Letramento

		conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética. Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros". (SOARES, 2021, p. 27) (p. 64)	sociais de escrita	
P3	Dissertação	Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis. Ainda nessa perspectiva, a autora alega que: [...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se	Alfabetizar letrando	Alfabetização e Letramento

		tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 2003, p. 47). (p. 65)		
P3	Dissertação	Do ponto de vista do aprendente, a alfabetização não é mecânica, pois o aluno constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, inventa e questiona, buscando compreender o objeto social que é a escrita. Diante disso, evidencia-se que a base para a alfabetização vai além dos métodos e materiais didáticos, mas é preciso repensar o sujeito como sendo "alguém que pensa, constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu" (Ferreiro, 2011, p. 41). Sendo assim, o sujeito cognoscente cria suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (p. 65)	O aluno como sujeito cognoscente, ativo e construtor do próprio conhecimento	Alfabetização e Letramento Perspectiva Construtivista Psicogênese da Língua Escrita
P3	Dissertação	Assim, alfabetizar é: "A apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética	A apropriação da escrita alfabética por meio da ênfase no método fônico	Métodos Tradicionais de Alfabetização

		para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc". (Brasil, 2018, p. 90).		
P3	Dissertação	Em relação à alfabetização do aluno com TEA, Cunha (2020) pontua que a aquisição da leitura e da escrita resulta de experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas, sendo a escola um espaço importante para a consolidação dessa prática. (p. 68)	Aquisição da leitura e da escrita como resultado das experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas	Alfabetização e Letramento
P3	Dissertação	Quando falamos em alfabetização via Educação inclusiva, está se configura como instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se	Importância da alfabetização como prática inclusiva	Alfabetização e Letramento

		configura como um direito de aprendizagem é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas. (Brasil, 2012, p. 12). (p. 79)		
P3	Dissertação	Uma concepção mais abrangente afirma que "o domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagem ao ler, a produção de mensagens ao escrever e, assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural" (Soares, 2021, p. 203-204). (p. 80)	Domínio do sistema alfabético como ampliação da interação e inserção social e cultural da criança	Alfabetização e Letramento
P3	Dissertação	Nesse ponto de vista, as demandas sociais impostas pelas práticas de leitura e de escrita têm ocasionado novas maneiras de pensar e conceber o processo de alfabetização. Contudo, apenas apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir essas	Demandas sociais impostas pelas práticas de leitura e de escrita	Alfabetização e Letramento

		exigências (p. 81)		
P3	Dissertação	À vista disso, é importante saber que alfabetizar "é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético" (Santos, 2007, p. 98). (p. 81)	Compreensão do sistema de escrita alfabético em contextos sociais	Alfabetização e Letramento
P3	Dissertação	Soares (2021) pondera que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também a compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. (p. 81)	Alfabetização enquanto desenvolvimento da consciência fonológica e do sistema de escrita	Alfabetização e Letramento
P3	Dissertação	Nesse sentido, a alfabetização compreende produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos	Alfabetização discursiva: produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros e vivenciados nos contextos das práticas sociais	Alfabetização Discursiva

		comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados. Todavia, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são processos que devem ser vivenciados de modo simultâneo nos diferentes contextos das práticas sociais. (p. 81)		
P3	Dissertação	Miranda (2009) assinala que a alfabetização é um processo dinâmico, ativo e contínuo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, pois esta traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos em sua realidade. (p. 83)	A apropriação da leitura e da escrita pela criança antecede a escolarização formal	Alfabetização e Letramento Perspectiva Construtivista
P4	Dissertação	Considerando o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização como um fenômeno complexo pela interrelação de diversas faces, é compreensível que existam problemas alocados em diferentes âmbitos e que juntos potencializam fragilidades do Sistema de Ensino como um todo. (p. 49)	Alfabetização como fenômeno complexo e multifacetado	Alfabetização e Letramento

P4	Dissertação	No tocante ao ensino dos processos de decodificação e codificação, a BNCC preconiza desenvolver junto aos escolares conhecimentos fundamentais à alfabetização e destaca a aprendizagem de conteúdos relacionados aos fonemas, grafemas, letras, consciência fonológica, conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas. (Brasil, 2017). (p. 52)	A BNCC enfatiza e prioriza a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do método fônico.	Métodos Tradicionais de Alfabetização
P4	Dissertação	Alfabetizar é propiciar a criança o entendimento acerca do processo de significação do código escrito, através do desvelamento das inúmeras possibilidades, necessidades e contextos em que ler e escrever são empregados. Ao passo que as crianças participam das práticas sociais de alfabetização, desenvolvem o prazer na construção da cidadania e a motivação que	Participação das crianças nas práticas sociais de alfabetização e o processo de significação do código escrito	Alfabetização e Letramento

		instiga a sua curiosidade em ampliar seu repertório lexical ortográfico. (p. 52)		
P4	Dissertação	Soares (2020) entende por alfabetização: Processo de apropriação de "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos	Alfabetização como processo de apropriação de "tecnologia da escrita"; conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades para o domínio da escrita alfabética	Alfabetização e Letramento

		suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, jornal, papel, etc. (Soares, 2020, p.27). (p. 53)		
P4	Dissertação	Enquanto define o conceito de letramento como: "Capacidades de ler ou escrever para atingir diversos objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada	Definição ampla do conceito de letramento; Letramento como capacidades de ler ou escrever para atingir diversos objetivos, circunstâncias e interlocutores	Alfabetização e Letramento

		segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor". (Soares, 2020, p.27) (p. 53)		
P4	Dissertação	Na sequência, a autora apresenta uma interface entre alfabetização e letramento, postulando que ambos: "São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição de tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita". (Soares, 2020, p.27). (p. 53)	Alfabetização e Letramento, como processor simultâneos e interdependentes	Alfabetização e Letramento

P5	Dissertação	Alfaletrar é um conceito que se apresenta como uma proposta de ação educativa com foco no ensino em função da aprendizagem simultânea de um conjunto de princípios de escrita e seu desdobramento para a leitura e a produção de textos, criada pela educadora mineira Magda Becker Soares.	Alfaletrar; alfabetizar letrando	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	Soares (2004, [s.p]) argumenta que todo cidadão deve ter "[...] livre acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, [...]". A autora pensa o processo de alfabetização articulado ao do letramento, por isso a utilização do Alfaletrar. (p. 29)	Alfaletrar; decodificação e codificação do sistema de escrita	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	Diz Ferreiro, "[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária" (Ferreiro, 1999, p. 47). (p. 47)	A alfabetização como processo e não como fim, iniciado anterior à escola	Alfabetização e Letramento

P5	Dissertação	Nesse sentido, eu-pequisadora compreendo que a alfabetização demanda a atribuição de um conjunto de estímulos, que aliados à maturação do sistema neurológico contribuem para que a criança possa efetivamente concluir seu processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, estar alfabetizada convencionalmente, independente de qual seja a sua idade ou série/ciclo escolar. Teoricamente apresento como sugestões de estímulos utilizados no processo de alfaletrar, a arte: música, pintura, recortes, colagens, dança, etc. Além do estímulo à noção de ritmo, e do ato de cantar, as crianças aprendem novas palavras e novos sons. (p. 47)	A alfabetização e letramento demanda estímulos e desenvolvimento cognitivo	Alfabetização e Letramento Teoria do desenvolvimento Cognitivo de Piaget
P5	Dissertação	Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto	Equívoco de que a alfabetização precede a prática de letramento; ler para apenas decifrar e não para compreender	Métodos Tradicionais de Alfabetização

		principal do trabalho é ensinar o(a) aluno(a) a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita (Cagliari, 1998, p. 104). (p. 49)		
P5	Dissertação	Saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Encontro outro teórico, Tfouni (1995) que enxerga esse processo por outros vieses, de modo a afirmar que "[...] a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a micro dimensão... até um nível mais complexo (Tfouni, 1995, p. 19). (p. 49)	É um processo complexo e que envolve micro dimensão (aspectos sociais, cognitivos e discursivos)	Alfabetização Discursiva
P5	Dissertação	Tfouni estabelece um novo conceito apontando uma relação som-grafema não linear, processo complexo, microdimensões. Dialogo com Smolka (2008) que contribui afirmando, A alfabetização	É um processo complexo e que envolve micro dimensão (aspectos sociais, cognitivos e discursivos, de interlocução e de interação)	Alfabetização Discursiva

		implica leitura e escrita, que vejo como momentos discursivos. O próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (Smolka, 2008, p. 29). (p. 49)		
P5	Dissertação	Em 2022, encontro Weisz que agrega com outra ideia sobre alfabetizar, e agora utilizando o vocabulário usuário bastante característico das tecnologias, "alfabetizar é possibilitar que alguém se transforme em leitor e em usuário da escrita. O leitor é alguém de cuja vida social a escrita passou a fazer parte" (Weisz, 2002, p. 79). (p. 49)	Alfabetizar é possibilitar que o sujeito se transforme em leitor e usuário da escrita	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	Schiochetti (2000) contribui ao exposto ao dizer que: alfabetização é o domínio da escrita convencional (sistema) para se comunicar, usando a escrita como ferramenta e como forma de expressão pessoal, compreendendo o	A leitura do mundo precede a leitura da palavra (Paulo Freire); alfabetização como ferramenta e forma de expressão pessoal	Alfabetização e Letramento Perspectiva Construtivista Cognitivista

		que lê e o que escreve. Destaca-se o papel do (a) professor(a) e o processo de aprendizagem do aluno que deve dominar o código. O aluno já vem com conhecimentos sobre a língua escrita. A alfabetização permite, assim, ler o mundo que envolve processamento mental das informações, tornando-se o ponto de partida para outros conhecimentos (p. 108). (p. 49)		
P5	Dissertação	Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo (Freire, 1994, p. 32). (p. 49-50)	Alfabetizar para se apropriar da língua constituída culturalmente; a criança como sujeito que constrói seu conhecimento; o processo educativo exige a relação entre o aspecto cognitivo e afetivo.	Alfabetização e Letramento Perspectiva Construtivista Piaget (Razão e afetividade)
P5	Dissertação	Kleiman, 1995, p. 22) define letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita	Letramento como um conjunto de práticas sociais; a escrita como representação simbólica e tecnologia	Alfabetização e Letramento

		enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". (p. 51)		
P5	Dissertação	Retomo ao que afirma Tfouni (1995, p. 42), segundo ela, "o letramento [...] focaliza os processos sócio históricos da aquisição da escrita". Compreende-se que a "alfabetização" é parte do "letramento", mas não sinônimo dele. Entende-se que, não há grau zero de letramento, assim como não há letramento finito, consolidado; trata-se, na verdade, de um processo em constante desenvolvimento. (p. 51)	Alfabetização e letramento como processos contínuos, interdependentes e indissociáveis	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz	A concepção de alfabetização letramento rompem com a perspectiva tradicional de alfabetização ancorada nos métodos; escrever e compreender são processos que devem ocorrer simultaneamente	Alfabetização e Letramento

		respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (Brasil, 1997, p. 27). (p. 51-52)		
P5	Dissertação	Para Magda Becker Soares (2003, p.15-25), que, há anos, vem se debruçando sobre esse conceito e sua prática, letramento é "[...] o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita". (p. 52)	Conceito de letramento: apropriação e envolvimentos das práticas sociais de leitura e de escrita	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	"Entre outras habilidades, ler e escrever exige a compreensão do estabelecimento da relação entre fonema e grafema, de apreender o lápis, de escrever na direção correta, da esquerda para a direita. O envolvimento caracteriza o intercâmbio entre a prática nas situações da leitura e da escrita, é uma competência diferente da apropriação que permite apenas o uso	Ler e escrever vai além da simples apropriação da escrita e da leitura; exige compreensão do sistema de escrita	Alfabetização e Letramento

		da escrita e da leitura". (p. 52)		
P5	Dissertação	Em uma das várias entrevistas à Revista Nova Escola (maio, 2003, p. 30), Emília Ferreiro destacou que não usa a palavra letramento, pois, "com o uso dela, a alfabetização virou sinônimo de decodificação. No entanto, a alfabetização tem um sentido muito mais amplo do que ler e escrever". Desta forma, não seria necessário utilizar o termo letramento. "Letramento no lugar de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona". (p. 52)	A alfabetização tem um sentindo mais amplo do que ler e escrever	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro [...], com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria	A alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes	Alfabetização e Letramento

		compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convenciona se que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento se estaria incluindo a aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, [s. p.]). (p. 53)		
P5	Dissertação	Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (p. 56)	A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas	Alfabetização e Letramento
P5	Dissertação	Magda Soares	A alfabetização e o	Alfabetização e

		afirma: Alfabetização e letramento são processos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes [...] (Soares, 2020, p. 27). (p. 56)	letramento são processos distintos, mas simultâneos e interdependentes	Letramento
P5	Dissertação	Sendo processos simultâneos e interdependentes, "[...] alfaletrar: propõe compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança" (Soares, 2020, p. 290). (p. 56-57)	O Alfaletrar propõe compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos; O professor deve acompanhar esse processo de aprendizagem, tendo um olhar reflexivo para que possa realizar intervenções que visem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.	Alfabetização e Letramento

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas produções acadêmicas do corpus da pesquisa.