



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**MODALIDADE PROFISSIONAL**

**OZENILDE SANTOS DO NASCIMENTO**

**OS SABERES DOCENTES QUE ORIENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA/DF**  
**2024**

**OZENILDE SANTOS DO NASCIMENTO**

**OS SABERES DOCENTES QUE ORIENTAM A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO  
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento profissional e Educação  
Orientador: Dr. Fernando Bomfim Mariana

**BRASÍLIA/DF  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244s Nascimento, Ozenilde Santos do  
Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no  
Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do  
Distrito Federal / Ozenilde Santos do Nascimento;  
orientador Fernando Bomfim Mariana. -- Brasília, 2024.  
223 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação. 2. Saberes docentes. 3. Alfabetização. 4.  
Formação continuada. 5. Práxis pedagógicas. I. Mariana,  
Fernando Bomfim, orient. II. Título.

**OZENILDE SANTOS DO NASCIMENTO**

**OS SABERES DOCENTES QUE ORIENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Mestrado Profissional (PPGE-MP), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de pesquisa:** Desenvolvimento profissional e Educação.

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2024.

**Banca Examinadora formada pelos professores:**

---

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana  
PPGEMP/Universidade de Brasília - UnB  
(Presidente - Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado  
PPGEMP/Universidade de Brasília - UnB  
(Membro interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
(Membro externo)

---

Prof. Dr. Francisco José Rengifo Herrera  
Universidade de Brasília - UnB  
(Suplente)

## AGRADECIMENTO

*Agradeço a Deus por me oportunizar viver essa experiência!*

*Ao meu orientador, Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana, por sua competência e sabedoria ao me guiar durante essa pesquisa. É um privilégio tê-lo como “mestre” que demonstra por meio da sua atuação o seu compromisso com a educação!*

*Aos meus amados filhos, Arthur e Ítalo e minha nora Ane por serem meu apoio me dando afeto e força durante toda minha jornada. Só nós sabemos como foi desafiadora essa trajetória. Obrigada, Arthur e Ítalo pelos beijos e abraços espontâneos, pelo aconchego e aquela comidinha e cuidados nos momentos de construção desta pesquisa, por me darem força dizendo “tenho orgulho da senhora, a senhora vai conseguir”, mostrando que minha presença é importante em suas vidas.*

*Aos meus queridos pais, Valdemar (in memoriam) e Zildenir (in memoriam) presentes de Deus e exemplos de ética e resiliência em minha formação. Na ausência dos meus pais, eles se fizeram presentes pelos seus princípios e valores cultivados em minha essência e os ensinamentos de amor ao próximo.*

*Aos meus irmãos, Airton, Ariana e Oirton (in memoriam), companheiros de muitas alegrias e tristezas, obrigada pelo apoio me socorrendo em todos os momentos. Vocês são minha riqueza!*

*As professoras Fátima Aparecida de Souza, Lilitane Campos Machado e Francisco José Rengifo Herrera pelo olhar cauteloso e pelas contribuições valiosas oferecidas na qualificação e defesa. Aos funcionários da seção de Pós-Graduação e do Departamento de Educação e da EAP/E pelos auxílios prestados. As diretoras, supervisoras pedagógicas, coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras da escola pesquisada que me acolheram e permitiram que eu adentrasse o cotidiano de sua escola para conhecer seus saberes.*

*Gratidão a Luana, Hozana, Fabiana, Sandra, Keith, Rosilene e Márdila, que acreditaram em mim e foram importantes para que eu conseguisse cumprir as etapas do mestrado, me dando apoio e parceria. As minhas amigas e parceiras que ganhei no mestrado e levarei para a vida Emely e Maria Elena, aliadas dos momentos bons e difíceis, que trilharam ao meu lado durante o mestrado.*

*Enfim, agradeço a todos os professores que durante a minha carreira profissional têm compartilhado experiências e saberes, os quais me permitiram chegar até aqui.*

## *Homenagem a Tardif*

*Homem dos saberes  
Saberes da vida  
Saberes da experiência  
Saberes sobre seres  
O que Saberes?*

*Ser de várias profissões  
Viu na educação  
Ponte de transformação  
Ao professor dedicação  
nos deixou inspirações*

*Sabemos que é inspiração  
Mudança e inquietação  
Na fala, na escrita  
Mão que escreve e transfere  
E dará frutos: espere!*

*Aqui a despedida  
A um ser, a um homem da  
escrita  
Principalmente ao humano  
Que dedicou sua vida  
Aos saberes que sabemos  
São dizeres que irão para a  
vida  
para além dos muros da  
academia*

*Homem de muitas palavras  
Profissional que não se  
abalava  
Ao mundo todo gritava  
E no silêncio transformava*

*E não irei dizer adeus  
Porque estará sempre em  
nossas ações  
E com seus saberes  
promoveremos transformações!*

*Deixa uma história  
Deixa um legado  
Muitas vitórias  
E um estudo a ser  
multiplicado*

*Ozenilde Santos*

*Exemplo de lutador  
Conhecido internacionalmente  
Seus saberes, semeou  
Palavras propagou  
Saberes de vida  
Saberes de sonhador*

## RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação saberes docentes dos professores alfabetizadores, buscando analisar os saberes que orientam a práxis pedagógica de docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola pública do Distrito Federal (DF). Ao olhar de forma minuciosa para os saberes docentes do professor alfabetizador, tem-se a seguinte indagação: quais os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica necessária ao professor alfabetizador? Visando contemplar essa questão, a pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa no ambiente escolar, por acreditarmos que é um espaço que apresenta a diversidade humana e podemos perceber as multifacetadas da alfabetização. Diante da complexidade do assunto que representa os saberes docentes na alfabetização, almeja-se situar o estudo por meio das contribuições de Marcílio (2016), Mortatti (2000, 2004, 2008, 2010, 2019) quando abordada a história da alfabetização e do analfabetismo no Brasil. Frade (2007), Ferreiro (1995), Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2009, 2012, 2016, 2022) são referências para embasar as discussões sobre alfabetização, letramento e as práxis pedagógicas alfabetizadoras. A partir dessa compreensão, trata-se da temática central da pesquisa que se refere aos saberes docentes, utilizando o aporte teórico apresentado pela perspectiva da Sociologia, principalmente, por meio dos estudos realizados por Tardif (2000, 2013, 2014, 2022), Freire (1987, 1996, 1999), Pimenta (1999) e Imbernón (2011) dentre outros. Para tanto, realizamos um estudo de caráter empírico mediante um estudo de caso sobre os saberes docentes dos professores de alfabetização da instituição selecionada. Os dados foram coletados por meio do Grupo Focal, questionário e a observação das aulas com docentes do BIA. Para a análise técnica dos dados coletados realizamos a Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011) que possibilitou a interpretação da prática social dos professores alfabetizadores. Alicerçados nos resultados e aportes teóricos, analisamos os dados encontrados conforme os relatos e vivência dos alfabetizadores durante o exercício da profissão. Seus relatos demonstraram que apesar dos dilemas enfrentados, exercem a profissão por amor, compartilham experiências e constroem juntos saberes que resultam na reconfiguração da práxis pedagógica. Porém podemos com base no estudo inferir que a formação continuada dos alfabetizadores precisa acontecer e ser pensada com base na práxis para que possa instrumentalizar esse profissional para desempenhar com qualidade sua função e de forma reflexiva. Como contribuição técnica elaboramos um guia intitulado como Guia prático do alfabetizador: saberes e narrativas para a formação docente, trazendo leituras, reflexões e dicas acerca do processo de alfabetização de forma clara e objetiva, servindo como apoio teórico e prático para esses profissionais alfabetizadores.

**Palavras-chave:** educação; saberes docentes; alfabetização; formação continuada; práxis pedagógicas.

## ABSTRACT

This study's object of investigation is the teaching knowledge of literacy teachers, seeking to analyze the knowledge that guides the literacy pedagogical practice of teachers working in the Initial Literacy Block (BIA) in a public school in the Federal District (DF). When looking closely at the teaching knowledge of the literacy teacher, the following question arises: what teaching knowledge guides praxis as pedagogical practices that allow the literacy teacher? Aiming to address this issue, the research is anchored in a qualitative approach in the school environment, as we believe that it is a space that presents human diversity, and we can perceive the multifacets of literacy. Given the complexity of the subject that represents teaching knowledge in literacy, the study is also situated through the contributions of Marcílio (2016), Mortatti (2000, 2004, 2008, 2010, 2019) when addressing the history of literacy and illiteracy not Brazil. Frade (2007), Ferreiro (1995), Ferreiro and Teberosky (1999) and Soares (2009, 2012, 2016, 2022) are references to support discussions about literacy, literacy, and literacy pedagogical practices. Based on this understanding, this is the central theme of the research that refers to teaching knowledge, using the theoretical support presented from the perspective of Sociology, mainly through studies carried out by Tardif (2000, 2013, 2014, 2022), Freire (1987, 1996, 1999), Pimenta (1999) and Imbernón (2011) among others. To this end, we carried out an empirical study with qualitative methodology. through a case study on the teaching knowledge of literacy teachers at the selected institution. Data were collected through the Focus Group, questionnaire and observation of classes with BIA teachers. For the technical analysis of the collected data, we carried out Content Analysis based on Bardin (2011), which made it possible to interpret the social practice of literacy teachers. Based on the results and theoretical contributions, we analyzed the data found according to the reports and experiences of literacy teachers during the exercise of their profession. Their reports demonstrated that despite the dilemmas they face, they practice their profession out of love, share experiences and build knowledge together that results in the reconfiguration of pedagogical praxis. As a technical contribution, we created a guide entitled Practical guide for literacy teachers: knowledge and narratives for teacher training, providing readings, reflections and tips about the literacy process in a clear and objective way, serving as theoretical and practical support for these professionals.

**Keywords:** education; teaching knowledge; literacy; continuing training; pedagogical praxis.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coerência da pesquisa .....	26
Quadro 2 - Palavras-chave do levantamento das pesquisas na BDTD.....	30
Quadro 3 - BDTD - eixo 1: Saberes docentes e alfabetização .....	31
Quadro 4 - BDTD - eixo 2: Formação Continuada de professores alfabetizadores .....	34
Quadro 5 - BDTD - eixo 3: Práxis pedagógicas na alfabetização .....	41
Quadro 6 - Tese e Dissertações publicadas no site da CAPES entre 2018 e 2023.....	44
Quadro 7 - Artigos publicados na SciELO entre 2018 e 2023 .....	49
Quadro 8 - Ordenamento jurídico da educação e a população negra .....	64
Quadro 9 - Níveis da Psicogênese da Língua escrita.....	93
Quadro 10 - Programas de formação continuada de professores alfabetizadores .....	113
Quadro 11 - Definições de práxis pedagógica.....	118
Quadro 12 - Definições de saberes docentes .....	123
Quadro 13 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014) .....	125
Quadro 14 - Os saberes dos professores .....	127
Quadro 15 - Temas e ocorrências .....	149
Quadro 16 - Categorias intermediárias .....	150
Quadro 17 - Categorias finais e subcategorias .....	152
Quadro 18 - Alfabetização, letramentos e multiletramento.....	167

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Palavras-chave: saberes docentes e alfabetização.....	33
Imagem 2 - Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores.....	40
Imagem 3 - Palavras-chave: Práticas pedagógicas alfabetizadoras.....	43
Imagem 4 - Palavras-chave: Pesquisa SciELO.....	52
Imagem 5 - Adulto e criança escravizados no século XIX.....	63
Imagem 6 - A versão original da Lei do Ventre Livre, assinada pela princesa Isabel .....	66
Imagem 7 - Nível de analfabetismo por escolaridade (2018).....	69
Imagem 8 - Distribuição percentual dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, por nível de proficiência da escala de língua portuguesa do Saeb – Brasil– 2019/2021.....	72
Imagem 9 - Métodos de alfabetização.....	77
Imagem 10 - Métodos de alfabetização sintéticos.....	78
Imagem 11 - Métodos de alfabetização analíticos.....	80
Imagem 12 - Marcos das fases de atuação docente .....	109
Imagem 13 - Local onde as pessoas exerciam seu trabalho principal, DF, 2021 .....	131
Imagem 14 - Mapa 1 -Distrito Federal - DF e a localização da Região Administrativa de Ceilândia, 2023 .....	132
Imagem 15 - Distrito Federal-população por raça ou cor (%) - 2022 .....	133
Imagem 16 - Destruição da população por raça/cor da pele, Ceilândia, 2021 .....	135
Imagem 17 - Evolução do IDEB da EC Cantinho do saber .....	136
Imagem 18 - Mapa 2 - Localização da Escola Classe Cantinho do Saber na RA de Ceilândia- DF, 2023.....	137
Imagem 19 - Análise de Conteúdo, Bardin 2011 .....	146
Imagem 20 - Nuvem de palavras.....	182

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores alfabetizadores .....	154
Gráfico 2 - Raça/etnia dos professores alfabetizadores.....	155
Gráfico 3 - Gênero dos professores alfabetizadores.....	156
Gráfico 4 - Remuneração.....	158
Gráfico 5 - Vínculo empregatício.....	160
Gráfico 6 - Tempo de experiência no ciclo de alfabetização - professoras do matutino.....	164
Gráfico 7 - Tempo de experiência no ciclo de alfabetização - professoras do vespertino .....	164
Gráfico 8 - Formação inicial das professoras alfabetizadoras .....	181
Gráfico 9 - Instituição da formação inicial das professoras alfabetizadoras .....	181
Gráfico 10 - Instituição da formação inicial das professoras alfabetizadoras .....	182

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>BIA</b>	Bloco Inicial de Alfabetização
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CRE</b>	Coordenação Regional de Ensino
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EAPE</b>	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
<b>EC</b>	Escola Classe
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IE</b>	Instituição de Ensino
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PcD</b>	Pessoas com deficiência
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PE</b>	Produto Educacional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGEMP</b>	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional
<b>RA</b>	Região Administrativa
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library on-line
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>UE</b>	Unidade de Ensino
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>29</b>
1.1 Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD .....	30
1.1.1 <i>Saberes docentes e alfabetização .....</i>	30
1.1.2 <i>Formação Continuada de professores alfabetizadores.....</i>	34
1.1.3 <i>Práticas pedagógicas alfabetizadoras Práxis pedagógica na alfabetização.....</i>	41
1.2 Estudos pesquisados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC.....	44
1.3 Estudos pesquisados no portal <i>Scientific Electronic Library on-line</i> (SciELO).....	48
1.3.1 <i>Saberes docentes e alfabetização .....</i>	49
1.3.2 <i>Formação continuada de professores alfabetizadores.....</i>	50
1.3.3 <i>Práxis pedagógicas na alfabetização .....</i>	51
<b>2 PARA QUÊ E PARA QUEM ALFABETIZAR? .....</b>	<b>53</b>
2.1 Alfabetização e letramentos: olhares e concepções .....	53
2.1.1 <i>Alfabetização: indo além do método .....</i>	53
2.1.2 <i>Percurso histórico da alfabetização e letramentos: passado e presente .....</i>	56
2.1.3 <i>As leis e a luta pela escolarização da população negra no Brasil.....</i>	63
2.1.4 <i>O efeito do analfabetismo no Brasil.....</i>	68
2.1.5 <i>Desafios metodológicos vivenciados na alfabetização e letramentos.....</i>	75
2.1.5.1 Métodos sintéticos.....	77
2.1.5.2 Métodos Analíticos .....	79
2.2 Educar é mais que método, é um ato de amor: Paulo Freire.....	83
2.2.1 <i>Conhecendo as etapas do “Método” Paulo Freire.....</i>	87
2.2.1.1 Fase 1 – Levantamento do universo vocabular .....	87
2.2.1.2 Fase 2 - Constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.....	88
2.2.1.3 Fase 3 - Consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.....	88
2.2.1.4 Fase 4 - Elaboração de fichas-roteiro.....	88
2.2.1.5 Fase 5 - Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. ....	88
2.3 Superando, desafios e construindo novos caminhos para a alfabetização .....	89
2.4 Letramentos.....	94
2.5 A alfabetização que trilhamos no Distrito Federal .....	100
2.5.1 <i>Pioneirismo do DF: alfabetização na década de 60.....</i>	101

2.5.2	<i>Bloco Inicial de Alfabetização – BIA</i> .....	103
2.5.3	<i>Currículo em Movimento: mudanças de concepções</i> .....	104
2.6	Políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil .....	108
2.7	Saberes docentes: contribuições para práxis pedagógicas de professores alfabetizadores .....	115
2.7.1	<i>Caminhadas que geram saberes</i> .....	116
2.7.2	<i>Os saberes docentes e a práxis pedagógica</i> .....	117
2.7.3	<i>Mas, de que saberes docentes estamos falando?</i> .....	121
2.7.4	<i>Onde estão as fontes dos saberes?</i> .....	126
<b>3</b>	<b>A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: OS INSTRUMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>129</b>
3.1	Estratégia de pesquisa .....	129
3.2	Lócus da pesquisa .....	130
3.2.1	<i>O Distrito Federal</i> .....	130
3.2.2	<i>Conhecendo a Ceilândia</i> .....	134
3.2.3	<i>Escola Classe Cantinho do Saber</i> .....	136
3.3	Participantes .....	138
3.4	Procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados .....	139
3.4.1	<i>Estudo bibliográfico e documental</i> .....	140
3.4.2	<i>Questionário</i> .....	141
3.4.3	<i>Observação em sala de aula</i> .....	142
3.4.4	<i>Grupo Focal</i> .....	144
3.5	Procedimentos utilizados para a análise dos dados .....	145
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>149</b>
4.1	Formação das categorias .....	149
4.2	Perfil do alfabetizador .....	153
4.3	De que profissional estamos falando? .....	154
4.4	Experiências pessoais que influenciam a escolha da profissão docente .....	159
4.5	Aspectos que proporcionam realização no exercício da profissão de alfabetizador .....	161
4.6	Alfabetização e letramentos .....	164
4.7	Os saberes pedagógicos presentes na prática alfabetizadora dos professores atuantes no BIA .....	173
4.7.1	<i>Experiência na práxis pedagógica</i> .....	173
4.7.2	<i>Socializando experiências</i> .....	174
4.7.3	<i>Práxis pedagógica</i> .....	175
4.7.4	<i>Dimensões psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas na alfabetização</i> .....	177
4.7.5	<i>Influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador</i> .....	180

4.8 Produto técnico .....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL.....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO A - MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO B - PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PRÁTICO DO ALFABETIZADOR .....</b>	<b>220</b>

## MEMORIAL

*Doce Infância*

*Em 18 de setembro  
Algo lindo aconteceu  
Há quarenta e oito anos  
A linda menina nasceu  
Com todos seus encantos  
O amor transcendeu*

*A menina veio ao mundo  
Numa data especial  
Melhor mãe do planeta  
E alguém tão genial  
Nascera naquele dia  
Um bebê fenomenal*

*Uma data tão querida  
E com muitas comemorações  
Que ficou na sua vida  
Trouxe lindas emoções  
Uma data tão bonita  
Gerou boas recordações*

*Que doce aventura  
Que doce alegria  
Foi a segunda filha  
De quatro que a mãe teria  
Tímida e querida  
Trouxe muita sabedoria*

*Queridinha do papai  
Toda família falava  
Pela vovó foi criada  
A mamãe trabalhava*

*E ela ficava aperreada  
Porque da casa cuidava*

*Neném seu apelido  
Desde que era moleca  
É fácil de entender  
Chorava por boneca  
Ou pela televisão  
Casinha ou panqueca*

*Alcançava a pia  
Pequena no banquinho  
O tanque era grande  
Podia fazer biquinho  
Apesar de muitas coisas  
Cuidava do irmãozinho*

*Brincar era importante  
Tinha hora, tinha dia  
Amizade gigante  
Com os irmãos vivia  
Brigas e xingamentos  
Sorrisos e alegrias*

*Mexer com os seus irmãos  
Era sempre briga feia  
Pensa numa bronca  
Quando gosta presenteia  
Bichinha danadinha  
Mas nunca levou peia.*

*(Ozenilde, 2023)*

Essa menina sou eu, Ozenilde Santos do Nascimento, filha de Zildenir (*in memoriam*) e Valdemar (*in memoriam*). Um casal incrível que me concedeu a vida e a alegria de ter três irmãos: Oirton (*in memoriam*), Airton e Ariana. Nascida e crescida na Ceilândia, no Distrito Federal. Uma estudante apaixonada pela educação e que via nesse contexto a possibilidade de mudar vidas, assim como a sua tem se transformado desde as primeiras leituras. Meus pais foram os meus maiores incentivadores e a eles devo todo o agradecimento.

### *Minha inspiração*

*Como mamãe trabalhava  
Pelo pai a menina foi criada  
Era para quem o café ele coava  
Todos os dias na sua chegada*

*O nome dele era Valdemar  
Piadas contava  
Gostava de brincar  
E a menina ele amava*

*Um amor sem ter igual  
Carpinteiro de profissão  
Ele era genial  
Dando carinho e atenção*

*Eram pobres de marre, marre  
Mas o presente ele trazia  
Um sabonete, um perfume ou pente  
Tudo se transformava em magia*

*Era fofo, mas causava desconforto  
Nos irmãos que não entendiam  
E a menina que era puro amor  
Tudo se resolvia sem terror.*

*Um pai muito carinhoso  
Da filha querida orgulhoso  
Ele era sua vida e tinha magia  
A fazia feliz a cada dia*

*Na formatura da filha  
Quantas emoções  
Entre um gole e outro  
Agradecimentos e oração  
A filha do papai jamais imaginaria  
Que tão logo o seu herói partiria  
Em 11 de setembro de 2004  
Foi a pior sensação  
Que a pequena menina  
Sentiu no coração*

*No aniversário do Arthur  
Seu neto príncipezinho  
Com bolo encomendado  
Balão e brinquedinho  
A notícia que vouô estava doentinho  
E que na cirurgia nos deixou  
A nossa vida transformou  
(Ozenilde, 2023)*

*Meu exemplo*

*Com a mamãe teve muitas aventuras  
É a menina será sempre grata a Deus  
Por tudo que viveu  
E com ela aprendeu*

*Mulher brilhante, de garra  
pelos filhos trabalhava duro  
Noite e dia e sempre pensava no futuro*

*Para a vida melhorar encontrou uma  
solução  
Viajou para trabalhar em outro lugar  
Em outra nação  
Infelizmente adoeceu  
Mas a luta ela venceu*

*Por orgulho ou amor  
A menina deu valor  
A cada dia que passou  
Com sua mãe que a amou  
E muitas coisas conquistou*

*Em 2015 algo triste aconteceu  
Mais uma pessoa importante  
A menina perdeu  
E a mãezinha disse adeus.*

*Foi um momento difícil  
Mas ficou o aprendizado  
Com a mamãe ela aprendeu  
Ter o caráter zelado  
E com o próximo ter seu amor  
Compartilhado*

*(Ozenilde, 2023)*

Estudante de escola pública na mesma cidade que nasceu, desde o primeiro ano escolar, amava as cores dos lápis coloridos e gostava de estudar. Pelos colegas, era amada e em algumas situações maltratada. Com o Ensino Médio, concluído no ano de 1993 no Centro Educacional 04 de Ceilândia, na época recebi um certificado de Técnico em Contabilidade, mas por falta de experiência não consegui exercer a profissão. Minha vida escolar foi sempre cheia de emoção.

### *Meus Pompons*

*Sentadinha no fundo da sala  
Sétima série sempre calada.  
Criava seu mundinho de fada  
E raramente ouvia sua fala*

*Um elo entre a realidade  
e a imaginação  
Embora não tivesse histórias para ler  
Acreditava na educação  
E sabia que precisava naquela crer*

*O cabelo a vovozinha penteava  
Pompons deu origem a seu apelido  
Uma brincadeira que ela não gostava  
E que parassem era o seu pedido*

*No início motivo de zoação  
Com a menina todo mundo brincava  
Com o tempo tornou-se socialização  
Ela nem mais ligava*

*Fosse ao pátio ou intervalo  
Lanchonete ou recreio  
E menina pedia em desespero  
Respeitem meu cabelo*

*Pompom eram seus rolinhos  
Rolinhos de cabelo  
Pom... pommm... Tão bonitinhos  
Para buzinar  
Lhe causava desespero*

*Das mais variadas melodias  
Tons ou malícias  
Nilde enquanto sofria  
O outro se divertia...*

*O que eles não sabiam  
É que eles eram mágicos  
Que nos pompons cabiam  
Amor e carinho acumulados*

*Cada vez que apertava  
Sem carinho ou perdão  
A buzina ecoava  
Pompom de montão*

*Poderes a menina ganhava  
Ora inteligência, ora sabedoria  
E cada vez mais conquistava  
Resiliência e alegria.  
(Ozenilde, 2023)*

Ao concluir o Ensino Médio, continuei estudando em casa com um grupo de amigas com o desejo de aprofundar meus conhecimentos e conseguir aprovação no vestibular. Mas, diante das dificuldades financeiras, foi inevitável a busca por um emprego. Fiquei como vendedora de perfumes na Loja Chlorophylla nos Shopping Alameda e Conjunto Nacional. Durante esse período de um ano, percebi que estava me distanciando do meu objetivo que era exercer uma profissão, cursada no Nível Superior, a qual me ajudaria a mudar a realidade da minha família.

Em busca de realização acadêmica e profissional, fui para o curso técnico do Magistério, tendo-o cursado entre os anos de 1996 e 1997. Há mais de três décadas, percebi que muitas questões necessitavam de ser desveladas, ao mesmo tempo, em que minha identificação com a

docência acontecia. Se tornar professora era o desejo que aos poucos foi se concretizando a partir das minhas escolhas e das disposições investigativas na busca por novos conhecimentos em relação ao desenvolvimento e à organização do trabalho pedagógico.

Além disso, diversas questões presentes no cenário educacional, no qual tive a oportunidade de experimentar, e a aventura de exercer e aprender com a profissão docente foram os pontos de reflexão que justificaram a tomada de decisão por realizar um estudo sobre os saberes orientadores da práxis pedagógica. As contradições presentes na práxis pedagógica docente e a demanda que exige do professor articular e adaptar sua prática em sala de aula para intervir no processo de alfabetização me instigaram a aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto.

Esses anos iniciais representaram as minhas primeiras experiências com a docência. Ao concluir o curso do Magistério, encontrava-me empregada na mesma escola onde trilhei minha trajetória como estudante. Esse resultado foi a concretização de anos de estudos árduos, empenho e dedicação. Inicialmente, como os campos do conhecimento e, principalmente, os aspectos metodológicos eram abordados me deixavam bastante apreensiva, pois exigia de mim refletir sobre os novos conhecimentos porque até então eu sabia que a falta desses saberes poderia comprometer a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, em 1998, iniciei o curso de Pedagogia no intuito de melhorar a minha prática pedagógica. Nesse período, trabalhei efetivamente como professora na mesma escola e em outras duas em turnos contrários, vivenciando diferentes práticas docentes, métodos e teorias. Ao longo desse tempo, me dividi entre a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, professora de didática e coordenadora de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio em escolas privadas.

Não obstante, o meu desejo e as minhas expectativas em dar continuidade aos estudos nunca cessaram, mesmo com meu filho pequeno com um ano. São meus filhos que também que ainda hoje me motivam a buscar ser cada dia melhor. Meus filhos me trouxeram cicatrizes e com elas doces alegrias.

*Doces Cicatrizes*

*Doces cicatrizes  
Minhas heranças  
Portas que se abriram  
Para dar vida e esperança.*

*Essas cicatrizes  
Surgiram da passagem  
Da criação a realidade  
Pontos de luz, amor e capacidade  
Deus novos seres, me concedeu*

*O primeiro foi o Arthur  
Fruto doce e hoje maduro  
Brilhando para o futuro*

*Oito anos depois da cicatriz  
Que havia quase sumido  
No relance és que ressurgiu  
E outro menino era vindo*

*Para esse pequeno renascido  
Nome de Íthalo foi dado  
Recebeu muito carinho  
E com amor é cuidado*

*As cicatrizes, geralmente vem  
De dores e decepções  
No meu caso foram tão importantes  
E trouxeram emoções*

*Trinta dias para se recuperar  
Remédios, pontos, agulhas  
Linhas, anestesia para aliviar  
Novos seres que a vida foi gerar*

*Sei que foi benção e paixão a Deus  
Que por meio delas deu vida a sua  
criação  
Pelos amores que hoje tenho  
Minha eterna gratidão*

*(Ozenilde, 2023)*

Concluído em 2004 o curso de Pedagogia, no ano seguinte, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e outra em Docência Superior. O intuito consistiu em aprofundar meus conhecimentos na área da educação e me preparar, assim, para a continuidade da minha formação docente e, posteriormente, o ingresso em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ao nível de Mestrado, objetivando adquirir uma habilitação mais aprofundada para a atuação profissional na Educação Básica e contribuir na academia como pesquisadora.

Mediante o exposto, ressalto que o objeto de estudo resulta das minhas inquietações e experiências como professora. Os primeiros contatos com uma turma de alfabetização e a oportunidade de supervisionar, coordenar e trabalhar com a formação de professores acrescentaram à minha trajetória pedagógica a possibilidade de compreender, aprender e ensinar em diferentes momentos, contextos e espaços. No entanto, sempre evitava ministrar aulas em turmas de alfabetização por acreditar que ainda não detinha os saberes necessários para desempenhar tal função. Muitas vezes ouvi comentários entre minhas colegas de trabalho

a respeito de outras, tais como: “ela é uma excelente alfabetizadora”. O que me fazia refletir: o que a tornava uma excelente alfabetizadora? Recebemos a mesma formação acadêmica.

Em 2007, quando aprovada em concurso público pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde atuo até a presente data atuando em diferentes áreas como coordenadora, supervisora pedagógica, articuladora regional do Alfaetrando, formadora de professores e professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Durante este período, vivenciei situações no processo formativo que me inquietaram quanto aos saberes relativos às práxis alfabetizadoras.

Enquanto eu me aprofundo nos estudos em busca por constituir-me alfabetizadora e pesquisadora dessa prática, percebo que alguns questionamentos foram surgindo e motivando esta investigação, que tem como objeto de estudo: saberes docentes dos professores alfabetizadores. Então

### *Nasce uma profissional*

*A menina que um dia  
Nem ela mesma acreditava  
Hoje tem 27 anos  
De educação compartilhada  
É a formação de outros profissionais  
Que se vê realizada*

*Nessa experiência teve muita emoção  
Conseguiu com estudo  
Amor e dedicação  
Superar os seus entraves  
Que encontrava na alfabetização*

*Na profissão nova estrada foi tentar  
E no mestrado a primeira reprovação  
Mas continuava a lutar  
E o sonho foi buscar*

*Conseguindo dupla aprovação alcançar*

*Agora a conquista foi uma baita  
confusão  
IFB ou UnB, qual será a decisão?  
A menina teve dúvidas  
Mas muita gratidão*

*Escolheu a UnB  
Com amor e atenção  
Para pesquisar, viver, sonhar  
E desvelar a alfabetização  
Com Deus na sua mente e no seu coração  
Chegou a sua concretização.*

*(Ozenilde, 2023)*

Desenvolver essa pesquisa na pós-graduação da Universidade de Brasília representa a realização de um sonho de muitas gerações da minha família e inspiração para as gerações que virão. Hoje sou estudante da universidade pública e professora de escola pública. Isso comprova que é possível, sim, mais do que nunca, acreditar numa educação de qualidade, que respeita a diversidade, que transforma, que liberta, que inclui, respeitando os diferentes saberes de todos que participam do processo.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitula-se “Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal” e foi desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no campo de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Educação.

Ao longo de todo seu trajeto histórico, a alfabetização tem se consolidado como uma prática desafiadora e complexa. No contexto brasileiro, a complexidade da alfabetização revela-se nos altos índices de analfabetismo, que cada vez mais demanda investimentos na formação de professores, visando habilitar esses profissionais para a tarefa de alfabetizar as crianças.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do entendimento de que o professor alfabetizador necessita de variados saberes para orientar o seu trabalho em diferentes situações, mobilizando teorias diversificadas, metodologias e habilidades, tendo clareza da diversidade das problemáticas implicadas no processo pedagógico relacionado com a alfabetização.

A presença do professor no universo acadêmico e a constante atuação profissional tornam necessária a mobilização dos saberes que, conforme visto por Tardif (2004) na prática da docência, faz com que o professor necessite mobilizar os seus saberes, advindos de diferentes fontes de conhecimento, para conseguir atingir o seu objetivo final.

Os saberes mobilizadores das práticas do professor podem englobar conhecimentos e habilidades adquiridos durante o processo de formação, a qual fundamenta atitudes e determina as práxis pedagógica. Assim, para realizar a prática docente adequada ao processo alfabetizador, é preciso considerar que a formação docente é capaz de proporcionar conhecimentos e saberes necessários a essa prática (Sacristán, 1999).

Ademais, a atuação do docente em sala de aula reflete diretamente os saberes por ele adquiridos em diferentes contextos, muitos vindos da própria experiência ou do convívio com seus pares. Porém, é necessário que o docente saiba colocar em prática esses saberes, de forma que favoreçam a aprendizagem dos seus estudantes.

Para Tardif (2002), os saberes da profissão se tornam úteis quando os docentes sabem formular, objetivar e traduzir as práticas e vivências da profissão, sendo possível analisar que, ao descrever algo que foi vivenciado, o docente tem a possibilidade de refletir sobre o acontecimento e compartilhar com os colegas de profissão algo que pode ser utilizado, a partir de sua experiência.

O interesse pelo tema “Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal” parte da consideração de todas as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional e para aprofundamento sobre os saberes presentes na práxis pedagógica, a partir da visão de quem alfabetiza.

A escolha do tema deve-se à sua relação com a área de atuação da pesquisadora, o que irá contribuir para o enriquecimento do desempenho na academia e ajudar a produzir conhecimentos para a área de pedagogia e alfabetização das crianças e presentes e futuros professores.

Para Freire (1996), a relação com o saber deve ser pautada no que há de mais sublime nos seres humanos, o amor e a confiança. Segundo o autor, o diálogo nunca está finalizado, é sempre um caminho por onde homens e mulheres tomam consciência sobre si em relação aos outros e com o mundo.

Esses saberes docentes provêm de um conjunto relativamente coerente, gerado na formação profissional, sendo eles os saberes disciplinares, curriculares, experienciais, das ciências da educação, da tradição e da ação pedagógica (Tardif, 2014; Pimenta, 1999).

No contexto atual, o docente alfabetizador precisa relacionar esses saberes a sua prática educativa e promover a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos. Isso se deve ao fato dos processos de alfabetização e de letramentos serem indissociáveis na práxis pedagógica alfabetizadora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), pois, cada vez mais, se torna necessário que o indivíduo consiga exercer as práticas sociais que usam a escrita e leitura em diferentes contextos (Soares, 2009).

Partindo dessa premissa, entende-se que a busca pela inserção dos alfabetizandos em diversos eventos, que envolvam as habilidades relacionadas a ler e a escrever, torna o ato de alfabetizar uma tarefa complexa, que exige do alfabetizador desenvolver práticas e saberes peculiares à profissão. Em vista disso, a atuação alfabetizadora constitui fonte de conhecimentos, oportunizando a construção/produção de saberes e de práticas docentes (Tardif, 2014).

Consideramos a perspectiva de Marcílio (2016), Mortatti (2000, 2004, 2008, 2010, 2019), entre outros, quando discorremos sobre a história da alfabetização e do analfabetismo no Brasil. Frade (2007), Ferreiro (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2009, 2012, 2016, 2022) são autores que fundamentam as reflexões a respeito da alfabetização com ênfase no letramento. Freire (1987, 1996, 1999), Tardif (2000, 2013, 2014, 2022), Pimenta (1999); Imbernón (2011), e outros autores, são referência para fundamentar as discussões sobre os saberes e a formação docente.

A pesquisa se justifica por coletar, analisar e evidenciar os saberes orientadores da práxis pedagógica. Esta investigação pode contribuir com análises sobre a formação profissional de professores alfabetizadores, objetivando atender às exigências e às necessidades do cotidiano da sala de aula para proporcionar às crianças uma alfabetização de qualidade.

Com base nas reflexões pontuadas acima e com a preocupação sobre a importância da formação dos professores alfabetizadores para se desenvolver com excelência, surgiu o seguinte questionamento: **quais saberes docentes orientam a práxis pedagógica necessária ao professor alfabetizador?** Tal questionamento justifica o interesse pela pesquisa.

A partir dessa questão supracitada, o estudo foi desenvolvido seguindo para a construção do contexto da produção das informações empíricas. Para tanto, foram listados alguns critérios para a escolha da instituição onde foi realizada a pesquisa: ser uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que essa escola apresente um excelente resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que desenvolva um trabalho pedagógico pautado na práxis pedagógica que mantenha abertura, por parte da equipe gestora e dos professores, em receber a pesquisa. Selecionamos, a partir desses critérios, uma escola situada em Ceilândia–DF.

Vale ressaltar que, embora um dos critérios de seleção da instituição esteja pautado no resultado do IDEB, a escolha não se vincula a uma pontuação de cunho meramente quantitativo, mas por acreditar que uma escola que tenha alcançado um alto índice na avaliação de desenvolvimento pressupõe-se que desenvolva um trabalho pedagógico de excelência, pois, como veremos durante a pesquisa, o sucesso do estudante e da escola está diretamente relacionado com a práxis no contexto envolvido. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que o campo de pesquisa escolhido pode ser um espaço de compartilhamento de saberes e realização de diversos saberes docentes que são objeto de estudo dessa pesquisa.

Diante do exposto, a pesquisa tenciona alcançar os seguintes objetivos:

a) **Geral:**

Analisar os saberes que orientam a práxis pedagógica de docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola pública do Distrito Federal.

b) **Específicos:**

- entender o percurso histórico da alfabetização no Brasil;
- caracterizar o perfil do professor alfabetizador atuante no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA);

- investigar e entender como os saberes docentes inerentes à práxis pedagógica e à formação continuada dos professores alfabetizadores podem influenciar no processo de alfabetização;
- mapear a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).
- desenvolver um conjunto de orientações e estratégias no “Guia prático do alfabetizador” que contribua para o aprimoramento da práxis pedagógica dos professores alfabetizadores.

De acordo com Tardif (2014), a função exercida pelos professores faz uma interligação entre a sociedade contemporânea e seus objetivos por produzir e mobilizar saberes que interferem nessas relações.

No Quadro 1, apresentamos uma visão geral da pesquisa e a relação entre as questões secundárias, os objetivos específicos e a metodologia aplicada neste estudo.

Quadro 1 - Coerência da pesquisa

TEMA: Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal		
<b>PROBLEMA</b> – Quais saberes docentes orientam a práxis pedagógica necessária ao professor alfabetizador?		
<b>OBJETIVO GERAL</b> – analisar os saberes que orientam a práxis pedagógica alfabetizadora de docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola pública do Distrito Federal		
<b>Questões Secundárias</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Metodologia</b>
Como ocorreram as mudanças na alfabetização durante os diferentes períodos da história da educação?	Entender percurso histórico da alfabetização no Brasil	Pesquisa bibliográfica e documental (leis, pareceres e registros diversos). Produção de texto e quadros com as principais informações levantadas a respeito do percurso histórico da alfabetização.
Como se configura o perfil do professor alfabetizador atuante no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?	Caracterizar o perfil do professor alfabetizador atuante no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).	a) Pesquisa documental: ·Orientação Pedagógica dos anos iniciais; ·Regimento Interno da SEEDF; ·Portarias e outros documentos que caracterizem o trabalho do professor alfabetizador atuante no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). b) Questionário aplicado aos professores alfabetizadores para levantamento do perfil socioeconômico e formação inicial.
Quais os saberes pedagógicos presentes na práxis pedagógica dos professores	Entender como os saberes pedagógicos inerentes a práxis pedagógica e a formação continuada dos professores	Analisar as respostas dos (14) professores alfabetizadores sobre sua atuação no processo de alfabetização, por meio de questionário. A análise dos dados foi realizada, por meio da Análise de

atuantes no BIA? Como a formação continuada pode influenciar a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores em sala de aula?	alfabetizadores podem influenciar no processo de Alfabetização.	Conteúdo. Analisar as respostas dos (14) professores alfabetizadores sobre sua atuação no processo de alfabetização, por meio do Grupo Focal. A análise dos dados foi realizada, por meio da Análise de Conteúdo.
Como se desenvolve o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?	Mapear a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).	Observar as aulas de 06 professores alfabetizadores, através do roteiro de observação.
<b>LÓCUS DA PESQUISA</b> – Escola Classe Cantinho do Saber/ CREC – DF		
<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b> – (14) Professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização da Escola.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa abordagem, buscamos entender, a partir das informações dos participantes do estudo, os saberes docentes e os fatores que favorecem a práxis pedagógica na alfabetização à luz do referencial teórico e da metodologia.

O percurso metodológico que se propõe para a consecução da proposta deste estudo iniciou com um levantamento bibliográfico que teve como fontes de pesquisa a base de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Fundação do Ministério da Educação (MEC) e o *Scientific Electronic Library on-line* (SciELO). Para esse levantamento, foi realizado um recorte temporal nos últimos cinco anos (2018-2023), que se justifica devido os processos seletivos das Universidades considerarem, em consonância com a CAPES, as produções realizadas nesse período como sendo atuais e relevantes.

Após o levantamento bibliográfico, apontamos a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa que subsidiaram este estudo. Ainda foram enunciados o contexto da produção das informações empíricas, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a análise dessas informações.

Ao final, se propõe a discussão e análise dos dados coletados, apontando as considerações finais e indicando como produto educacional: **Guia prático do alfabetizador: saberes e narrativas para a formação docente**, elaborado pela pesquisadora, a partir da pesquisa e observações realizadas.

Com base nessas considerações preliminares, a dissertação foi organizada da seguinte forma: seção 1- Estado do Conhecimento; seção 2 - Para quê e para quem alfabetizar?; seção 3 - Metodologia da investigação: os instrumentos para coleta e análise de dados; seção 4 - Considerações finais e Referências.

## 1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Visando conhecer e apresentar uma síntese das produções científicas que dialogam com o tema dessa pesquisa, a etapa de Estado do Conhecimento oportuniza o diálogo entre os autores das produções pesquisadas e permite ao leitor o entendimento sobre a relação do objeto de pesquisa aqui proposto com o que já foi produzido na academia brasileira. Dessa forma, o Estado do Conhecimento ajuda na contextualização do objeto de pesquisa, o qual precisa estar posicionado também no contexto histórico, social e científico com o qual se relaciona.

O Estado do Conhecimento possibilita adentrar no campo de pesquisa, ampliar o olhar sobre o que está sendo produzido em relação ao objeto de estudo selecionado como tema de pesquisa, fomentando a busca por lacunas e, ao mesmo tempo, motivar a produção de conhecimentos que contribuem para o avanço da Ciência, como afirma Morosini e Fernandes (2014).

O enfoque principal desta etapa do estudo foi a realização de um levantamento bibliográfico que teve como fontes de pesquisa a base de dados constante no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Fundação do Ministério da Educação (MEC). Os trabalhos completos foram selecionados a partir dos seguintes termos indutores: *saberes docentes e alfabetização, formação continuada de professores alfabetizadores e práxis pedagógicas alfabetizadoras*.

Foram analisados também os textos acadêmicos completos divulgados na base de dados da *Scientific Electronic Library on-line* - SciELO para conhecer os trabalhos desenvolvidos acerca da temática deste estudo. As buscas e estudos foram realizados entre os meses de janeiro e junho do ano de dois mil e vinte e três, em todos os níveis de ensino e na área de conhecimento voltada para a educação, com ênfase no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental.

A temática da alfabetização se apresenta como um universo vasto e complexo, abrangendo um acervo considerável de pesquisas. No contexto de um curso de Mestrado, onde o tempo é um recurso precioso, torna-se imprescindível delimitar o campo da investigação. Assim, esta pesquisa se concentra na leitura de trabalhos que exploram os saberes docentes dos professores alfabetizadores nos Blocos de Alfabetização da educação básica considerando a origem desses saberes e aplicação deles na práxis pedagógica.

---

<sup>1</sup> Todas as pesquisas aqui elencadas. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 10 maio 2023.

## 1.1 Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Destacamos, a seguir, as teses e dissertações constantes na base de dados do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que mais se aproximaram do nosso interesse de pesquisa, os quais foram organizados por natureza da pesquisa, ano, tipologia, título, autor (a), orientador (a) e instituição de origem, conforme os eixos pesquisados.

Para compreendermos o alcance dos trabalhos analisados, iniciamos relacionando os três eixos centrais, que são os eixos desta pesquisa. Essas relações e suas ocorrências, de modo geral, foram reunidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Palavras-chave do levantamento das pesquisas na BDTD

<b>Termos de pesquisa (eixos)</b>	<b>Quantidades e tipos</b>
Saberes docentes e alfabetização	01 Dissertações 03 Teses
Formação continuada de professores alfabetizadores	06 Dissertações 03 Teses
Práxis pedagógica na alfabetização	03 Dissertações 0 Teses
<b>Total</b>	<b>10 Dissertações 07 Teses</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na próxima etapa, apresentamos da leitura dos resumos e as considerações finais das pesquisas selecionadas. Nosso objetivo foi identificar as aderências substanciais ao tema da nossa pesquisa, compreendendo o Estado do Conhecimento, conforme afirma Morosini e Fernandes (2014, p. 155) é “[...] matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”. A seguir, apresentamos os trabalhos analisados segundo os eixos.

### 1.1.1 *Saberes docentes e alfabetização*

Com a utilização do termo indutor somente “saberes docentes” foram encontrados inicialmente 591 trabalhos. Por ser um número expressivo de publicações, decidimos delimitar esse eixo para uma aproximação ao objeto desta pesquisa que envolve a alfabetização. Optamos,

então, pelo indutor “saberes docentes e alfabetização”, sendo encontrados 44 trabalhos acadêmicos, dos quais foram selecionadas 3 teses e 1 dissertação por apresentarem maior proximidade com o objeto pesquisado.

Quadro 3 - BDTD - eixo 1: Saberes docentes e alfabetização

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
01	2018	Tese de doutorado em Educação	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	SOUZA, Abda Alves Vieira de	Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante	Universidade Federal de Alagoas
02	2018	Dissertação de Mestrado em Ensino	Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol	SALGADO, Daniela Fonseca da Silva	Prof. <sup>a</sup> Dra. Tamara Cardoso André	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
03	2019	Tese de doutorado em Educação	O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos	SILVA, Nyanne Nayara Torres da	Prof. <sup>a</sup> Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE) Prof. <sup>a</sup> Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier (LYON 1)	Universidade Federal de Pernambuco
04	2020	Tese de doutorado em Educação	O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores	FÉLIX, Carla Fernanda Figueiredo	Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Iolanda Monteiro.	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao longo da leitura, observamos a pertinência dos conteúdos e dados relacionados ao eixo supracitado, bem como o que já foi trabalhado a respeito dessa temática e as lacunas existentes. O resumo da leitura desses trabalhos e a relação deste com a pesquisa será apresentado nos próximos parágrafos.

Para iniciar citamos uma pesquisa de cunho qualitativo, onde Souza (2018), realizou o estudo com 02 professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Maceió. Investigou a eficácia do programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e analisou os saberes docentes necessários para alfabetizar. A autora buscou entender se esse programa contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando. A partir de um

estudo de caso, concluiu-se que os professores têm saberes plurais e heterogêneos. Saberes que, por sua vez, provêm das histórias de vida e experiências profissionais vivenciadas por esse grupo. A pesquisadora constatou também que os professores, ao lidarem com os desafios cotidianos da sala de aula, recorrem às teorias adquiridas na academia. Essa pesquisa mostrou que os programas de políticas públicas de formação de professores são necessários e importantes para o desenvolvimento e da alfabetização no país foco também do nosso estudo.

Salgado (2018) embarcou em uma jornada investigativa para desvendar os saberes docentes sobre a alfabetização para crianças falantes de português e espanhol em escolas municipais de Foz do Iguaçu. A pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre alfabetização em contexto de fronteira, tomando como base o estudo de caso específico de uma escola na cidade, onde crianças nascidas na Argentina e no Paraguai compartilham o mesmo ambiente.

Pautada na metodologia qualitativa, dialética, crítico-social e micro sociais, Salgado (2018) utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal para seu estudo. A pesquisadora concluiu que os professores que sabem espanhol demonstraram ter mais saberes sobre alfabetização em contexto de fronteira. Esse trabalho se mostrou significativo, pois aborda a necessidade de formação continuada de diferentes saberes para os professores de alfabetização. Mesmo não abordando diretamente o tema desta pesquisa, conceitualiza os saberes sobre a perspectiva aqui retratada.

O trabalho desenvolvido por Silva (2019) teve por objetivo analisar a relação entre as práticas de alfabetização considerando o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes e suas progressões na aprendizagem da escrita alfabética nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Esse estudo teve como lócus duas escolas: uma situada no município de Recife, Brasil; e a outra na cidade de Lyon, França. Participaram da pesquisa quatro professoras, sendo três delas da escola brasileira (1º, 2º e 3º anos) e uma da instituição francesa (CP), e seus respectivos alunos.

A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas, diagnoses de escrita de palavras e textos com os alunos brasileiros e análise do caderno de atividades dos aprendizes franceses. Para tratamento dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo temática categorial e, entre os resultados ficou evidenciado, a partir da pesquisa, a discrepância em relação ao tempo de aprendizagem entre a França e o Brasil. Enquanto na França já se inicia o primeiro ano do ciclo de aprendizagens com hipóteses silábicas e alfabéticas no Brasil, em muitas situações, esse cenário só é alcançado no início do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. Tal situação revela

um ponto crucial de análise e discussão sobre a necessidade de criação e implementação de novas políticas públicas de alfabetização eficazes no Brasil.

Na perspectiva de uma abordagem qualitativa, a pesquisadora Félix (2020) realizou um levantamento dos documentos de base do PNAIC para compreender e problematizar como essa proposta, elaborada pelo Governo Federal, foi estruturada; como ocorreu sua implementação; e o seu desenvolvimento no período de 2013 a 2015. A pesquisa procurou fazer um movimento de recontextualização partindo do documento oficial, passando pelos orientadores de estudo até alcançar os professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas, Minas Gerais.

Para realizar a pesquisa, foi utilizado questionário semiaberto e entrevista semiestruturada com os professores e orientadores. Félix (2020) demonstrou que, por meio da recontextualização pedagógica das orientações previstas na política de formação continuada do PNAIC, os sujeitos vão assumindo posturas de resistência diante do discurso proposto oficialmente, tornando-se também produtores e não apenas reprodutores de saberes específicos diante da complexidade que envolve a atividade docente. Uma pesquisa que mostra a capacidade do professor usar suas táticas, Certeau<sup>2</sup> (2012), para exercer a docência na alfabetização.

Um dos pontos muito valorizado pelos participantes da pesquisa foram os encontros presenciais. Esses momentos propiciaram momentos de troca e compartilhamento de experiências, permitindo que professores de diferentes fases da carreira discutissem suas práticas e contextos de atuação, promovendo a construção coletiva de conhecimentos. Fato que contribui com a nossa pesquisa.

Imagem 1 - Palavras-chave: saberes docentes e alfabetização



Fonte: criada pela autora no Word Cloud, 2023.

Na imagem 1, apresentamos as palavras-chave com destaque nas pesquisas do Quadro 3 e relacionadas ao eixo 1. É perceptível que as pesquisas levantadas até então têm seu foco

<sup>2</sup> “As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (Certeau, 2012, p. 96).

direcionado à alfabetização, constando nelas também os saberes docentes, objeto do nosso estudo. É possível perceber também que são inúmeros os desafios que se impõem à profissão docente, refletindo na formação ao longo da carreira.

Historicamente, as políticas de formação continuada no Brasil são marcadas pela descontinuidade e mudanças abruptas. O PNAIC, por exemplo, foi interrompido após três anos de implementação, com seu último ciclo não cumprindo os objetivos iniciais. Dessa forma, a formação continuada é uma pauta importante a ser pensada e discutida também no campo político.

### 1.1.2 Formação Continuada de professores alfabetizadores

No Quadro 4, são apresentadas as teses e dissertações que abordam, em sua maioria, a temática da formação continuada dos professores alfabetizadores. Sobre esse eixo, foram encontrados 19 trabalhos acadêmicos, dos quais foram selecionadas 09 pesquisas que estavam mais próximas da temática, sendo elas 3 teses e 6 dissertações apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4 - BDTD - eixo 2: Formação Continuada de professores alfabetizadores

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
01	2018	Dissertação de Mestrado Profissional	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras	MICOSSI, Milena Marques	Prof.ª Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
02	2018	Dissertação de Mestrado em Educação	Formação Continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no Município de Crato/Ce	SILVA, Vanusa Daniela	Prof.º Dr. Jorge Fernando Hermida.	Universidade Federal da Paraíba
03	2018	Tese de doutorado em conhecimento e inclusão social	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada	MONTEIRO, Marcia Helena Nunes	Prof.ª Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel	Universidade Federal de Minas Gerais
04	2018	Dissertação de Mestrado em Educação	Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba (MG): pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC 2012-2016)	TEIXEIRA, Andréa Beatriz Pereira Richitelli	Prof.ª Dra. Maria Célia Borges	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
05	2019	Dissertação de Mestrado em Educação	O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento	SOUSA, Elis Maria de	Prof. Dr. José Carlos Libâneo	Universidade Católica de Goiás

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
			profissional de professores alfabetizadores			
06	2020	Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas.	Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense (2015 - 2025): meta 5 e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	CANUTO, Laís Ribeiro	Prof. <sup>a</sup> Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
07	2020	Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento	MARTINS, Silvana Reges Galvão	Prof. <sup>a</sup> Dra. Lívia Fagundes Neves	Universidade Federal de Juiz De Fora
08	2021	Tese de doutorado em Educação	O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	GIACOMIN, Raquel de Melo	Prof. <sup>a</sup> Dra. Clarícia Otto	Universidade Federal de Santa Catarina
09	2022	Tese de doutorado em Linguística Aplicada	Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de construção entre universidade e escola	LUIZ, Simone Weide.	Prof. <sup>a</sup> Dra. Cátia de Azevedo Fronza	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: A autora (2023).

O estudo feito por Micossi (2018) está pautado nas teorias PNAIC e foi realizado em classes de alfabetização em escola municipal, contando com a participação de cinco professoras alfabetizadoras que participaram dessa formação continuada em 2016. A autora buscou refletir sobre como a formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo favorece mudanças das práticas. Além disso, investigou a ação de mediação do formador na maneira de reconstrução e ressignificação das práticas.

O estudo mostrou que a prática, sendo objeto de pesquisa, possibilita sua proximidade com a fundamentação teórica, permitindo, além da legitimação do trabalho dos docentes, a alteração das práticas docentes no período de alfabetização. Os dados do estudo revelaram que o formador deve considerar o percurso formativo e profissional dos docentes como o ponto de partida nas reflexões, considerando que a formação continuada promoverá mudanças das práticas, valorização das experiências significativas que influenciam o professor e o levam a

buscar novas práticas pedagógicas. A pesquisa foi importante para trazer reflexão sobre o objeto de estudo da nossa pesquisa em relação à importância da formação docente.

Silva (2018) buscou, com sua pesquisa, analisar o PNAIC e as influências para a prática pedagógica dos docentes alfabetizadores. A pesquisadora iniciou seu estudo com a análise do histórico da formação dos docentes no Brasil. Depois, ela aborda o vínculo entre o Estado e as políticas públicas, identificando as políticas educacionais que custeiam a elaboração do Pacto nesse contexto.

O trabalho resulta de uma pesquisa de cunho mista, documental e exploratória na visão dialética que demonstrou que, embora traga benefícios para prática pedagógica do alfabetizador, a formação continuada no PNAIC não foi desenvolvida satisfatoriamente devido às más condições em que vivem as escolas municipais. Diante desse fato, a pesquisadora apresentou algumas consequências para o trabalho pedagógico como o esvaziamento da teoria e a negação do ensino em vez de favorecer o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. O estudo em questão mostra a necessidade de considerar a realidade do campo empírico de formação e rever a estrutura do programa, para poder facilitar o desenvolvimento profissional do professor e superar a precarização do trabalho docente.

A partir de um estudo bibliográfico, Monteiro (2018) analisa pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação sobre a “Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras” que compõem o acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”. A pesquisadora quis analisar teses e dissertações que privilegiassem a voz docente. Por meio dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, a autora buscou entender os significados que elas conferem aos cursos sobre alfabetização e letramento dos quais fizeram parte no decorrer da sua trajetória profissional.

O estudo revelou a complexidade da formação docente, apontando a necessidade de prever formação para os diferentes interesses e experiências dos professores e mostrou a influência do momento histórico na elaboração e transformação dos conceitos. A autora pontuou que, a respeito da formação continuada, foi possível identificar que seu crescimento ocorreu a partir de 1996; e que professoras que atuam na área urbana em escolas públicas municipais e estaduais são prioridades nesses programas, enquanto a formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam na área rural e em escolas particulares é rara.

As informações colhidas contribuem com o nosso estudo ao perceber a necessidade de oportunizar espaço para pensar a formação continuada como direito de todos os profissionais, com o intuito de propiciar desenvolvimento individual e profissional, ressaltando que todos os

professores precisam dessa formação para pensar e refletir sobre a própria práxis pedagógica, estando eles atuando em qualquer lugar do país.

Teixeira (2018) aponta, em seu estudo, direcionado para 24 cursistas do PNAIC que atuam com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Uberaba–MG, que as professoras alfabetizadoras produzem suas identidades, sofrendo imensa interferência da interação social provocada pela formação continuada ofertada pelo Governo Federal, por intermédio dos estados e municípios. A autora confirmou as hipóteses iniciais do estudo constatando que a formação ofertada pelo PNAIC, através da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, influenciou de forma significativa na reconfiguração das identidades das alfabetizadoras.

Além disso, a autora verificou que o processo de descontinuidade do programa, a falta de material e a falha na organização do cronograma ocasionou uma quebra no processo em termos de motivação e aproveitamento das docentes envolvidas. O estudo contribui com a nossa pesquisa mostrando como a interseccionalidade deve estar presente em todos os espaços educativos e principalmente nas pautas de discussão durante a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Sousa (2019) problematiza em seu estudo as ações do PNAIC no aprimoramento e desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores afirmando que, embora o Programa aponte como um de seus objetivos a formação continuada de professores buscando melhorar o processo de alfabetização, o influxo no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de alfabetização, decorrentes de sua orientação, não correspondeu inteiramente às orientações do Programa, sendo considerado razoável, embora não insignificante. Além disso, a autora constatou, na análise dos dados realizada, que as propostas didático-pedagógicas se limitaram aos usos de materiais pouco inovadores e os docentes esperavam que o Programa apresentasse metodologias que poderiam influenciar de maneira significativa no aprimoramento das práticas de alfabetização, decorrentes das orientações.

A autora conclui que o PNAIC promoveu algumas mudanças pontuais nas práticas de alfabetização dos docentes, principalmente, em atividades de leitura e produção de textos articuladas com a perspectiva do letramento. Numa análise geral, os professores apontam alguns benefícios do Programa, como a adequação do ensino à realidade dos estudantes, a socialização das experiências vivenciadas em sala de aula, o uso das teorias para reflexão e a melhoria da prática pedagógica, e o reconhecimento dos professores como agentes do seu próprio processo de formação. No entanto, foi percebida a prática pedagógica bastante convencional como a aplicação de provas em que os professores se preocupam mais com os resultados do que com o

processo de aprendizagem dos alunos e a persistência do ensino mecânico da correspondência entre a oralidade e a escrita. Outro ponto negativo importante levantado pelo estudo foi a formação dos professores multiplicadores, já criticada em outras pesquisas. Esta teve caráter demasiadamente prescritivo, instrumental, contrariando orientações dos documentos.

A autora afirma ainda que a alfabetização não pode acontecer de maneira dissociada do letramento. Mas ela não aborda com clareza a questão do letramento durante a pesquisa. E enfatiza a necessidade de que futuras propostas sejam encaminhadas no sentido de que a educação no Brasil se torne realmente prioridade e não somente um discurso fadado ao fracasso.

Canuto (2020) discute, em seus estudos sobre os Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, como os municípios, por meio do Plano Municipal de Educação, têm se organizado para atingir a proposta do PNE (2014) levando em consideração as suas particularidades. A autora confirma, em seus pressupostos, que os Planos Municipais de Educação estudados trazem pontos relevantes e com imprecisão quanto às concepções teóricas/metodológicas as quais dão base à proposta de alfabetização, demonstrando preocupação com os resultados apresentados pelas avaliações de larga escala, dando prioridade à formação continuada com viés de aperfeiçoamento da prática.

Os dados e resultados encontrados pela autora inferem, ainda, que os planos investigados se preocupam substancialmente com dois aspectos: reafirmar as questões enviadas em âmbito federal, e se responsabilizar com estratégias e várias ações que nem sempre podem ser consideradas como adequadas, representando, muitas vezes, apenas o cumprimento de uma exigência legal ao invés de se constituir um documento que representasse a Proposta Pedagógica de cada município. A autora destaca que os processos avaliativos relacionados à alfabetização ainda precisam ser melhor detalhados para não serem resumidos somente às avaliações externas e com o objetivo meramente classificatório dos estudantes quanto ao ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, faz-se necessário que a formação continuada dos docentes se constitua em um desenvolvimento profissional, que ultrapasse a formação em serviço, e se propague ao longo da vida. As questões levantadas nessa pesquisa contribuíram na reflexão a respeito das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores no DF. Será que elas estão atendendo às necessidades da localidade ou cumprindo meramente uma exigência legal?

A pesquisa de Martins (2020), com base em um estudo de caso com foco nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no período de 2013 a 2016, mostra o preocupante cenário em que se encontra a alfabetização no Brasil e no Maranhão. A autora denuncia a problematização da formação do professor polivalente ao examinar, de forma

concreta, a curta preparação que recebe, tendo em vista a grande demanda que lhe é exigida em sala de aula.

A partir do estudo, a autora concluiu que a formação continuada necessita de um espaço para discussão mais aprofundada que a considere como instrumento de profissionalização. Nesse contexto, a escola pode ser um local ideal para oportunizar o seu desenvolvimento. A autora sugere, então, que sejam ofertados momentos de planejamento coletivo, aliando a formação ao desenvolvimento de projetos com objetivos que venham ao encontro dos interesses da escola.

A autora considera que investindo na estruturação de formação continuada local, se afetará diretamente a dinâmica do ensino nas escolas. Martins (2020) ainda ressalta que, para que isso aconteça, será necessário maior eficiência no gerenciamento de determinadas situações, como a resistência dos docentes, a falta de políticas no âmbito escolar, por não serem assumidas como projeto também da escola.

A partir dos conceitos elaborados por Foucault: poder, governo, governamentalidade, discurso e regimes de verdade, Giacomini (2021) buscou investigar sobre que tipo de docente o Programa pretendia produzir e compreender como as práticas discursivas podiam agir no reforço aos processos de subjetivação docente, para seguir na identificação das conexões da política educacional que permeiam o PNAIC com a governamentalidade neoliberal. A autora é enfática ao defender a ideia de que o Pacto é uma tática de governo centralizada na lógica do mercado que concebe o docente como um capital humano.

Consoante ao pensamento da autora, os professores alfabetizadores são alvos de governo, com a intenção de que eles possam tomar os objetivos do PNAIC como sendo seus. A autora afirma que é necessário investigar sobre os processos de resistência ou de contraconduta; buscar analisar outras fontes, como entrevistas com os docentes alfabetizadores que participaram da formação continuada, de forma que seja possível identificar seus espaços de liberdades, suas contracondutas. Além disso, seria imprescindível fazer o aprofundamento teórico acerca dos conceitos de resistência e contracondutas. A pesquisa traz um olhar diferenciado sobre o propósito do governo em relação ao PNAIC, que abre lacunas para pesquisas importantes e reflexão durante a nossa pesquisa que também lançará luzes sobre o programa.

Weide (2022) apoiou-se nos pressupostos de que, para os estudantes desenvolverem suas capacidades de leitura e escrita, é necessário que os conteúdos abordados em sala estejam relacionados às suas práticas sociais. Os dados utilizados são referentes a três módulos de estudo sobre a formação continuada, realizada com 29 professores, em formato remoto e assíncrono.

A pesquisadora pontua que a formação dos alfabetizadores precisa ser um processo construído entre a universidade e a escola. É importante destacar que os temas das ações da pesquisa foram decididos com a participação dos docentes e da pesquisadora. Foram feitas análises de textos produzidos pelos professores participantes com base nos seus entendimentos sobre letramento, o que pensam sobre trechos de material de estudo diferenciados de outros professores sobre a mesma temática, e modelos de atividades enviadas pelos alfabetizadores a respeito do letramento e do letramento literário.

Com a pesquisa, observou-se que a maioria dos docentes entende o letramento com base em uma abordagem teórica. Eles propuseram atividades e compartilharam conteúdos relacionados ao contexto dos alunos. Concluiu-se, com esse estudo, que as transformações sociais definem também as experiências dos estudantes e a realidade escolar, sendo que para eles evoluírem progressivamente nas habilidades de leitura e escrita, sendo sujeitos ativos no processo de suas aprendizagens, se faz necessário ampliar e detalhar o alcance das propostas.

Imagem 2 - Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores

The image is a word cloud where the size of each word represents its frequency or importance. The largest word is 'ALFABETIZAÇÃO' at the top. Below it, 'FORMAÇÃO CONTINUADA' is also large. 'LETRAMENTO' is in the center. 'PNAIC' is to the left of 'LETRAMENTO'. Smaller words include 'ENSINO DE MATEMÁTICA', 'PRÁTICAS DOCENTES', 'ENSINO DE APRENDIZAGEM', 'LÍNGUA E EMBALHITIN', 'IDENTIDADE', and 'PME'.

Fonte: Criada pela autora no Word Cloud, 2023.

Na imagem 2, apresentamos as palavras-chave com destaque nas pesquisas consultadas relacionadas ao eixo 2. Embora a temática do eixo seja formação continuada, pode-se perceber o predomínio da alfabetização entre as palavras-chave, o que é compreensível, porque a formação objeto da pesquisa foi direcionada aos professores alfabetizadores.

As discussões sobre a formação continuada, são essenciais para desenvolver uma proposta teórico-metodológica de alfabetização que entenda o ensino-aprendizagem como um fator social crucial para o desenvolvimento infantil. A alfabetização deve ser vista como um direito inalienável, alcançado através da leitura, produção e análise linguística de textos integrada a suas multifacetadas, e a formação continuada como um espaço para que essa alfabetização seja pensada pela concepção também de quem ensina.

### 1.1.3 Práticas pedagógicas alfabetizadoras Práxis pedagógica na alfabetização

Neste momento da pesquisa, serão apresentados os resumos dos trabalhos pesquisados referentes ao eixo de *Práxis pedagógica na alfabetização*. Sobre esse tema, foram encontrados 40 trabalhos, dos quais foram selecionadas 03 pesquisas pelo mesmo critério estabelecido nos eixos anteriores: a proximidade com a temática. Selecionamos 3 dissertações.

Quadro 5 - BDTD - eixo 3: Práxis pedagógicas na alfabetização

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
01	2018	Dissertação de Mestrado em Educação	Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Pereira, Nívea da Silva	Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.	Universidade Estadual do Ceará
02	2022	Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente	Cruz, Juliane Barssalos da	Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.	Universidade Nove de Julho – UNINOVE
03	2022	Dissertação de Mestrado em Educação	(In)experiência democrática, organicidade e práxis educacional em Freire	Ferreira, Elaine de Souza.	Prof. Dra. Leoni Maria Padilha Henning	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: A autora (2023).

A autora Pereira (2018) buscou com a pesquisa compreender a relação entre teoria e prática na Formação Contínua oferecida pelo PNAIC aos professores de terceiro ano do E.F. do município de Fortaleza. O estudo apoiou-se na pesquisa qualitativa a partir de um Estudo de Caso como método de investigação, por meio de entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram docentes e Orientadores de Estudos participantes dos encontros de Formação Contínua do programa de governo em questão. Durante a pesquisa, apesar de ter percebido distanciamento teórico-prático, foram observadas mudanças significativas nas práticas docentes através de suas experiências cotidianas, acompanhadas por Orientadores de Estudos e membros da Secretaria Municipal de Educação.

No entanto, a participação dos professores em movimentos sociais, sindicais e culturais que pressupunham o exercício da práxis, ainda é moderada, embora a maioria reconheça a importância desse engajamento para a emancipação dos cidadãos. Com o estudo a autora constatou que existe forte influência das relações políticas na constituição dos programas de formação de professores, principalmente o PNAIC, além disso, a possibilidade do

desenvolvimento profissional, bem como, distanciamento ou poucas aproximações da formação com as reais necessidades da escola. Os pontos feitos no estudo foram importantes para conceituar e diferenciar práxis e prática pedagógica discutida no decorrer do texto.

Cruz (2022), teve como objeto de estudo o PNAIC enquanto política pública voltada à formação dos professores alfabetizadores, a Região do ABC Paulista, buscando entender quais mudanças ocorreram na prática docente dos professores alfabetizadores, após terem participado da formação continuada do PNAIC (2013-2018), se houve avanços, no processo de ensino-aprendizagem, dos estudantes. Para tanto visou compreender o programa PNAIC e seus pressupostos formativos; observar as contribuições do PNAIC em relação às práticas pedagógicas e em relação às práxis dos professores que participaram do programa como bolsistas e discutir as interferências do PNAIC no processo de aprendizagem discente. Participaram do estudo vinte e nove professoras que lecionavam nos três primeiros anos do ensino fundamental tendo participado da formação do PNAIC entre 2013 e 2017. Empregou a análise documental, utilizando-se de questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha e entrevista semiestruturada. A análise dos resultados teve como base a categorização fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Em relação aos resultados, aferiu-se que o PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa, no entanto, algumas fragilidades identificadas como a descontinuidade do programa e de seus materiais e o tratamento superficial de algumas temáticas apresentadas na formação e nos materiais disponibilizados pelo programa. O trabalho contribuiu com nosso estudo ao considerar que a práxis vai além da prática cotidiana, pois amplia a visão docente para ações transformadoras, permitindo investigar a natureza do fenômeno educativo e intervir de maneira crítica e reflexiva.

A pesquisa de Ferreira (2022) aborda a (in)experiência democrática no Brasil à luz da perspectiva de Paulo Freire, enfatizando a práxis pedagógica do diálogo como fundamental para uma educação voltada à democracia. Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, para investigar conceitos como (in)experiência democrática, organicidade e práxis educacional. Com o objetivo central de refletir sobre o papel do diálogo pedagógico na promoção da democracia no contexto escolar.

Essa pesquisa contribui na discussão sobre filosofia da educação ao oferecer uma análise profunda sobre a práxis pedagógica de Freire e sua aplicação na formação democrática dos indivíduos. O estudo promove um debate relevante sobre os desafios contemporâneos para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, fundamentada nos princípios

freirianos de liberdade, diálogo e emancipação. E contribui com nossa pesquisa ao elucidar o contexto histórico que moldou as ideias de Freire e ressaltar a importância da educação como agente de transformação social e combate ao autoritarismo.

Os estudos elencados provocam reflexões sobre a práxis pedagógica que implica considerar a escola como um ambiente flexível e acolhedor para a aprendizagem. Cada atividade planejada deve ser cuidadosamente pensada, pois é através delas que se percebe o potencial transformador da educação. Dessa maneira, a qualidade da alfabetização dos estudantes deve estar pautada pelas boas escolhas didáticas, ressaltando a importância de uma abordagem que valorize a interação, o diálogo reflexivo, a autoria dos estudantes e respeite a diversidade dos letramentos.

Diante do levantamento de trabalhos realizados anteriormente sobre prática pedagógica em que foram encontrados seis estudos sendo uma tese e cinco dissertações, percebe -se que o tema práxis pedagógica ainda é um tema timidamente utilizado nas pesquisas acadêmicas, pois dos 43 trabalhos só foram identificadas três dissertações que de fato abordam a temática.

Na imagem 3, apresentamos as palavras-chave com destaque nas pesquisas consultadas relacionadas ao eixo 3. Embora a maioria das pesquisas traga para discussão o PNAIC, observa-se que as palavras em voga se mantêm entre alfabetização e práxis pedagógica que validam o eixo aqui pesquisado.

Imagem 3 - Palavras-chave: Práticas pedagógicas alfabetizadoras



Fonte: Criada pela autora no Word Cloud (2023).

Ao final dessa pesquisa, observa-se que foram apresentados como referência os saberes dos docentes, tais como seus conceitos, conforme utilizados em diferentes contextos do trabalho cotidiano, mas há uma lacuna em relação à sua utilização na área de alfabetização.

Embora cada uma das produções analisadas tenha seus méritos, na maioria dos trabalhos encontrados, percebem-se fortemente as pesquisas realizadas em torno da avaliação do PNAIC, apontando seus benefícios e fragilidades, ou centrando em práticas descontextualizadas de leitura e escrita. Nos estudos, a práxis pedagógicas com foco na alfabetização são pouco elencadas, o que abre espaço para a pesquisa aqui proposta, que permitirá a apresentação e a

discussão a respeito de dispositivos de formação continuada, que visem oferecer repertório aos futuros professores alfabetizadores para a prática profissional a partir dos saberes docentes.

## 1.2 Estudos pesquisados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC

A pesquisa realizada no portal da CAPES/MEC teve o mesmo padrão utilizado no portal da BDTD. A busca foi feita a partir dos termos indutores: *saberes docentes e alfabetização, formação continuada de professores alfabetizadores e práxis pedagógicas na alfabetização*. A estes foram adicionados os filtros de aspectos voltados para a educação na grande área de conhecimento e área de concentração, com o recorte temporal entre 2018 e 2023, conforme já mencionado anteriormente. Foram encontrados 07 trabalhos acadêmicos, dos quais foram selecionadas 1 tese e 6 dissertações, porque se aproximam do objeto pesquisado.

As dissertações apresentadas nos parágrafos abaixo partem da compreensão dos saberes docentes, da alfabetização e do letramento em relação às práxis pedagógicas. Todas promovem reflexões a partir dessa premissa e acerca dos conhecimentos e pensamentos de professores alfabetizadores que participaram do processo.

Quadro 6 - Tese e Dissertações publicadas no site da CAPES entre 2018 e 2023

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
01	2018	Dissertação Mestrado em Educação	Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de Alfabetizadoras do Município de Nova-Mamoré-RO	AGUIAR, Fabiano Sales de	Prof.ª Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral	Universidade Federal de Rondônia
02	2018	Dissertação Mestrado em Educação	O processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas	MUELLAS, Talita da Rosa	Prof.ª Dra. Ruth Pavan	Universidade Católica Dom Bosco
03	2029	Dissertação Mestrado em Educação	Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da Rede municipal de ensino de Campo Verde	BORGES, Simoni Pereira	Prof.ª Dr.ª Edione Teixeira de Carvalho	Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a Universidade de Cuiabá
04	2019	Dissertação Mestrado em	Saberes (auto) biográficos de uma professora	MELO, Lourdes Cavalcante	Prof.ª Dra. Áurea da	Universidade do Estado da Bahia

N.º	Ano	Tipologia	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição
		Crítica Cultural.	alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização	Couto de	Silva Pereira	
05	2020	Tese Doutorado	Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente	SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e	Prof.ª Dra. Vivian Batista da Silva	Universidade de São Paulo
06	2020	Dissertação Mestrado em Educação	Formação e saberes docentes: o desafio de alfabetizar no sistema penitenciário de Mato Grosso	NASCIMENTO, Fabiana Flavia de Magalhães	Profa. Dra. Edenar Souza Monteiro.	Universidade de Cuiabá
07	2020	Dissertação Mestrado em Educação	Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica: análise da profissão docente de professores dos anos iniciais	ALMEIDA, Nilvânia Cardoso	Profa. Dr.ª. Liliane Campos Machado	Universidade de Brasília

Fonte: A autora (2023).

Aguiar (2018) buscou identificar, durante a sua pesquisa, quais as concepções sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Os dados indicaram que as professoras compreendem a alfabetização como o processo de apropriação do código escrito, concepção esta que se relaciona com os ideais de um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

No que se refere ao letramento, as professoras entrevistadas expressaram o entendimento do ensino relacionado à prática social do uso da leitura e da escrita. Entretanto, no discurso das alfabetizadoras em questão, não se percebe uma conexão entre alfabetização e letramento. A pesquisa contribui com o estudo pontuando às barreiras que precisam ser vencidas para que se vivencie e respeite os multiletramentos no contexto escolar.

A pesquisa de Muellas (2018) visou analisar o processo de formação continuada das professoras de alfabetização de uma escola pública do município de Campo Grande com alto IDEB. A pesquisadora identificou o processo histórico de formação de professoras alfabetizadoras oferecidas por diferentes instituições e as formações a que elas buscaram autonomamente para entender como e se essa formação continuada implicaria nas práticas alfabetizadoras dessas profissionais.

A partir da pesquisa qualitativa, Muellas (2018) aplicou questionários com professoras alfabetizadoras e percebeu, por meio dos resultados alcançados, que existem fragilidades na

formação continuada desse grupo de profissionais. A pesquisadora ressalta a necessidade de as formações continuadas contribuírem de forma mais específica para o processo de alfabetização. Partindo desse ponto, a pesquisa deixa uma questão a ser pensada: o que vem sendo abordado nas formações quando se remete à alfabetização?

Borges (2019) buscou compreender as possibilidades e limites da formação continuada de professores a partir da concepção dos professores que participaram do PNAIC. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativo, discutiu como a formação é trabalhada e quais as possibilidades e limites que oferece aos professores alfabetizadores em suas práxis pedagógicas. O estudo contou com 15 professores alfabetizadores participantes do PNAIC 2017 e utilizou um questionário.

Com a pesquisa a autora aferiu que a formação continuada do PNAIC foi a única formação continuada crítica reflexiva oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos 15 anos. Segundo os dados levantados e o resultado encontrado ficou evidente que os professores aprovaram a formação continuada proposta no PNAIC e que acreditam ser importante criar uma política de formação que contemple a prática de oferecer formações contextualizadas, capazes de proporcionar reflexões e ressignificações da práxis pedagógica nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT. O estudo contribui como o nosso estudo ao apontar espaço de formação em que a práxis se faz presente.

Melo (2019) realizou um estudo com uma professora no intuito de elaborar questões significativas acerca das suas concepções de alfabetização a partir dos seus depoimentos. Centrada na possibilidade de teorizar sobre os saberes da docência, a pesquisadora procurou entender como esses saberes vão se constituindo como práticas pedagógicas legítimas, por meio da experiência vivenciada em sala com os estudantes.

Com o estudo, Melo (2019) evidenciou que a prática pedagógica da professora alfabetizadora vai além das memórias do seu tempo na academia, mas, principalmente, pelas interações com os estudantes, atravessadas pela afetividade e pelo respeito mútuo. Portanto, o estudo revela que os saberes docentes são moldados naquele contexto, elaborando práticas pedagógicas com os recursos disponíveis na escola para propiciar o desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças. A educação deve ser pensada e baseada em práticas pedagógicas que constroem conhecimentos científicos e significativos. É essencial reconsiderar métodos e possibilidades para alcançar uma aprendizagem relevante.

Silva (2020) realizou uma investigação sobre os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores das trajetórias formativas e da prática docente na rede municipal de Teresina, Piauí. A autora se propôs a identificar as itinerâncias vividas no

início da trajetória profissional; refletir sobre a leitura que os professores alfabetizadores fazem dos saberes específicos e pedagógicos, revelada através das narrativas de formação; e analisar como os saberes experienciais são mobilizados e construídos pelos professores alfabetizadores, através das narrativas do letrar da prática docente no redimensionamento do seu fazer pedagógico.

Utilizando o método biográfico, Silva (2020) conseguiu realizar uma reflexão a respeito dos processos formativos de professores e compreender a interface formação e ação docente. Com base na análise interpretativa-compreensiva, fundamentada nas ideias de Souza (2006), identificou, entre outros aspectos, que a construção do ser professor alfabetizador configura-se como uma construção social decorrente de fatores relacionados à formação profissional e à dimensão pessoal. O estudo da pesquisadora permitiu entender que a prática dos alfabetizadores é permeada por dificuldades, que podem estar relacionados aos diversos fatores como: o contexto familiar dos estudantes, a estruturação física da escola, as condições de trabalho, a remuneração docente, as necessidades formativas, as turmas superlotadas e o tempo.

A pesquisa apresentada por Nascimento (2020) argumenta ser necessário compreender o processo de formação e como são constituídos os saberes dos professores alfabetizadores em diferentes níveis de escolaridade. O estudo foi realizado com pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário, buscando entender quais são os desafios que os professores enfrentam para alfabetizar nas unidades prisionais.

Por meio do estudo de caso e das discussões promovidas entre os participantes, a pesquisadora inferiu que os professores alfabetizadores das pessoas privadas de liberdade se deparam diariamente com diversos desafios que estão ligados às peculiaridades do sistema penitenciário, sendo a formação docente um deles. Não há formação inicial ou continuada para a área em que esses profissionais atuam, e os mesmos ficam a cargo dos saberes desenvolvidos com a experiência adquirida no percurso pedagógico dentro do próprio sistema. Embora seja um estudo realizado em uma instituição diferente da escolar, nos permite perceber que a formação continuada deve ser pensada e direcionada ao foco de estudo. Com nossa pesquisa, vamos entender se essa formação para professores alfabetizadores está sendo direcionada para a alfabetização.

Almeida (2020) realizou a pesquisa que se concentra na práxis pedagógica de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, analisando os caminhos e desafios da profissão docente. Utilizando uma metodologia qualitativa e uma perspectiva histórico-crítica, a análise dialética da profissão docente foi realizada com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que facilita a compreensão da prática social observada. A técnica de análise de conteúdo foi

empregada para interpretar os dados empíricos coletados, usando instrumentos como fichas de identificação e formulários descritivos. A pesquisa envolveu dez docentes de duas escolas na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho.

Neste estudo foram examinados os saberes pedagógicos, seu impacto na formação da identidade profissional e na práxis pedagógica. A pesquisa também abordou como a constituição da identidade profissional e os desafios enfrentados pelos professores podem influenciar e/ou fortalecer a práxis pedagógica ao longo de suas carreiras. O estudo contribui com nosso trabalho por trazer construção do campo teórico as discussões conceituais sobre o ensino e a aprendizagem, destacando como esses processos influenciam a práxis pedagógica e a identidade profissional dos docentes.

Embora a temática de alguns dos estudos analisados se aproximem da nossa pesquisa que busca por saberes docentes, tais estudos não procuram, em sua maioria, entender a que saberes docentes estão relacionados a essas atividades. Torna-se perceptível, após análise dos trabalhos elencados, entre outros problemas a dificuldade apresentada pelos participantes em diferenciar os conceitos de alfabetização e letramentos. Quando esses conceitos não são trocados, são considerados como um mesmo termo e com uma mesma finalidade.

### **1.3 Estudos pesquisados no portal *Scientific Electronic Library on-line* (SciELO)**

A pesquisa realizada junto ao banco de dados da *Scientific Electronic Library on-line* (SciELO) busca analisar artigos científicos completos cadastrados na Base. Segundo Silva e Borges (2018), “O espaço virtual de compartilhamento de periódicos foi criado em 1988”. A rede SciELO é proveniente do acesso de cooperação internacional e utiliza-se de critérios rigorosos para seleção dos trabalhos enviados, o que garante a qualidade acadêmica dos artigos selecionados. Ainda segundo esses autores:

A Rede conta com os seguintes critérios de escolha para aprovar os processos de indexação dos periódicos: avaliação da *webqualis* do CNPq; aspectos formais (conteúdo e forma do periódico); fluxo editorial; conteúdo científico; impacto e gestão editorial, o que garante a qualidade acadêmica dos artigos aqui analisados. Ressalte-se que a opção por deter o olhar nesta Rede de Armazenamento Eletrônico não exclui a possibilidade de, ao longo deste trabalho, fundamentar ideias baseadas em textos acadêmicos publicados em outros periódicos que não estejam abrigados no SciELO (Silva; Borges, 2018, p. 1710).

Partindo desse princípio, utilizamos nesta pesquisa os mesmos termos indutores utilizados nas bases CAPES e BDTD como: *saberes docentes e alfabetização, formação continuada de professores alfabetizadores e práxis pedagógica na alfabetização*, no intuito de

encontrar produções que ampliassem a compreensão e abrangência da investigação. Nesse sentido, a busca nesse portal considerou a aplicação do filtro temporal (2018 a 2023), pelos mesmos critérios já mencionados. A pesquisa realizada com os termos citados não encontrou nenhum artigo nesta base.

Perante a ausência de trabalhos que contemplassem os saberes docentes, a formação e a práxis de professores alfabetizadores numa única pesquisa, a busca foi realizada como nas bases analisadas anteriormente, sendo necessário pesquisar os eixos isoladamente. Desse modo, a pesquisa no portal SciELO reportou 08 trabalhos, sendo destes selecionados 04 artigos apresentados abaixo, conforme o Quadro 7, nos quais identificamos o título, autor e ano.

Quadro 7 - Artigos publicados na SciELO entre 2018 e 2023

N.º	EIXO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO
01	Saberes docentes e alfabetização Saberes docentes	A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica	Verônica Gomes dos Santos Sandra Estefânia de Almeida Marcelo Zanotello	2018
02		Lições de professoras alfabetizadoras “experientes” às professoras alfabetizadoras “iniciantes”: contribuições para o desenvolvimento profissional docente	Juliana Pedroso Bruns Rita Buzzi Rausch	2021
03	Formação continuada de professores alfabetizadores	Formação do PNAIC em Geometria e a Trajetória Educacional dos Professores Alfabetizadores	Aline Pereira Ramirez Barbosa Beatriz Saleme Corrêa Cortela	2018
04		Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Luciana Castro Oliveira Machado Beatriz de Basto Teixeira	2020
05	Práxis pedagógicas na alfabetização	Não foram encontrados trabalhos com esse eixo	—	—

Fonte: A autora (2023).

### 1.3.1 Saberes docentes e alfabetização

Santos, Almeida e Zanotello (2018) apresentam, no seu estudo, algumas das contribuições de um ambiente tecnologicamente estruturado durante o processo de alfabetização em turmas do 1º ano do ensino fundamental I. Após as análises das produções decorrentes de uma atividade sobre a fabricação de massinha caseira pelas crianças, os pesquisadores ressaltaram o envolvimento dos estudantes na produção de textos e das atividades

propostas. Os pesquisadores pontuaram ainda que a utilização dos recursos tecnológicos promove a motivação, a autonomia que pode ser um diferencial no cotidiano da sala de aula. Além disso, foram analisados também aspectos relacionados à constituição de saberes docentes para a utilização da tecnologia com base no modelo TPCK (Mishra; Koehler, 2006) e, de acordo com dados levantados, percebeu-se que nesse processo podem ocorrer mudanças significativas no percurso formativo em direção ao desenvolvimento da autonomia docente. Embora o tema aborde a questão da formação continuada, o trabalho não traz apontamentos que foquem na aprendizagem do estudante, o que nos alerta a observar em nossos estudos essa questão.

Bruns e Rausch (2021) realizaram a pesquisa de abordagem qualitativa e biográfica denominada “história de vida”, buscando compreender as lições de professoras alfabetizadoras “experientes” às professoras alfabetizadoras “iniciantes” e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente. As autoras consideram o tema relevante, pois os resultados do estudo poderão amenizar os dilemas enfrentados por professoras alfabetizadoras iniciantes, bem como potencializar os saberes construídos por professoras experientes em suas trajetórias profissionais.

O estudo mostrou que, assim como uma professora alfabetizadora iniciante, as professoras alfabetizadoras experientes “se espelhavam nos bons professores” que tinham, pois buscavam fazer o que achavam que iria contribuir para a aprendizagem das crianças e o principal é manter o diálogo entre elas porque umas têm muito a contribuir com o crescimento pessoal da outra independente do tempo de docência. Esse trabalho trouxe um olhar diferenciado sobre os saberes das professoras alfabetizadoras a refletir sobre quem tem ou não mais experiência na docência e de que forma isso interfere nas práticas pedagógicas. Será um ponto importante a se observar durante o nosso estudo.

### ***1.3.2 Formação continuada de professores alfabetizadores***

No artigo de Barbosa e Cortela (2018), é apresentada a trajetória educacional de cinco professoras alfabetizadoras referentes à aprendizagem em Geometria e como elaboraram suas estratégias de ensino e avaliaram o curso, após terem participado de formação continuada sobre os respectivos conceitos no PNAIC. De caráter qualitativo, o estudo utilizou da Análise de Discurso, na linha francesa, visando compreender as condições de produção nas quais esses sujeitos situam-se. Com a investigação, as autoras evidenciaram que ocorreram lacunas conceituais na formação das professoras participantes e, por meio do discurso, percebeu-se que os sujeitos sofreram influências do período de abandono ou minimização dos conceitos

geométricos em suas formações iniciais, afetando diretamente o fazer docente em relação a essa temática.

A lacuna apresentada na pesquisa demonstra como a formação inicial e continuada dos professores são importantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na sala de aula e o quanto é relevante conhecer esses saberes docentes que são provenientes de diferentes lugares durante o exercício da docência.

A partir do trabalho desenvolvido por Machado e Teixeira (2020), foi possível compreender que a formação pelo PNAIC era considerada muito relevante para os professores, como meio de possibilitar melhorias na alfabetização e, portanto, garantia do direito à aprendizagem dos estudantes. O estudo elencou limites que o programa apresentava na visão dos docentes, coordenadores e formadores atuantes, como problemas em relação às ingerências políticas nas diferentes instâncias de formação; distância entre os formadores que atuaram pela UFJF e os professores alfabetizadores que atuavam nas unidades de ensino; dificuldade de viabilização da formação de rede e, no que se refere à atuação dos formadores, sujeitos importantes nesse processo. Os pesquisadores procuraram, com a pesquisa, contribuir com elementos substanciais para a revisão e a consolidação de políticas de formação docente que tragam resultados satisfatórios.

Pesquisas como essa são importantes para o nosso estudo no sentido de entendermos como as políticas públicas têm influenciado positivamente ou na realização da formação continuada dos professores alfabetizadores.

### ***1.3.3 Práxis pedagógicas na alfabetização***

Embora a pesquisa não tenha apontado nenhum trabalho específico com o eixo práxis pedagógicas na alfabetização, é possível perceber a temática sendo abordada em outras publicações referentes aos outros eixos desses trabalhos.

Na imagem 5, apresentamos as palavras-chave com destaque nas pesquisas consultadas no portal SciELO, relacionadas aos eixos *saberes docentes e alfabetização*, *formação continuada de professores alfabetizadores* e *práxis pedagógicas na alfabetização*. Percebe-se que a palavra com maior destaque é professora, o que demonstra o grande número de mulheres que atuam como docente na alfabetização; seguida de PNAIC, formação e docente que estão vinculadas à alfabetização.

Imagem 4 - Palavras-chave: Pesquisa SciELO



Fonte: Criada pela autora no Word Cloud, 2023.

Aferimos que mesmo as pesquisas selecionadas estando relacionadas com o tema deste estudo, fica evidente o reduzido número de trabalhos publicados envolvendo a questão dos saberes docentes e práxis pedagógicas na alfabetização, o que endossa a necessidade de incentivo à pesquisa na área para contribuir com embasamento teórico e a discussão sobre a alfabetização e os saberes docentes dos docentes que atuam nesse ciclo.

## 2 PARA QUÊ E PARA QUEM ALFABETIZAR?

### 2.1 Alfabetização e letramentos: olhares e concepções

Pensar, falar e discutir alfabetização, um dos processos educacionais da criança nos primeiros anos de escolaridade, nos anos iniciais do ensino fundamental, tornou-se um desafio por ser um tema complexo e polêmico nos debates que envolvem as famílias, órgãos educacionais, professores, sociedade e a própria criança. Essa visibilidade em torno da alfabetização é bastante compreensível, porque essa modalidade de ensino será o suporte para as demais aprendizagens a serem adquiridas ao longo da vida. E, além disso, os resultados apresentados pelas pesquisas em torno da alfabetização têm apontado a necessidade de um olhar mais cauteloso para essa etapa da educação, como veremos nas seções seguintes.

Não se pode falar em alfabetização sem letramentos, porque entendemos que eles são processos indissociáveis, portanto, devem caminhar juntos, desde que se conheça as particularidades de cada um, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais diárias, de modo que o estudante entenda para quê está sendo alfabetizado e utilize-se dessas práticas no mundo.

Diante dessas questões recorreremos ao aporte teórico para propor reflexões sobre os saberes desses docentes alfabetizadores que originaram os temas que serão discutidos nas próximas seções.

#### 2.1.1 *Alfabetização: indo além do método*

A criança nasce, interage, aprende e se expressa para conhecer a si mesma e o mundo que a cerca utilizando diferentes linguagens (Vygotsky, 2017). O docente exercer um papel potencializador dessas múltiplas linguagens no cotidiano escolar e valorizar cada aprendizagem realizada pela criança, uma vez que estejamos inseridos em uma sociedade que dá ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais, principalmente, no ciclo da alfabetização, não podemos esquecer que essas crianças estão em desenvolvimento e que precisam ter garantido o direito de brincar, interagir e expressar suas emoções e aprendizados durante o processo de alfabetização.

Além disso, a alfabetização no contexto escolar tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo dos profissionais envolvidos no processo de alfabetizar entender o que é e como ocorre esse processo. Compartilhamos da ideia de que a alfabetização

deve ser uma ação educativa que permita o indivíduo tornar-se mais preparado para o exercício da autonomia frente aos desafios cotidianos no mundo. Como afirma Perez (2002, p. 66):

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola”.

Dito isso, precisamos ter clareza de que a alfabetização se inicia muito além dos muros da escola, ela é a relação entre a criança e o mundo, mediada pela prática transformadora desse meio. Precisamos pensar a educação como ação esperançosa em que o estudante aprende nas relações fraternas vivenciada em sociedade e com a natureza. Como afirma Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79). Dessa forma, a criança levará para a escola um arsenal de vivências e experiências que ela desenvolveu desde sua inserção no mundo.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2005a, p. 30).

Mendes (2021) complementa destacando que a alfabetização não é um processo que ocorre num momento totalmente isolado, em um determinado período da vida escolar do estudante. A alfabetização ocorre em diferentes espaços e na interação entre os sujeitos. As crianças, que chegam à escola socializam as experiências, vivenciando e interagindo com outras pessoas. Como afirma Saviani (2013, p. 247), “conforme a pedagogia histórico-crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A alfabetização, é denominada por Soares (2022, p. 27) como “o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita”. A autora esclareceu, em seus últimos estudos, que esse processo não se refere à aquisição de um código, mas sim à aprendizagem de um sistema de grafemas que representam sons da fala, os fonemas, portanto, trata-se de um sistema de representação, não de um código.

O início do século XXI acentua a complexidade em relação ao conceito de alfabetização. A ele é incorporado um conjunto de sentidos que devem ser considerados por todos os envolvidos com a alfabetização. Soares (2016) destaca a importância de integrar, a qualquer

teoria sobre a alfabetização, as facetas desse processo. A autora concebe a alfabetização como um processo complexo, composto por multifacetadas sendo algumas delas: a linguística, a interativa e a sociolinguística. Embora a alfabetização seja entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida na totalidade, “porque essa é a real natureza dos atos de ler e escrever” (Soares, 2016, p. 35).

Dessa forma, é preciso compreender e estudar a alfabetização considerando o seu modo, sem fragmentações, sem dar ênfase em uma faceta ou método considerado ideal, ou potenciador para ensinar a escrita e resolver os problemas encontrados. É de suma importância que o professor alfabetizador entenda as múltiplas facetas que a alfabetização apresenta, assim como suas especificidades diferenciadas, as quais requerem desse docente amplo conhecimento, para poder articular com seus saberes e trabalhar de forma integrada na elaboração e execução do planejamento pedagógico.

Quando se fala em facetas, percebe-se facilmente o entendimento das pessoas de que a alfabetização se resume ao processo de ensinar a ler e escrever, porém, além dessa complexidade no processo de alfabetização, é preciso valorizar outras facetas como as que envolvem os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, que para Soares (1985), são condicionantes para uma teoria de alfabetização coerente.

Mediante o exposto, Freire (1987) enfatiza a impossibilidade da neutralidade na educação, sobretudo, em um mundo no qual a desumanização é hegemônica, em um sistema que não aspira à mudança dos caminhos que determinam a relação de dominação do opressor sobre o oprimido. Nesse sentido, a função da educação é contribuir “para poder também operar-se a superação do estado de objeto em que estão os oprimidos para se tornarem sujeitos” (Freire, 1987, p. 67). Assim, se faz primordial possibilitar ao estudante ser agente ativo na construção do seu próprio conhecimento durante o processo de alfabetização.

Ademais, quando se fala em política na alfabetização, entende-se a importância de o professor não ser o único interlocutor e mediador na sala de aula. Ele deve propiciar espaço dialógico para troca de saberes entre as crianças, porque elas também ensinam e aprendem. Dessa forma, possibilitará uma iniciativa de rompimento com as relações autoritárias na escola, passando a ser mais democrática e aberta a conhecer e entender diferentes modos de aprender e de ser das crianças, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, a alfabetização desenvolve-se a partir da concepção de prática social quando utilizada como instrumento de criação e recriação. Na faceta emancipatória de alfabetização, a leitura crítica da palavra é elemento de transformação (Freire, 1987). Logo, as análises que visam o pressuposto de que aprender a ler e a escrever na escola refere-se também

àquelas atividades cotidianas e, mais especificamente, aos seus usos nas relações de existência e de ideologias que permeiam a sociedade onde os estudantes estão inseridos, postulam que alfabetização é ato político de reflexão e de conscientização, portanto, de libertação.

A seguir mergulharemos no histórico da alfabetização e letramentos para entender os avanços e os retrocessos que ocorreram e como os saberes docentes perpassam por todas essas etapas marcadas por exclusão e preconceitos. Para compreender a alfabetização de uma perspectiva mais ampla, serão apresentados elementos de sua história e sua relação com os processos sociais mais abrangentes.

### ***2.1.2 Percurso histórico da alfabetização e letramentos: passado e presente***

A história da alfabetização no Brasil iniciou no período colonial, apresentando uma trajetória complexa que envolve a aprendizagem, não somente das letras, mas da cultura de diferentes povos, da prática social e da comunicação. Dessa maneira, entende-se que é por meio da habilidade de ler e escrever que o ser humano consegue se comunicar e ter acesso à informação, para promover uma participação ativa na sociedade. Enriquecendo essa preposição, Frade (2022, p. 69) acrescenta que “a alfabetização, seu ensino, sua aprendizagem e seu valor social têm sentidos diferentes em cada contexto histórico e só pode ser entendida quando dialoga com contextos”.

Destarte que, na Idade Média, a alfabetização não acontecia prioritariamente no contexto escolar, muitas crianças recebiam educação em casa, a maneira utilizada pela classe altas, elites econômicas e políticas para a educação de seus filhos (Marcilio, 2016). Com o avanço da escrita, o ensino domiciliar começou a encontrar dificuldades para se manter nesse formato. Além disso, a escrita passou a ser usada com mais frequência na sociedade e surgiram variantes que exigiam que as pessoas compreendessem as representações gráficas para realizar a leitura. Dessa forma, cada povo as aprimorava conforme suas necessidades:

Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande (Cagliari, 1998, p. 19).

No Brasil, por volta de 1549, os portugueses chegaram desencadeando um processo de colonização para garantir a riqueza a Portugal e as “almas convertidas para a religião católica” (Mortatti, 2004, p. 49). Para isso, os portugueses trouxeram os padres jesuítas para o país, visando converter os indígenas ao cristianismo de forma que aprendessem sobre a Bíblia e os

dogmas impostos pela Igreja Católica. Nesse espaço de tempo, os indígenas não dominavam a escrita, utilizando-se da cultura oral para transmitir seus ensinamentos às gerações mais novas, e seus membros mais velhos eram responsáveis pela educação de todos.

De acordo com Fausto (2009, p. 23), os jesuítas “não tinham respeito pela cultura indígena, ao contrário, para eles chegava a ser duvidoso que os indígenas fossem pessoas” e o padre Manuel da Nóbrega afirmava que “indígenas são cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem”.

Para os jesuítas, os indígenas eram um povo considerado “papel branco” ou “tábua rasa” (Mortatti, 2004, p. 49), o que remete a um ser sem nenhum tipo de instrução. Da mesma forma, eram desconsiderados seus valores e saberes próprios, como o ato de pescar, caçar e plantar para se alimentar; bem como a prática do artesanato que garantia sua identidade com criação de adornos, vestimentas e instrumentos necessários para a sobrevivência na natureza. Isso ocorreu devido ao interesse dos padres jesuítas que era ensinar aos indígenas uma nova cultura, para que se tornassem seres civilizados e adeptos ao cristianismo. Tal processo representa um movimento a favor da ideologia da contrarreforma e da Coroa portuguesa, que não tinha interesse em formar uma comunidade pensante.

Além disso, durante o período Colonial, Portugal instituiu pactos coloniais em que a leitura e a escrita permaneceriam sob o comando dos colonizadores. Com base nisso, percebemos que, desde o início do processo de escolarização no Brasil, era vivenciada a exclusão das camadas populares em relação ao saber letrado. A prova disso, segundo Moll (2006, p. 13) é que “uma rápida retrospectiva histórica mostra a língua escrita nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX como monopólio dos jesuítas e da aristocracia, por norma, masculina”.

Os jesuítas, quando chegaram ao Brasil, não trouxeram somente valores morais e religiosos, mas também conhecimentos acadêmicos e modelos de ensino para serem utilizados nos colégios da Companhia de Jesus. Nesse período da *Ratio Studiorum* Santo, promulgada em 1599 e escrita por Inácio de Loyola, uma ordem pedagógica fundada progressivamente sobre um controle administrativo e moral trouxe um conceito novo de disciplina que não era conhecido (Marcílio, 2016). Segundo Nóvoa (1994), foi uma época em que as classes eram formadas com idades delimitadas e turmas homogêneas. Havia um controle do tempo e do espaço para a realização das atividades. Com a obrigatoriedade da escola, foram implantados programas de estudos, e os exames eram prioridades.

Segundo Araújo (1999, p. 32), “[...] foram os padres da companhia que nos trouxeram o alfabeto, o latim, a gramática e a literatura de fundo místico e ascético”. Os jesuítas

implantaram na colônia métodos de alfabetização que mesclavam o ensino das letras, através do alfabeto, do latim e da gramática, e foi a partir dessa metodologia de ensino que a leitura e a escrita tiveram início em nosso país.

Ressalta-se que, devido à publicação de livros no Brasil serem estritamente proibida naquela época, os jesuítas utilizavam como método de alfabetização as cartilhas que eram importadas de Portugal. Um material considerado referência na Europa e que estava sendo usado como recurso metodológico para o ensino da leitura e escrita. Em vista disso, pode-se dizer que as cartilhas foram os primeiros manuais de alfabetização dos brasileiros. Por ser um material de valor elevado, vários professores confeccionaram seu material didático para alfabetizar ou montavam as suas próprias cartilhas, seguindo o modelo europeu (Araújo, 1999).

Os indígenas foram os primeiros a serem ensinados com as cartilhas, mas logo depois, essa população foi considerada como ignorante e incapaz de serem alfabetizadas. Consequentemente, os ensinamentos dos padres jesuítas passaram a ser dirigidos aos filhos dos colonizadores. “O texto não-religioso apareceu muito tempo depois, como preocupação típica da escola”, com a soberania do estado sobre a educação e a diminuição do poder da igreja sobre as escolas, a alfabetização passou a ser uma ferramenta para formar sujeitos capazes de contribuir com o desenvolvimento do país, para promover a moral e valorização da pátria (Silva *et al.*, 2007, p. 22).

Com a saída dos jesuítas entre os anos 1759 e 1770, o Marquês de Pombal, inspirado por ideais iluministas,<sup>3</sup> realizou a reforma da instrução pública instituindo a escola pública no Brasil (Mortatti, 2004). Surgiram, então, as “aulas régias”, que se perpetuaram por todo o período imperial. As escolas que seguiam a estrutura das aulas régias encontravam condições precárias de funcionamento e, na maioria das vezes, os avanços na educação resultavam do empenho dos professores e do interesse dos próprios estudantes. As aulas régias representaram o início do ensino público e laico, caracterizando-se pela sistematização das aprendizagens. Ministradas por mestre-escola com pouca ou nenhuma formação específica, ocorriam em suas próprias residências para grupos de estudantes de diversas idades e níveis de aprendizado (Mendes, 2021).

Durante esse período de transição, foram aplicados os métodos de alfabetização que seguiam os moldes das cartas de ABC e da marcha sintética. Esse material de alfabetização era

---

<sup>3</sup>“O Iluminismo ou, mais exatamente, a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas” (Ghiraldelli Júnior, 2008, p. 26).

confeccionado pelos professores, pois, como já mencionado, era estritamente proibida a publicação de livros no Brasil e devido à vinda dos manuais de ensino de Portugal, o acesso às cartilhas era difícil (Marcílio, 2016).

Naquela época, a metodologia de ensino adotada era baseada no método alfabético, no qual o aluno é instruído a decifrar a escrita e soletrar as palavras. O professor iniciava apresentando as letras e seus respectivos nomes e sons e, logo após, as famílias silábicas, até o aluno evoluir para a leitura de pequenas palavras, frases e textos.

Com a chegada da Segunda Revolução Industrial, muitas mudanças ocorreram nesse período que foi determinante para o surgimento da classe operária, contribuindo para a urbanização da Europa. Além disso, esse novo grupo trouxe novas concepções de infância “escolarizada”, currículo escolar e profissão do professor, adotando um saber especializado na educação (Nóvoa, 1994). Ressalta-se que durante o período de 1772 a 1822, o número de escolas públicas funcionando no Brasil era pequeno, e muitas províncias nem tiveram escolas elementares nesse espaço de tempo (Marcílio, 2016).

No Império, as mudanças na área de educação foram lentas e alguns fatores contribuíram para esse atraso no avanço da cultura escolar. Segundo Marcílio (2016), o sistema escravista impediu reformas significativas na educação, devido a um sistema eleitoral totalmente excludente e opressor. Outro fator se deve aos inúmeros presidentes que transitaram pela província sem se importar com o atraso na educação e mantendo o descaso pelo ensino.

A grande desigualdade no Brasil durante o Império aumentou a distância entre os detentores do poder e a minoria. Durante esse período, o sistema de educação brasileiro ficou nas mãos dos oligarcas que, embora fossem muito ricos, a maioria não possuía instrução. Diante disso, a uniformização do ensino primário, embora com boas intenções, acabou por desestimular a formação dos professores.

Não obstante, embora o início da educação pública tenha despontado a partir das aulas régias, somente em 1822, com a Proclamação da Independência do Brasil, foi que o governo começou a tomar medidas para organizar o contexto político e social do país e a educação passou a ser entendida como direito do cidadão e um dever do Estado. Com essas exigências da nova estrutura política, algumas medidas abrangentes em relação à instrução pública e a organização política e social do país foram necessárias. A gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei, em 1827 (Mortatti, 2004). Essa lei também estabelecia a criação das escolas de primeiras letras para pessoas de ambos os sexos, no entanto, não se via, na prática, essa organização no ensino público.

Com isso, pode ser verificada, na primeira Constituição de 1824, a criação de escolas para a instrução primária nas comarcas, assim como a criação de Universidades. No entanto, na prática, essa instrução primária não ficou acessível a todas as raças, classes sociais e gêneros, pois como afirma Mendes (2021), “Embora os diplomas legais começassem a prever a descentralização do ensino (em todos os lugares e vilas, para meninos e meninas e sem distinção de classe), o que de fato se observava eram condições precárias de organização escolar”.

Nesse momento, é incorporado, na educação do Brasil, o método Lancasteriano muito utilizado na Europa, que priorizava o método de ensino baseado em atividades com poucas lições para que o conteúdo fosse decorado pelo aluno.” Pretendeu dar certa uniformidade de método às aulas de primeiras letras de todo o Império” (Marcilio, 2016, p. 48).

Durante esse período, foram descobertos novos métodos de alfabetização, que eram implantados sem que planejamentos fossem realizados, resultando em escola desprovida de condições materiais e de administração. Para além das falhas sistêmicas, o despreparo do professor, fruto de experiências educacionais deficientes, contribuiu para novos fracassos. “A cada mudança proposta na lei, houve um conseqüente fracasso, que resultava no retorno e na manutenção do modo individual de ensino, o único que os professores exerciam e conheciam e o único que eles tinham condições de realizar” (Marcilio, 2016, p. 48).

A proposta de ensino Lancaster não visava a criticidade e o aluno não era levado a se tornar um sujeito reflexivo. Tais ideais respondiam aos anseios de educação da época, que não tinha por objetivo formar cidadãos pensantes, mas dar continuidade aos ideais de permanência de uma sociedade composta por seres excluídos, em que o acesso a um ensino de qualidade não era prioridade.

Com efeito, a ideia de uma escola pública, laica e aberta para a diversidade estava longe de se concretizar. Devido à incapacidade de a educação pública desempenhar o seu papel, a iniciativa privada buscava atender às necessidades.

O Ato Adicional confirma, pois, a ampla descentralização do ensino, colocando nas mãos das províncias, mais especificamente das assembleias provinciais, o destino da instrução elementar e secundária do país. Suprimia-se, assim, de um golpe, toda a possibilidade de estabelecer a unidade orgânica de um sistema escolar em todo o país. Este foi fragmentado numa pluralidade de decisões regionais, restritas e incompletas (Marcilio, 2016, p. 46).

Obviamente, esse ato contribuiu para o descaso com o ensino público e a valorização da iniciativa privada, acentuando o caráter discriminatório, classista e acadêmico, pois não atendia à diversidade. “Os pretos e pardos, filhos das classes trabalhadoras, estavam fora desse contexto, posto que estavam envolvidos em necessidades mais urgentes ligadas à subsistência

familiar” (Mendes, 2021, p. 48). Fatos como esse reforçam que ao longo da história, a discriminação se desdobrou em “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (Almeida, 2019, p. 33).

Em 1854, um intenso movimento político e econômico, passa a mobilizar diversas reformas como Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, que têm por objetivo melhorar o ensino primário. Eles trouxeram a Inspetoria para observar o andamento do regime escolar, e estabeleceram a obrigatoriedade de estudo para as crianças entre 5 e 15 anos. Porém, a escola primária permanecia a mesma, mantendo seu caráter mecanicista, com aulas de leitura, escrita e cálculo. Além disso, não havia escola para todos e a exclusão se efetivou, proibindo-se, oficialmente, a matrícula de escravizados nas escolas da Corte e em, praticamente, todas as províncias. Os poucos escravizados que frequentavam a escola foram postos na rua (Marcilio, 2016).

Perante essas medidas, os escravizados eram tidos apenas como serviçais, sem direito à leitura e à escrita. Mesmo o direito à educação sendo retirado dos escravizados, eles resistiam com bravura e as maneiras de resistência dos negros tornaram-se variadas. No Brasil Império, já era possível verificar a existência de escolas informais para negros e perceber que, historicamente, como afirma Almeida (2019), a expectativa de estabelecer valor e significado ao sujeito está pautada numa operação relacional que constrói, simultaneamente, brancos e negros de modos distintos na esfera social, sobretudo, em relação aos direitos e aos regimes de exploração da força de trabalho.

Os negros estavam sendo criados para servir, enquanto os brancos seriam servidos. Nessa relação, torna-se imperioso questionar a meritocracia enquanto perspectiva que declara igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos sociais em uma sociedade que vem de séculos fraturada pelo capitalismo.

Após a Proclamação da República brasileira em 1889, o Brasil assume o federalismo<sup>4</sup> e o poder, que ficava sobre a soberania do imperador, passa a ser dividido entre o presidente e os governos estaduais, que se tornam responsáveis também pela Educação Básica daquele período.

---

<sup>4</sup> Uma forma de organização do poder político no Estado nacional caracterizado pela dupla autonomia territorial. Isto significa a existência de dois níveis territoriais autônomos de governo: um central (o governo nacional) e outro descentralizado (os governos subnacionais). Os entes governamentais têm poderes únicos e concorrentes para governarem sobre o mesmo território e povo, sendo que a União governa o território nacional e seus cidadãos, enquanto as unidades subnacionais governam uma parte delimitada do território nacional com seus habitantes. Ambos atuam num campo pactuado de competências (Soares, 2013, p. 3).

Nessa época a educação vira objeto de preocupação dos governadores, intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, em especial São Paulo.

Entretanto, os intelectuais paulistas tinham conhecimento de que as reformas da instrução pública deveriam acontecer urgentemente, começando pela escola elementar. Assim, os paulistas da República começaram uma mudança radical, iniciando pela formação dos professores, que deveriam ser bem-preparados para a modernização do ensino, favorecer a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, conforme os ideais do regime republicano.

Deu-se início à reorganização escolar baseada na reforma Caetano de Campos, de 1892, que propunha novas estratégias, segundo as citadas por Mortatti (2004):

[...] criação de escolas normais, para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim (Mortatti, 2004, p. 55).

Perante todas essas mudanças e com as escolas normais, surgem iniciativas políticas em todas as esferas da sociedade e a alfabetização passou a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e a sustentação do almejado desenvolvimento nacional.

A partir de então, a leitura e a escrita se tornaram os principais indicadores de medida sobre a eficiência da escola pública, que deveria ser laica e gratuita. Diante das dificuldades dos alunos em aprender a ler e escrever, diversos atores atribuíram diferentes significados ao ensino inicial da leitura e da escrita, visando atender a demandas políticas, sociais e educacionais do país. Essa multiplicidade de sentidos se refletiu em diferentes finalidades, formas e conteúdos diversificados, buscando superar os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita (Mortatti, 2010).

Longe de promover a democratização do ensino, a escola pública desse período não atendia às demandas da classe trabalhadora. Foi criada para a função de formar cidadãos para a República, moldando-os ao perfil urbano-industrial. Sua criação gerou conflitos sobre a invasão do Estado na esfera familiar. A família era até então a principal instituição educacional das classes populares, enquanto a educação formal ficava reservada, por séculos, apenas à aristocracia (Brandão, 2006).

Com base nessa afirmação, entende-se que nessa época a escola não foi pensada para abordar temas como diversidade, representatividade, equidade e inclusão. Ela se mantinha

focada no sujeito da classe alta, ignorando o racismo em suas diferentes dimensões (ideológica, cultural, política, econômica, institucional, material), ou seja, a constituição do “racismo como uma relação estruturada pela legalidade” (Almeida, 2019, p. 136) que ainda reproduz a condição colonial no mundo contemporâneo.

Desse modo, os negros seguem lutando e buscando seu espaço de fala e participação como cidadão de direito. Na próxima seção, apresentaremos as leis referentes à escolarização da população negra no Brasil.

### ***2.1.3 As leis e a luta pela escolarização da população negra no Brasil***

Imagem 5 - Adulto e criança escravizados no século XIX



(imagem: Christiano Júnior/Museu Histórico Nacional)  
Fonte: Agência do Senado (2023).

Mesmo diante da abolição, a República não emancipou a população negra, que passou a viver novos desafios, sem moradia, trabalho e estudos. Expostos nas ruas, os cidadãos negros continuaram a vivenciar traços das desigualdades sociais. A população negra se manteve excluída nas representatividades dentro da educação por séculos e séculos e ainda continua lutando para garantir o seu espaço.

Desde o princípio, a educação no Brasil, buscou atender às necessidades dos homens da classe dominante branca, segregando a população negra, cerceando ao acesso e à produção intelectual, esta disparidade refletida ao longo dos anos, ainda causa efeitos atualmente. Os casos de escolarização dos negros na história, até o início do século XX, são isolados, produtos de resistências e lutas. Importa também destacar a Imprensa Negra, como um fator importante da luta pela educação, mas sempre distante do espaço escolar formal (Silva, 2021, p. 5).

Vale ressaltar que a população negra persistiu e persiste em busca de uma educação formal enfrentando barreiras impostas pela classe dominante que usa de manobras e artifícios legais no intuito de desestimular e dificultar o acesso dos cidadãos negros a escola. A história da educação brasileira traz o registro dessa exclusão social e intelectual.

Segundo Barros (2005), se por um lado parte da população negra não conseguiu sequer entender a importância do acesso à cultura escolar e o impacto disso em suas vidas e formas de sobrevivência; por outro lado, parte desse povo percebeu, na educação formal, o mecanismo necessário para a inserção no mercado de trabalho, refletindo-se no respeito e inclusão social, mesmo que diante de lutas e de dificuldades encontradas no percurso.

A seguir são listadas algumas leis e regulamentos que restringem, impossibilitam ou favorecem a matrícula e a frequência da população negra na escola.

Quadro 8 - Ordenamento jurídico da educação e a população negra

Ano	Lei/decreto	Objetivo da lei/decreto
1824	A constituição de 1824	A população escravizada era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento (Silva; Araújo, 2005, p. 65).
1835	A Lei de 28 de março de 1835, de Minas Gerais	Essa lei estabelecia que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas, dessa forma, excluiu os escravizados e os não livres (Barros, 2016, p. 594).
1836	o Estatuto para as Primeiras Letras da Província do Rio Grande do Norte	Mantém a exclusão dos negros. Era vedada a presença de alunos não livres, porém, havia uma curiosa ressalva: as professoras poderiam admitir escravas, mas tão somente para lhes ensinar prendas domésticas (Barros, 2016, p. 594). O que era considerado o ensino de ofício doméstico, limitando a educação ao trabalho serviçal.
1850	Lei Eusébio de Queiroz (1850)	Se por um lado, produzia efeitos positivos proibindo o tráfico e libertando os africanos apreendidos, por outro criava uma categoria social que passava a viver no limbo: os africanos livres (ex-escravizados), que foram praticamente jogados à própria sorte (Barros, 2005).
1854	Reforma Couto Ferraz (decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854)	Se estabeleceu a obrigatoriedade da escola primária para crianças de 7 anos. No entanto, não seriam admitidas crianças com doenças contagiosas e nem escravizados (Sílvia; Araújo, 2005, p. 68).
1871	Lei do Ventre Livre	A partir desta data as mulheres escravizadas dariam à luz apenas bebês livres. Consoante a lei, não nasceria mais nenhum escravizado em solo brasileiro. Depois dessa lei, desaparecia a proibição da matrícula de escravizados nas escolas (Marcílio, 2016).
1890	Decreto Nacional n.º 981/1890	Esse decreto estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nítida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravizados (Silva; Araújo, 2005, p. 69).

Ano	Lei/decreto	Objetivo da lei/decreto
1911	A Reforma de Rivadávia Corrêa, através do Decreto n.º 8.659	Concedeu autonomia aos diretores, agora eleitos pela congregação, além do estabelecimento de taxas e exames para a admissão no ensino fundamental e superior e se articularam para a interdição da população negra – e de outros segmentos sociais menos privilegiados (Silva; Araújo, 2005, p. 70).
1996	LDB 9.394/96	A lei traz que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia (Silva; Araújo, 2005, p. 65).
2003	Lei 10.639/03	Altera a lei no 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Além disso, tardiamente oficializa o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. [...] esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocênticas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).
2008	Lei 11.645	Essa lei vem alterar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O conteúdo programático deverá incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).
2012	Lei 12.711/12	Essa Lei abre as portas de acesso à educação superior, não só tornando a população negra representada através de sua história e cultura, como os colocando em um novo patamar, o de protagonista e produtores do seu próprio conhecimento, garantindo a estes o acesso às universidades públicas e privadas através das cotas raciais.

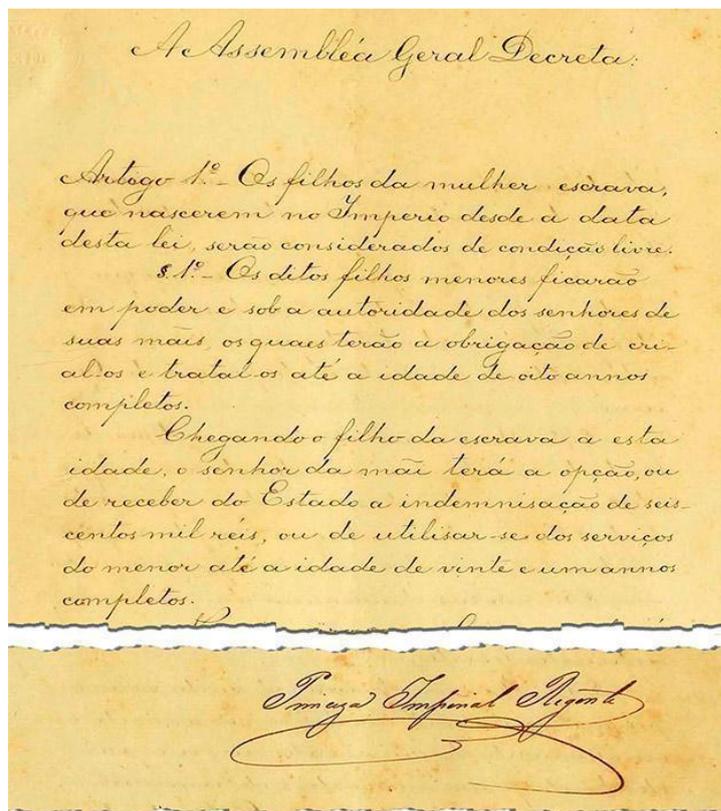
Fonte: A autora (2023).

A partir das informações apresentadas no Quadro 8, sobre algumas leis relativas aos estudantes negros e à educação formal, observa-se que essa população teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização. No entanto, as situações em que os negros recém-egressos do cativo e seus descendentes viviam, não os possibilitavam condições adequadas de acesso a um projeto educacional que atendesse de fato suas necessidades educacionais, sejam elas de cunho universal ou específico. Algumas leis foram sancionadas depois de mais de um século de luta, o que comprova que a educação sempre foi um produto social, da qual a cor da pele tornou-se um fator determinante e limitante no tocante ao acesso à escola.

Ainda conforme os dados levantados, fica evidente que, durante muitas décadas, a supremacia da alfabetização foi destinada a um grupo específico: a população masculina que possuía poder aquisitivo ou fazia parte da elite intelectual. As mulheres indígenas, os negros e os pobres eram excluídos do processo de alfabetização e, conseqüentemente, do círculo social estabelecido na época, fato que nos faz pensar sobre os lugares que hoje são ocupados por essas pessoas. Teria mudado a forma de acesso à população negra e pobre, aos indígenas e outras etnias? São oportunizados espaços de alfabetização e letramento no sentido dialógico e emancipador para esses indivíduos? Continuamos reproduzindo práticas pedagógicas que oprimem e segregam grupos, classes e pessoas?

Dando continuidade a essa reflexão, observemos abaixo o documento que deu início a uma construção histórica diferente para educação da população negra no Brasil.

Imagem 6 - A versão original da Lei do Ventre Livre, assinada pela princesa Isabel



(imagem: arquivo do Senado)  
Fonte: Agência do Senado (2023).

De acordo com Barros (2005, p. 149),

[...] a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada mediante mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (que deveriam aceitar a superioridade daqueles).

Ainda em pleno século XXI, situações cotidianas mostradas em reportagens de jornais televisivos e/ou *on-line* por todo país reforçam a presença dessa postura da sociedade frente à população negra que, mesmo alcançando altos níveis de educação, sofre discriminação, devido a sua cor e origem, como o ocorrido com a Delegada Ana Paula Barroso (Gerente, 2021), impedida de entrar na loja Zara, em Fortaleza. Nesse caso, a juíza Marileda Frota Angelim Timbó, da 14ª Vara Criminal do Tribunal de Justiça do Ceará, tornou réu por racismo o gerente do referido estabelecimento que barrou essa delegada negra nas dependências da loja. O gerente foi denunciado no início de dezembro pelo Ministério Público do Ceará (MPCE) (G1, 2020).

Isto posto, obtemos embasamento para entendermos que a trajetória dos negros em busca da educação, durante o século XIX, foi repleta de empecilhos que dificultavam a alfabetização dessa população. As escolas que eram criadas para as classes dominantes perpetuavam-se como vantagem competitiva das elites, reforçando a desigualdade, por meio de condições de trabalho desfavorável e restrições de acesso de escravizados, ou ex-escravizados, ao ambiente escolar, mantendo a maioria do segmento negro em sua posição de desigualdade e de inferioridade, lugar onde grande parte da população negra se encontra até os dias atuais. Assim,

a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 27).

Ressaltamos que, através das lutas, a população negra está conquistando as bases legais que modificam a participação dessa comunidade diante da sua alfabetização e ingresso na educação, ampliando os espaços em que nunca estiveram antes, seja no âmbito político, social ou econômico. No entanto, em 2024 segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, revelou que a taxa de analfabetismo entre negros é mais que o dobro da de brancos. O problema afeta 7,1% dos negros (pretos e pardos) e 3,2% dos brancos (Uol, 2024). Portanto, todo o avanço conquistado até a atualidade ainda é pouco representativo e está muito distante do ideal diante dos fatores históricos de exclusão. Souza (2022, p. 14) destaca que:

o processo de racismo continua se perpetuando e se engendra em diferentes instituições, mesmo naquelas que se inserem em formações discursivas da chamada esquerda política. Muitas dessas instituições, ao defenderem apenas os interesses de classe, ocultam questões de raça e de gênero e desconsideram a exploração histórica de pessoas negras.

Tais fatores refletem no nível de analfabetismo encontrado no país, como será apresentado na seção a seguir.

#### **2.1.4 O efeito do analfabetismo no Brasil**

O analfabetismo constitui um dos maiores freios ao desenvolvimento de uma nação. Contribui ativamente para a marginalização da pessoa. Alfabetizar o indivíduo na idade certa é fazer dele um membro de pleno direito da coisa pública, um cidadão em sua completude (Marcílio, 2016, p. 15).

Como cita a autora, a questão do analfabetismo, como objeto permanente de discussão na área educacional e sua superação nas escolas, está longe de ser resolvida completamente, apresentando-se, ainda, como um desafio para os professores e demais sujeitos envolvidos no processo. Os dados de pesquisa são fartos e mostram a realidade de crianças que passam pela escola e saem dela sem saber ler e escrever.

O analfabetismo no Brasil foi gerado não só por questões pedagógicas, mas também por um problema de justiça social. Ao longo do tempo, transformou-se em questão pública nacional, pois, no país, 71% da população pode ser considerada funcionalmente alfabetizada, segundo apresentou o Instituto Paulo Montenegro<sup>5</sup>, no Indicador de Alfabetismo Funcional (2018).

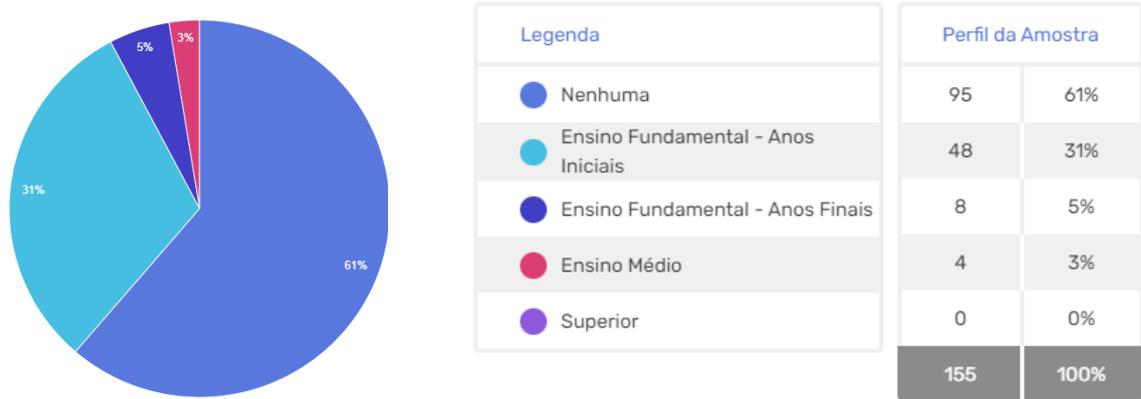
Em 2018, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostra que 71% da população brasileira pode ser considerada funcionalmente alfabetizada, dois pontos percentuais abaixo do índice registrado em 2015. Apesar desse recuo, vale destacar o crescimento, no mesmo período, das pessoas que estão no nível Proficiente (de 8% para 12%), o que significa que são capazes de elaborar textos de diferentes tipos e de interpretar tabelas e gráficos. No outro extremo, da parcela de analfabetos funcionais, observa-se o aumento de quatro pontos percentuais no nível mais baixo de alfabetismo (INFAN, 2018).

Entende-se, então, que não adianta somente codificar e decodificar as letras. No mundo letrado, é necessário compreender e se fazer entender diante do que está escrito, sendo capaz de exercer de maneira satisfatória o uso desta habilidade, tornando-se um sujeito de atitude que corrobora para o progresso da nação. A seguir, apresentamos o gráfico com o nível de alfabetismo por escolaridade.

---

<sup>5</sup> O Instituto Paulo Montenegro é uma organização que desenvolve pesquisas do Inaf.

Imagem 7 - Nível de analfabetismo por escolaridade (2018)



Fonte: Inaf, 2018.

Esse levantamento mostra que o Brasil não tem atingido suas metas em relação alfabetização e o letramentos da população, uma vez que os dados do gráfico demonstram que embora os estudantes frequentem a escola nem sempre conseguem se tornar um sujeito alfabetizado que compreende o que lê e faz uso dessas informações para melhorar sua comunicação, o seu desempenho na vida cotidiana, social ou no trabalho.

Dessa forma, surge a necessidade de se repensar políticas públicas para educação e torna-se essencial que possam em primeiro lugar levar as crianças e jovens a permanecerem na escola para concluírem a alfabetização, pois o gráfico aponta que 61% das pessoas analfabetas no Brasil não possuem nenhum nível de escolaridade.

Além disso, para vencer a barreira do analfabetismo e proporcionar uma qualidade para a educação que as políticas educacionais abordem fatores externos ao ambiente escolar, criando estratégias para diminuir os obstáculos que prejudicam o desempenho dos estudantes na escola, como a fome, a violência, a falta do transporte escolar adequado, e o acesso à cultura e tecnologia. Ressaltamos que essas estratégias devem ser pensadas e adaptadas às necessidades específicas de cada região, cada escola e a cada estudante, respeitando a diversidade e a inclusão.

Com efeito, o governo precisa propor também programas de formação para contribuir na formação inicial e continuada dos docentes para poderem trazer estratégias para a sala de aula que possam ajudar a vencer o analfabetismo, principalmente, em países mais pobres como o Brasil, se dá devido à incapacidade de fazer o uso correto da leitura e da escrita no contexto social. Segundo Mortatti (2004, p. 15), “Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano, são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis para

o exercício pleno da cidadania [...]”. A prática da leitura e da escrita tornou-se uma necessidade prática para a inserção do sujeito ativo e autônomo na sociedade do século XXI.

Como nos alerta Antônio Vinão Frago (1993, p. 41)

A história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio ocupacional. Mostra sua distribuição desigual com os diferentes estamentos, classes, categorias ou grupos sociais. O modelo ou processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar ou acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas em qualquer tempo ou lugar, não se pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual.

Nos últimos anos, as avaliações nacionais do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)<sup>6</sup> e internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (PISA/OCDE)<sup>7</sup> e do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)<sup>8</sup>, realizadas para analisar a situação da alfabetização nos países, apresentaram esse quadro problemático da alfabetização no Brasil.

Torna-se necessário uma reflexão sobre o papel dessas avaliações de larga escala, visto que, a qualidade da educação, medida predominantemente por meio dessas avaliações externas, compromete uma visão crítica e humanista da aprendizagem dos estudantes, uma vez que desconsidera o contexto em que esses indivíduos estão inseridos e os fatores extraescolares essenciais mencionados anteriormente.

Embora essas avaliações externas ofereçam benefícios ao sistema educacional na busca por qualidade da educação, é fundamental reconsiderar seu objetivo, como os resultados são utilizados e suas consequências, além disso, deve-se evitar a dependência excessiva de avaliações padronizadas em larga escala como solução única para os desafios educacionais. Além disso, essa visão reducionista, que ignora diversos fatores e culpa o professor pelo desempenho dos alunos com base apenas em resultados de provas padronizadas em larga escala, diminui o potencial pedagógico dos docentes e lhes retira a autonomia, transformando-os em meros transmissores de conhecimento (Sacristán, 1998).

Em suma, se faz necessário pensar no estudante como cidadãos e não apenas um número representativo, o que exige um entendimento da educação que vá além do ensino técnico e mecânico. Sendo assim, a formação desse cidadão, nessa perspectiva, ultrapassa o

---

<sup>6</sup> SAEB – últimas avaliações realizadas nos anos de 2001 e 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2023.

<sup>7</sup> PISA - últimas avaliações realizadas nos anos de 2018. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

<sup>8</sup> PIRLS - Estudo Internacional de Progresso em Leitura, tradução de Progress in International Reading Literacy Study, 2023. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

conhecimento técnico, e dificilmente pode ser avaliada com precisão por padrões de qualidade típicos do mercado neoliberal, pois está mais relacionada à formação integral do indivíduo. Portanto, uma avaliação que considere esses aspectos é relevante para promover uma educação verdadeiramente abrangente e transformadora.

Embora essas avaliações não tragam com precisão a realidade posta no Brasil devido os fatores já mencionados, e, porque segue a lógica de mercado, onde a qualidade da educação é avaliada pela habilidade técnica da futura força de trabalho são os dados que temos para refletir sobre a atual situação do país frente ao analfabetismo. Diante disso, faremos uma reflexão sobre os dados apresentados.

Segundo o Inep (2022) O Pisa-S é uma avaliação voluntária que visa apoiar escolas participantes na melhoria educacional, utilizando matrizes e escalas específicas. Focado em estudantes de 15 anos, o programa fornece informações detalhadas sobre competências, habilidades e dados socioeconômicos através de questionários. Ele avalia o ambiente de aprendizagem, o engajamento dos alunos e suas atitudes em relação a leitura, matemática e ciências.

Consoante os dados do Inep (2018), o Pisa (2018) “considerou a avaliação de letramento em Leitura focando em habilidades que incluam encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula”. A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487) e 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015. Embora os resultados não sejam os esperados, demonstra um pequeno movimento em relação ao desenvolvimento da alfabetização no país, pois o Brasil aparece entre os três países que mais evoluíram na educação nesta década. Uma das críticas feitas ao PISA, refere-se ao fato dele só avaliar uma faixa etária (15 anos) e as provas abrangem apenas leitura, matemática e ciências (Brasil, 2018).

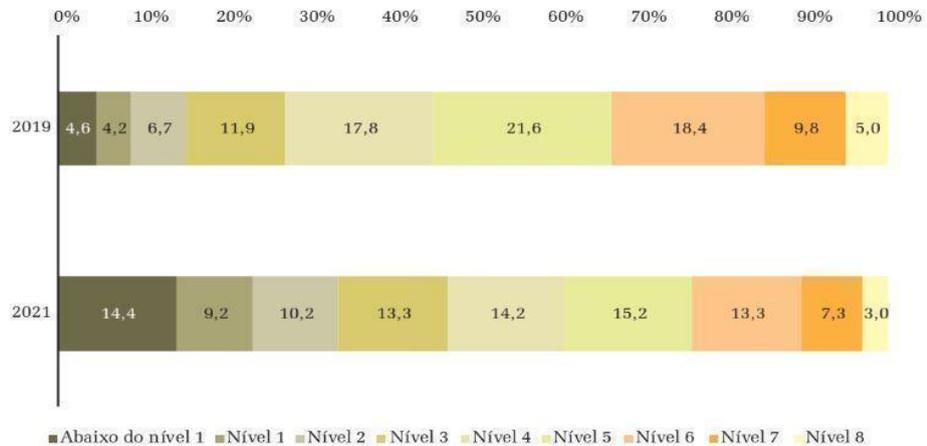
A partir dos dados obtidos pelo Inep (2022), por meio dos resultados do Saeb, do 2º ano do ensino fundamental de 2019 (pré-pandemia) quando comparados com o pós-pandemia Saeb 2021<sup>9</sup>, percebe-se um crescimento na desigualdade, considerando os percentuais de crianças de 7 e 8 anos que não estão alfabetizadas entre as unidades da Federação. Em 2019, a diferença entre os estados com o maior e o menor percentual de crianças não alfabetizadas era de cerca

---

<sup>9</sup> O Saeb 2021 seguiu a mesma metodologia de edições anteriores da avaliação, porém ressalta-se o contexto atípico de aplicação de 2021, no qual muitas escolas, redes e municípios ainda enfrentam as consequências da pandemia. Nesse sentido, sugere-se a leitura da Nota Informativa dos Resultados do Saeb 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/outros\\_documentos/nota\\_explicativa\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf) que detalha as especificidades da aplicação no ano de 2021. Acesso em: 15 jul. 2023.

de 26 pontos percentuais (p.p.), subindo para 35 p.p. em 2022. Como mostra o gráfico na imagem a seguir:

Imagem 8 - Distribuição percentual dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, por nível de proficiência da escala de língua portuguesa do Saeb – Brasil– 2019/2021



Fonte: Inep (2022).

Ademais, torna-se perceptível que a situação da alfabetização no Brasil se agravou ainda mais após a Pandemia da Covid-19<sup>10</sup>. A pandemia afetou sensivelmente a todos em termos psicológicos, econômicos, sociais e, também, o funcionamento regular das escolas de todo o país. A partir dos dados coletados pelo questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, produzidos pelo Inep, fica evidente que cerca de 99% das escolas públicas brasileiras que atendem os estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental suspenderam as aulas presenciais durante a pandemia em 2020.

Segundo a pesquisa realizada pelo Inep (2022) para dimensionar o impacto da pandemia da COVID-19 nas crianças brasileiras, o Censo Escolar de 2020 registrou 108.080 escolas oferecendo os anos iniciais do ensino fundamental, com 14.790.415 matrículas. Destes, 5.665.239 alunos estavam nas turmas de 1.º e 2.º anos, focadas na alfabetização. As regiões nordeste e sudeste concentraram 67% dessas matrículas. A rede municipal é responsável por 68% das matrículas em 73.939 escolas. Em algumas unidades da federação, a rede estadual também tem uma participação significativa, como em Roraima (45%) e Amapá (42%).

<sup>10</sup> COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas (Organização Mundial da saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 15 jul. 2023).

Diante dessa realidade, foram em média 282 dias com as atividades presenciais de ensino-aprendizagem suspensas, em alguns locais ocorreram aulas *on-line*, o que causou significativas transformações na rotina escolar das crianças dificultando ainda mais o processo de alfabetização (Inep, 2022).

À vista disso, sabemos que a alfabetização é um processo de aprendizagem complexo, que exige a intervenção de um professor alfabetizador, e um ambiente escolar com diferentes recursos pedagógicos, além de planejamentos, sequências didáticas, avaliação, entre outros. No entanto, no ano de 2020, período de pandemia, a escola viu-se obrigada a mudar de forma radical a dinâmica dos contextos das aulas, que passaram a ocorrer no ambiente familiar. Ressalta-se que foi um momento de extrema dificuldade para classe menos favorecida, pois nem todas as famílias conseguiram manter o acompanhamento das aulas, seja por falta de pré-requisitos acadêmicos, tecnológicos ou financeiros.

Essa falta de acesso à escola agravou a situação da alfabetização no Brasil. De acordo Cagliari (2007), o insucesso na alfabetização das crianças revela uma sociedade desigual, com interesses dominantes diferentes dos interesses da população mais pobre, cujo acesso à alfabetização é mais precário devido às suas próprias limitações. No caso, as condições de aprendizagem também foram afetadas devido à falta de acesso à escola ou às tecnologias para participação nas aulas *on-line*. O Inep (2022) ressalta que a

Pesquisa do coletivo Alfabetização em Rede (2020), que contou com a participação de 14.730 docentes-respondentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, revela os desafios do ensino remoto para a etapa de alfabetização. Observa-se o aumento das grandes desigualdades já existentes, em virtude das diferentes condições de acesso às tecnologias digitais e de realização das atividades de ensino-aprendizagem no ambiente doméstico, assumidas pelas famílias com distintas características socioeconômicas e culturais. [...] Outros desafios apontados foram: conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas; pouco retorno dos alunos com relação às atividades; dificuldade dos alunos com as atividades que demandam ajuda dos pais; e falta de equipamentos por parte dos alunos para realização das aulas (Alfabetização em Rede, 2020).

Perante essa realidade e considerando a importância da alfabetização na vida dos estudantes, é importante que novas formas de recuperação das aprendizagens<sup>11</sup> sejam discutidas, bem como a formação continuada dos professores, as condições de trabalho dos envolvidos no processo, seus salários e suas motivações, entre outros.

---

<sup>11</sup> Recomposição das aprendizagens: se refere ao conjunto de ações necessárias para enfrentar os impactos e as defasagens provocadas pela pandemia Covid-19. Site nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tudo-sobre/recomposicao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Teixeira (1977) defendia que a escola primária resolveria os problemas da rígida estratificação social e da desigualdade econômica da sociedade brasileira, por acreditar no regime democrático. Mas, é perceptível que o estado mantém uma postura de reprodução de antigas práticas que, segundo Mendes (2021), se constitui de instituições que privilegiam grupos específicos, principalmente, do gênero masculino, branco e da alta classe. Enquanto isso, reforçam as barreiras impostas às mulheres, em especial, negras, indígenas e pobres, a ter acesso à educação.

Diante do contexto apresentado, outro estudo que veio contribuir com as análises a respeito do nível de alfabetização do país foi o PIRLS. O PIRLS tem por objetivo avaliar as habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental de 57 países e analisar tendências de compreensão leitora, além de obter informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes avaliados nos países que participam do estudo.

A avaliação das habilidades de leitura pelo PIRLS procura contemplar dois eixos: a experiência literária e a aquisição e uso da informação. Para a análise dos resultados, o estudo também considera fatores contextuais que podem influenciar o desempenho de leitura, mediante a aplicação de questionários aos estudantes, professores, diretores e pais ou responsáveis (Inep, 2023).

O Brasil participou, pela primeira vez, do ciclo avaliativo do PIRLS em 2021 e obteve uma pontuação de 419 pontos. Os brasileiros ocupam o nível baixo da escala dessa avaliação, ficando em 52º lugar, muito atrás das economias centrais. Os resultados apresentados pelo Brasil pelo PIRLS o colocam na posição de reforçar o baixo índice de alfabetização nas escolas brasileiras. Todavia, deve-se considerar que esses resultados do estudo podem ser utilizados para que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de leitura e escrita de seus estudantes em relação a outros países participantes.

Segundo o Inep (2023), “A troca de experiências, a partir dos resultados obtidos, pode contribuir para o permanente aprimoramento da qualidade da educação e para a equidade dos resultados de aprendizagem”. Mas, para que essa melhora na alfabetização seja alcançada, medidas de ensino e aprendizagem devem ser revistas, bem como as políticas públicas de alfabetização que nem sempre atendem às necessidades dos estudantes.

A diferença no desempenho médio em compreensão leitora entre os estudantes com “Alto NSE” e “Baixo NSE” no Brasil foi de 156, pontos, o que corresponde a 1,5 desvio-padrão da escala do PIRLS. Ao nível internacional, essa diferença de médias é de 86, pontos (aproximadamente 0,9 desvio-padrão). No que tange às diferenças entre grupos sociodemográficos, definidos pelo sexo e raça/cor, os resultados corroboram uma vasta literatura sobre desigualdades no Brasil (PIRLS, 2021).

Soares (2022) contribui com essa reflexão afirmando que o fracasso na alfabetização apresentado por diferentes estudos, avaliações e pesquisas concentra-se nas escolas públicas, local onde os estudantes são mais carentes e precisam da educação para lutar por condições melhores de sobrevivência tanto na esfera econômica, social e cultural. Pelo resultado do PIRLS, levantou-se que “[...] os estudantes autodeclarados brancos e amarelos possuem um desempenho médio em compreensão leitora de 457 pontos, enquanto os estudantes pretos, pardos e indígenas possuem uma estimativa pontual média de 399 pontos (PIRLS, 2021)”.

Outrossim, cabe claramente uma reflexão sobre o porquê dos estudantes pretos, pardos e indígenas estarem apresentando um desempenho escolar inferior aos demais estudantes. Como afirma Almeida (2019, p. 39), “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” e, nesse quadro, aparece fortemente representado, o que exige uma mudança não só por parte do indivíduo, mas por parte do estado que mantém uma escola reprodutora e excludente que privilegia condutas e regras impostas por uma classe dominante.

Portanto, para diminuir essa fragilidade na alfabetização, será cada vez mais necessário que “os alfabetizandos percebam a necessidade de outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.” (Freire, 1978, p. 16), ou seja, compreender que o analfabetismo não pode ser tratado como uma doença contagiosa e nem como um problema apenas de cunho metodológico, nem exclusivamente pedagógico; mas político. É reflexo de uma sociedade injusta e que luta por melhoria na vida e que precisa tomar consciência da sua capacidade de aprender.

Dessa forma, além de discutir e repensar os métodos, as políticas públicas voltadas para a educação e a formação inicial e continuada dos professores e, em especial, os alfabetizadores, se faz imprescindível oportunizar espaços de desenvolvimento de pessoas críticas, conduzindo a uma verdadeira democratização do acesso a um mundo letrado.

A seguir serão apresentados os métodos de alfabetização já introduzidos no Brasil que surgiram com o intuito de superar o analfabetismo.

### **2.1.5 Desafios metodológicos vivenciados na alfabetização e letramentos**

*Nenhuma prática pedagógica é neutra.  
Todas estão apoiadas  
em certo modo de conceber o processo de aprendizagem.  
Emília Ferreiro (1995, p. 31).*

Existem inúmeros debates em relação à alfabetização. Assim como afirma Ferreiro, na citação anterior, nenhuma prática é neutra e inicia-se desde a escolha do método, a políticas educacionais, passando pela formação de professores alfabetizadores e as realidades vivenciadas na escola para garantir o direito à escrita e à leitura. Quando se pensa na posição que o Brasil vem ocupando nos índices das avaliações nacionais e internacionais em relação ao nível de crianças e jovens não alfabetizados, conclui-se que se faz necessário articular essas estratégias políticas, econômicas e sociais para superar os déficits apresentados.

Ademais, a busca pelo avanço na qualidade da alfabetização das crianças e adolescentes no Brasil remota de décadas e várias mudanças em termos pedagógicos têm ocorrido em direção a esse objetivo. Para Frade (2007), os métodos de alfabetização se firmam juntamente com as ideias gerais e os conteúdos específicos da língua que devem ser ensinados no processo inicial de aprendizado da escrita. Soares (2016, p. 16) explica que método de alfabetização se trata de “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* [...]”.

Contudo, precisamos também entender que o conceito de método de alfabetização tem recebido diferentes significados. Ele tem sido empregado para caracterizar métodos tradicionais, como os sintéticos e os analíticos, ora confundido com manuais de alfabetização produzidos por determinado autor, conjunto de propostas de aprendizagem, cartilhas ou, ainda, um arcabouço, princípio teórico-práticos-procedimentais fundamentados em teorias visando organizar o trabalho pedagógico, ou guiar as ações pedagógicas, as quais são (re)criadas pelos docentes no contexto escolar (Chartier, 2007; Frade, 2007; Soares, 2016).

Para entender de forma mais lúcida as mudanças pelas quais a alfabetização tem se pautado ao longo do tempo, é necessário compreender como os métodos foram direcionando o ensino da língua escrita em determinados momentos históricos. Mortatti (2006) pontua que a história dos métodos de alfabetização são objetos de disputas a muitas gerações. Nas últimas décadas do século XIX, essa polêmica se evidencia entre métodos sintéticos e analíticos.

Tais disputas, alimentadas pela crítica aos métodos antigos e a busca por novas alternativas metodológicas que tensionam solucionar o problema dos altos índices de fracasso em relação à alfabetização de crianças, têm levado em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita. Frade (2007) pontua especificidades desses métodos consoantes à classificação a seguir:

Imagem 9 - Métodos de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Frade (2007), 2023.

Para Mortatti (2000) e Frade (2007), os métodos tradicionais sintéticos ainda permanecem na prática pedagógica de alguns docentes, embora não ocorra de forma hegemônica. Esses métodos são divididos em: métodos sintéticos e métodos analíticos.

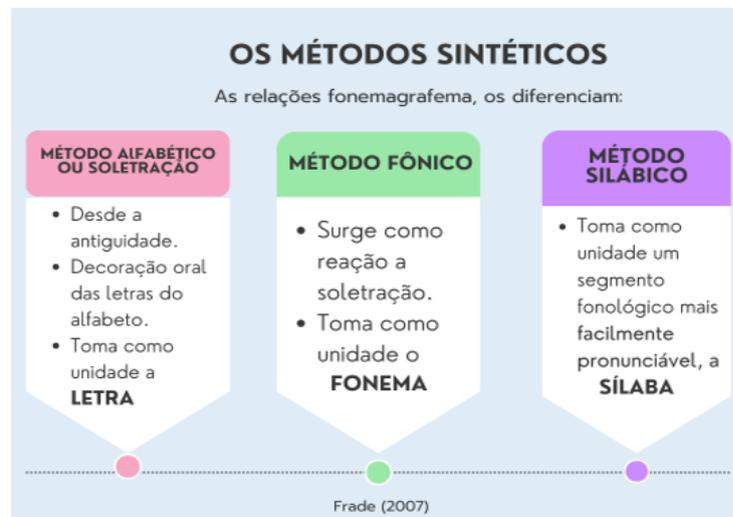
#### 2.1.5.1 *Métodos sintéticos*

Os métodos sintéticos partem de elementos menores, dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, indo das partes para o todo, ou seja, têm como referência as unidades menores até chegar nas unidades maiores. Sobre esses métodos, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto-chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21).

Ademais, esses métodos podem ser classificados conforme as unidades mínimas de análise, letras, sílabas ou fonemas, são utilizadas para formar um todo. Esse método se divide em: alfabético ou soletração, fônico e silábico.

Imagem 10 - Métodos de alfabetização sintéticos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Frade (2007), 2023.

O método alfabético é utilizado desde a antiguidade (Araújo, 1996) e objetiva a decoração do alfabeto e suas possíveis combinações silábicas. Ele se divide em fônico e silábico. O método fônico, segundo Frade (2007), começa pelo ensino do som das vogais e depois das consoantes. Esse método de ensino faz a relação da fala com a escrita onde cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Um importante marco do método fônico no Brasil foi o uso da cartilha “A casinha feliz”, idealizada pela professora pernambucana Iracema Meireles.

Ainda sob o mesmo ponto de vista, o método silábico prioriza a sílaba e não o fonema, e o ensino acontece do mais fácil para o difícil, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. Muito valorizadas, as cartilhas usadas no método silábico trazem palavras-chave para apresentação das sílabas que, separadas das palavras, são exploradas e estudadas sistematicamente a partir de famílias silábicas. Um dos exemplos de materiais com o método silábico é a cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, inclusive pela qual eu fui alfabetizada.

Outrossim, Ferreiro e Teberosky (1999) reforçam que, durante a sua formação, procuraram evidências, atitudes e argumentos que pudessem respaldar a sua negativa em relação às teorias tradicionais de ensino. Um dos argumentos encontrados por elas foi a utilização das cartilhas como recurso pedagógico que se limita a introduz nos estudantes a leitura e sonorização de palavras que são consideradas simples (como, por exemplo: babá, bebê, pipa, boi) e fáceis de memorizar, mas que, para a assimilação construtiva das crianças,

substancialmente não trazem significados, não promovem momentos de reflexão e estão fora da realidade da criança que se alfabetiza.

Outro ponto a ser considerado é que as cartilhas possuem sempre a mesma estruturação, são apresentadas por lições que partem de uma palavra-chave em destaque, ilustrada por representações e situações distantes do contexto da criança. A partir disso, destaca-se a primeira sílaba, a sua família silábica e assim sucessivamente até chegar a outros elementos da palavra.

Segundo aspecto a ser considerado são as concepções de linguagem abordadas nas cartilhas de formas superficiais, impedindo que a criança faça relação dos elementos apresentados na lição com seus conhecimentos posteriores e com questões cotidianas. De certa forma, percebe-se que a cartilha desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes em relação à linguística, social e cultural, adquiridos ao trabalhar conceitos completamente estanques e longe de sua realidade, uma vez que a palavra se estrutura em fragmentos que devem ser somados para gerar a escrita, de modo totalmente descontextualizado. Conforme os conceitos de Cagliari (1999, p. 82): “A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização”.

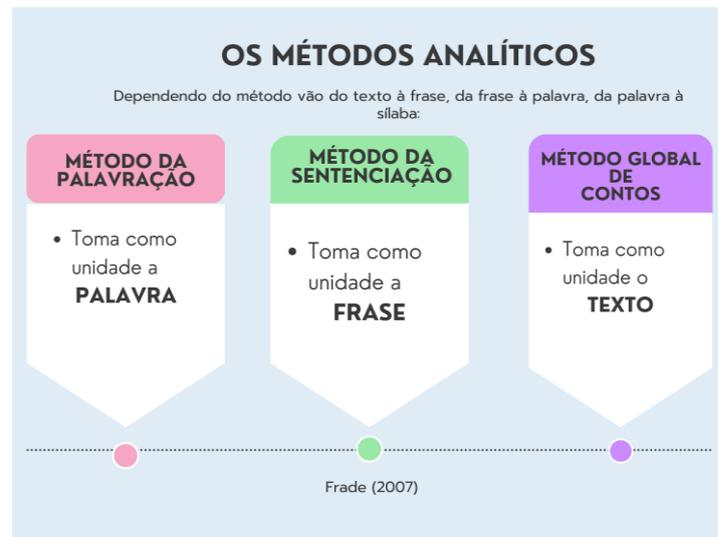
Ferreiro (2000, p. 193) afirma que “temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”, ou seja, o que é ensinado por meio das cartilhas não leva em consideração se a aprendizagem está sendo efetiva, preocupando-se somente se o estudante reproduzir mecanicamente aqueles conteúdos que lhe eram apresentados.

#### 2.1.5.2 *Métodos Analíticos*

De encontro com Frade (2007), Ferreiro e Teberosky (1999), quando nos referimos aos métodos analíticos, entendemos que o ensino parte de um eixo global e os estudantes realizam o processo de análise a depender do método. Esses métodos são o contrário dos métodos sintéticos, partem do todo para as partes. As unidades de análise são: palavra, frase e texto, e realiza-se posteriormente a análise das unidades menores.

Os métodos analíticos se subdividem em três estratégias de ensino, as quais serão descritas a seguir:

Imagem 11 - Métodos de alfabetização analíticos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Frade (2007), 2023.

O método palavração foi introduzido no Brasil nos anos de 1880 pela Cartilha Maternal de João de Deus e tem, como unidade básica de análise, uma palavra que será decomposta em sílabas. Enquanto o estudante é estimulado a desenvolver a leitura, também tem sua atenção direcionada para os detalhes da palavra, como letras, sílabas e letras (Frade, 2007). No referente ao método sentençação, a autora frisa que, após o reconhecimento da palavra na totalidade, será explorada as sílabas separadamente para produzir e ler novas palavras. Sobre a “historieta”, Mortatti (2006, p. 7) aponta que:

O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytic – modelos de lições. Diretoria Geral da Instrução Pública/SP- [1915]. Nesse documento, priorizava-se “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), com núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Entretanto, o método global exige a memorização de um texto que será explorado na sequência para reconhecimento de sentenças, expressões, palavras e sílabas sobre as quais o estudante deverá fazer análises que, para Braslavsky (1988), acaba por ter o viés mais intuitiva que racional. Durante a formação de novas palavras, costuma-se isolar os elementos que já são conhecidos das palavras que estão sendo estudadas (Soares, 1986). Sobre isso, Chartier (1990) acrescenta que:

Numa primeira etapa, a criança lê se apoiando em um material constituído de palavras e de pequenas frases acompanhadas de gravuras. Olhando a imagem, ela evoca palavras simples tomadas da linguagem cotidiana (por exemplo: "Olhe Júlio sentado no colo de sua mãe; ela está lavando os braços, as pernas"). Mostra-se, a seguir, a linha escrita sob a figura ("Júlio tem braços e pernas"), depois as palavras isoladas do

comentário da imagem ("os braços, as pernas"). Descreve-se a palavra, sua extensão, suas utilizações específicas, compara-se com outras palavras conhecidas ("É quase como... ") em síntese, a fixamos na memória a partir de seus caracteres gráficos" (Chartier, 1990, p. 145).

É comum, atualmente, perceber a utilização dos métodos analítico e sintético juntos, denominado método misto. Apesar de ambos seguirem concepções diferentes seguindo o mesmo procedimento didático, os mesmos têm em comum o domínio do sistema gráfico, em detrimento do conteúdo (Mortatti, 2006).

[...] questão dos métodos de alfabetização é tão importante [...] quanto às muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender ler e a escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável. Portanto, não se pode desconsiderar que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social (Mortatti, 2006, p. 14-15).

Em todos esses métodos apresentados anteriormente, é possível encontrar possibilidades de aprendizagem a depender do contexto: ora trabalhar as sílabas se torna necessário e em outras situações é primordial estabelecer a relação entre o fonema e a fala. O que vai diferenciar é a intencionalidade do alfabetizador e as estratégias por ele utilizadas para promover a reflexão e motivação para a aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo.

No entanto, é perceptível que muitos professores alfabetizadores ainda não conseguem ter clareza sobre suas concepções teóricas e demonstram dificuldade para desenvolver sua práxis pedagógica. Dessa forma, entende-se necessário que esse profissional conheça o contexto pedagógico da escola em que atua no que se refere à alfabetização, pois cada instituição de ensino tem suas peculiaridades e cada docente seu modo de pensar e agir que refletem em suas ações em sala de aula e assim, cada método carrega em si uma história.

Dentro desse emaranhado de métodos e concepções que permeiam o ambiente escolar e que se encontra em constante transformações, os professores muitas vezes buscam suas "táticas" para fugir da padronização e utilizar os saberes adquiridos com a experiência e as formações vivenciadas durante a carreira profissional no processo de alfabetização sem se prender a um método específico. As táticas, então, são as "maneiras de fazer" dos indivíduos, as práticas cotidianas, que para Certeau (2012, p. 47), em "nossas sociedades [...] se multiplicam com o esfrelamento das estabilidades locais como se, não estando mais fixados por uma comunidade circunscrita [...] se tornassem errantes". Essa tática não tenta vencer ou dominar, são pequenas astúcias para encontrar espaço de voz e ação.

Atualmente, ainda vivenciamos essa disputa que, além de epistemológicas, se caracterizam por questões políticas e pela hegemonia de significados sobre a alfabetização, sendo que prevalecem muitas vezes interesses empresariais, permeados por objetivos pessoais e comerciais que se demonstram revolucionários para as necessidades do momento, no entanto, a qualidade do ensino e a redução do índice de analfabetismo que deveria ser o foco ficam em segundo plano.

Ressalta-se que o posicionamento por um método sofre influências internas e externas vividas pelo docente. Como aponta Frade (2005, p. 7), “ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição”. Portanto, são necessárias políticas públicas de alfabetização que possam preparar o professor não somente para conhecer os métodos, mas para compreendê-los e utilizá-los da maneira mais eficaz possível.

Diante desse contexto, e do insucesso escolar, começaram discussões no país acerca do cenário da alfabetização, grande parte dos alfabetizadores foram abandonando o pensamento de que, para alfabetizar, era preciso aplicar um método impulsionado o momento denominado *desmetodização* do ensino, que conforme Mortatti (2006) se deu devido:

Introdução no Brasil do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia 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 (Mortatti, 2006, p. 10).

Percebe-se, portanto, que a alfabetização com base nos métodos se tornou relativa, perdendo seu grau de importância, pois a nova proposta de ensino estava pautada na averiguação da maturidade indispensável a aprendizagem da escrita e da leitura, Soares (2016). Desde então, houve por parte das autoridades educacionais e pesquisadores tentativa de convencer alfabetizadores a adotar o construtivismo na educação pública, utilizando diferentes meios de publicações como artigos, teses, livros, vídeos e formações continuadas (Mortatti 2006).

A partir de então, deu-se início a uma disputa entre os defensores do construtivismo e aqueles que, embora não admitam abertamente, ainda aplicavam métodos tradicionais, como o misto ou eclético, na sua prática pedagógica. Esse conflito resultou em um novo tipo de ecletismo tanto nos processos quanto nos conceitos de alfabetização, o que, de acordo com

Morais (2012), gerou alguns equívocos entre os docentes, e um deles foi acreditar que o construtivismo seria uma proposta didática de ensino e aprendizagem.

Com as críticas aos métodos tradicionais e a presença da psicogênese da língua escrita, foram surgindo lacunas, de modo que os docentes voltaram a recorrer informalmente às cartilhas. Na próxima seção discutiremos um pouco mais sobre essa temática.

Seja qual for o método e a área de conhecimento em que são aplicados, embora vislumbre respostas acerca da aprendizagem das habilidades relacionadas, a leitura e escrita das crianças não serão a solução para os problemas encontrados na alfabetização. Soares (2016) defende que não se trata de um ou outro método para a alfabetização ser exitosa; mas ela deve acontecer com método, tendo em vista procedimentos que viabilizem as habilidades de codificação e decodificação, considerando o letramento, pois a alfabetização é formada de múltiplas facetas, que devem estar alinhadas as teorias que as aportam de modo a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

## 2.2 Educar é mais que método, é um ato de amor: Paulo Freire

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.*  
(Freire, 2000, p. 33)

Enquanto o sistema educacional assistia a uma disputa de qual método de educação seria o ideal para resolver o problema do analfabetismo no Brasil, ainda em 1960, quando o IBGE constatava que a taxa de analfabetismo da população brasileira na faixa compreendida entre 15 anos ou mais, em um percentual de 39,4%, hoje esse índice caiu para 7,4%, ainda alto se considerado a população do país, surge Paulo Freire, político, ideológico dedicado à educação popular e à alfabetização de jovens e de adultos (Mortatti, 2004).

Nesse contexto, novas propostas para a alfabetização de adultos no início da década de 60 começaram a surgir para dar vida a esse novo modo de ver a educação. Entre elas, a de Paulo Freire, educador, filósofo e pedagogo pernambucano. Freire se tornou o patrono da educação do nosso país, propondo uma mudança significativa em relação ao problema do analfabetismo, apresentando uma proposta para a educação de adultos revolucionária, que inspira até o momento os programas de alfabetização, como também a educação popular. Nessa perspectiva, Freire (1996) destacava a necessidade dos educadores criarem as possibilidades concretas para que a produção do conhecimento se torne uma realidade.

Com a proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, o analfabetismo passou a ser visto como efeito e não como causa da situação de pobreza, produzido por uma estrutura social extremamente desigual. Para Freire (2014), o lápis, e livros, deveriam ser considerados instrumentos de luta. Ele propunha que os processos educacionais atuassem buscando a transformação da realidade, por meio de uma alfabetização que propiciaria um pensamento crítico sobre as vidas das pessoas envolvidas no processo, sobre os problemas que afetavam a cada uma e as suas comunidades e, principalmente, sobre as possibilidades de intervenção para superação deles. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (Freire, 1987, p. 31).

Como afirma Mendes (2021), Freire estava insatisfeito com a situação da educação brasileira à época e, na busca por conhecer os processos de alfabetização, foi conhecendo teorias das quais se apropriou para dar origem ao seu método. O livro *Pedagogia do Oprimido*, que hoje é uma das obras clássicas na área da educação e tendo sido traduzido em mais de trinta idiomas, nos remete ao pensamento e à prática educativa de Paulo Freire nos anos 70, um período de extrema riqueza em sua práxis pedagógica, sempre em contínua e permanente evolução.

É importante ressaltar que ocorre um equívoco considerar que Freire tenha criado um método de alfabetização, e o próprio autor faz essa afirmação no capítulo 4 de *Educação como prática* “[...] nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que [...] não fomos o “inventor” do diálogo, nem do método analítico-sintético, como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável.” (Freire, 1999, p. 121). Dessa forma, afirmar que Freire desenvolveu um método, vai para além de uma incorreção, mas uma redução, pois ele criou uma pedagogia, reconhecida internacionalmente como *Pedagogia Paulo Freire*, uma concepção de alfabetização inserida no contexto de uma política e numa filosofia de educação (Soares, 2012).

Outro princípio fundamental de Freire foi considerar que os analfabetos deveriam ser reconhecidos como sujeitos portadores e produtores da cultura. Com essa perspectiva, a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herdada de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. Nesse contexto, alfabetização seria o meio para a conquista dessa nova consciência.

Ao longo da sua trajetória educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela libertação e superação dos oprimidos e pelas desigualdades sociais, defendendo que um dos fatores determinantes para que ela aconteça é por meio do desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Para Freire, a ausência ao mundo letrado manteria o indivíduo em um estado de consciência precário; os atributos dessa consciência não diziam respeito ao indivíduo em si ou a fatores de ordem interna, mas às condições de sua existência (Freire, 1983).

Na conscientização, um dos ângulos importantes será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um “mundo dado”, mas como um mundo dinamicamente “dando-se”. Desta forma, a conscientização envolve a constante clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo, não necessariamente tomando-o como objeto de nossa reflexão crítica. (Freire, 2002, p. 110-111).

Entende-se, a partir da proposta freiriana, que conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade, ou seja, ela vai muito além da tomada de consciência por meio da análise crítica e constitui-se em ação transformadora dessa realidade.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (98-112), provoca a reflexão sobre o papel da educação e do professor em desafiar o educando a pensar o seu tempo, o porquê e o para quê das coisas e em favor de quê e de quem as opções estão sendo feitas em seu contexto. Com essa proposta, deu vida, em seu trabalho, a uma pedagogia que desafiava os sujeitos a compreender de fato quais as causas das injustiças e a manipulação ideológica: uma pedagogia considerada democrática, porque partia das carências das classes populares.

A pedagogia Paulo Freire iniciou em meados da década de 1960. Foi uma experiência revolucionária que atraiu pedagogos do mundo inteiro.

No interior do Rio Grande do Norte. Repórteres dos principais jornais norte-americanos e britânicos, além da imprensa brasileira, foram até o município de Angicos para apurar e contar ao mundo como cerca de 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas. A experiência, considerada ousada, foi dirigida pelo então desconhecido Paulo Freire, que a partir dali tornou-se o mais célebre educador brasileiro. A metodologia, resultado de muitos anos de trabalho e reflexões do educador, acabou batizada com seu nome (MEC, 2018).

No Distrito Federal, o método iniciou a partir da Portaria Ministerial n.º 195, de 8 de julho de 1963, considerada marco inicial para a implantação do Plano Nacional de Alfabetização. A experiência se estendeu até 31 de março de 1964 e, enquanto durou, a alfabetização chegou às cidades-satélites do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo

Bandeirante, Setor de Limpeza Pública, entre outros. Ainda hoje existem os Centros de Formação Paulo Freire que propagam seus ensinamentos pelo país.

No entanto, a preocupação de Paulo Freire não era meramente alfabetizar. Sua luta era de cunho social, uma luta por se pensar sobre a emancipação de jovens, homens e mulheres, e como fazê-los sentir a necessidade de lutar por sua libertação, desafiá-los a pensar sobre sua vida e em que medida está ampliando suas reais potencialidades e possibilidades de tornar-se mais consciente tanto politicamente quanto socialmente, de forma que tenha ferramentas para lutar e sair da condição de oprimido.

Dessa maneira, a proposta de alfabetização de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, pois provoca reflexão sobre o que significa alfabetizar, devido à sua natureza eminentemente política. No livro, *Educação como prática de liberdade*, Freire apresenta o "Método" de Alfabetização de Adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos.

No que se refere ao "Método Paulo Freire", ele ressalta que existe uma indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita com o processo de politização. Freire considera que se trata muito mais de filosofia da educação ou teoria do conhecimento, que oportuniza uma leitura de mundo que problematiza e reconstrói o mundo lido, sem contradizer a dialogicidade da educação libertadora (Freire, 1987, p. 40-51).

Sendo assim, o método de alfabetização criado por Paulo Freire foi alicerçado na dialogicidade, porque ele acreditava que a forma dele contribuir com a sociedade a encontrar uma resposta no campo da pedagogia, para as condições da transição brasileira, seria por meio de uma educação crítica e criticadora; uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica (Freire, 1987).

Para Freire (1987), a educação libertadora visa formar sujeitos que se sintam sujeitos de seu pensamento, possibilitando-lhes refletir com seus pares a sua visão de mundo. Com essa concepção, ele construiu um processo educacional em que os conteúdos não eram simplesmente dados aos participantes, e sim, os concebidos dialogicamente com os seus sujeitos. Paulo Freire parte da análise do contexto da educação com o caráter problematizador que se dá através do diálogo, visto que o diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 2011, p. 93).

O processo de alfabetização que Freire propõe visa uma aproximação às massas populares. Em oposição à "educação bancária", que trata os alunos como recipientes passivos de conhecimento, Freire propõe uma abordagem dialógica. Nessa perspectiva, a alfabetização se torna um processo de descoberta mútua, onde educadores e educandos constroem saberes

juntos. Através do diálogo, da reflexão e da ação crítica, os indivíduos são convidados a reconhecer sua própria realidade e a questionar as estruturas de poder que os cercam tomando, portanto, ciência dos vários níveis de percepção de si e do mundo (Freire, 1987).

No entanto, a alfabetização crítica que estava promovendo a desmistificação dos modelos tradicionais e dos valores impostos aos estudantes estava sendo disseminada pelo mundo. Mas as ideias revolucionárias de Paulo Freire com proposições nacionais e internacionais foram interrompidas. Com o início regime militar, esses programas de alfabetização e educação popular que havia se multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem, e os educadores idealizadores das novas propostas, entre eles Paulo Freire, foram perseguidos e exilados do país. O governo da época só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos que garantisse uma metodologia assistencialista e conservadora.

Após perseguido, preso e exilado pelo regime militar, Paulo Freire foi beneficiado pela Lei da Anistia, voltando ao Brasil em 1980, entretanto, durante o exílio, não se calou e continuou a propagar uma educação libertadora pelos países onde passava. Importante ressaltar que a concepção de alfabetização de Paulo Freire permanece atual e respondendo às reais expectativas e demandas da educação que emancipa. O pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, permanece como um referencial teórico significativo mundialmente, ao romper e desnudar essa educação reducionista do processo da leitura e escrita, na Educação de Jovens e Adultos e perpassar pelos demais níveis da educação básica.

### ***2.2.1 Conhecendo as etapas do “Método” Paulo Freire***

Para Paulo Freire, a educação nunca é neutra. O educador deve incentivar os educandos a refletirem sobre a realidade e a transformá-la. O sucesso do processo de alfabetização segundo Freire envolve várias etapas, lembrando que sua técnica é focada na educação dos jovens e adultos. No livro “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (1999, p. 111-122) define cinco fases do “método” Paulo Freire:

#### ***2.2.1.1 Fase 1 – Levantamento do universo vocabular***

Nessa fase, é necessário levantar o universo vocabular dos educandos, o que requer uma pesquisa aprofundada. Isso envolve conhecer bem os educandos, desenvolvendo um relacionamento com eles. Entender seus gostos, costumes e o ambiente em que vivem é essencial nessa etapa inicial do processo de alfabetização. “As palavras geradoras deveriam sair

destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem.” (Freire, 1999, p. 11).

#### 2.2.1.2 *Fase 2 - Constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.*

A seleção deve seguir critérios específicos: a) Riqueza fonêmica; b) Nível de dificuldade fonética, escolhendo palavras que gradualmente aumentem em complexidade; c) Relevância prática da palavra, garantindo que ela se envolva amplamente na realidade social, cultural e política dos educandos.

#### 2.2.1.3 *Fase 3 - Consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.*

Nesta fase, é importante criar situações desafiadoras que os educandos devem resolver. O educador atua como mediador, sem solucionar os problemas pelos educandos. Essas situações, baseadas em contextos locais, abrem caminho para a análise de questões nacionais e regionais. Nelas, são introduzidas palavras geradoras, gradualmente complexas em termos de dificuldade fonética. Uma palavra geradora pode abranger toda a situação ou se referir a um elemento específico dela.

#### 2.2.1.4 *Fase 4 - Elaboração de fichas-roteiro*

Essas fichas-roteiro devem servir apenas como apoio para os coordenadores, e não como instruções rígidas que devem ser seguidas à risca.

#### 2.2.1.5 *Fase 5 - Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.*

Nesta etapa, elaboram-se fichas que detalham as famílias fonéticas das palavras geradas, podendo ser apresentadas como cartazes ou *flash cards* para auxiliar na fixação do conteúdo. Adicionalmente, as palavras eram apresentadas textos os quais eram submetidos a debates em grupo, analisando sua relevância em relação à nossa realidade.

Na abordagem de Paulo Freire, educador e educando são agentes igualmente importantes na construção do conhecimento, sem hierarquia entre eles. O educador não detém todo o conhecimento, permitindo que o educando assuma um papel de protagonista. Assim, o educador atua como mediador e facilitador, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa

dos educandos. Ele colabora com os educandos, auxiliando-os a identificar e analisar questões relacionadas à sua realidade e incentivando-os a buscarem soluções para os desafios enfrentados.

Paulo Freire valoriza profundamente o contexto e o ritmo de cada educando, vendo o educador como um facilitador que organiza informações para ajudar no aprendizado. Ele considera desrespeitoso ensinar usando exemplos fora do contexto cultural do educando, como usar um dromedário para ensinar a letra D a uma criança que só conhece esse animal pela televisão. Em vez disso, Freire defende o uso de elementos familiares do cotidiano, como feijão, terra e roça, especialmente quando educa trabalhadores (Freire, 1999). Mesmo em vida, Freire já defendia que sua metodologia deveria passar por revisões e adaptações à cada realidade.

### **2.3 Superando, desafios e construindo novos caminhos para a alfabetização**

Embora em 1960, três anos antes do golpe militar, fosse promulgada a Lei n° 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição de 1967, pela Lei n.º 5692, que tenha ampliado a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino para oito anos e propôs, dentre outros tópicos, diretrizes para o ensino primário, ainda era baixa a taxa de escolaridade no Brasil. De acordo com Mortatti (2004), o fracasso escolar na época, principalmente, na alfabetização, teve o predomínio da perspectiva tecnicista e o acesso à escola de crianças de camadas sociais baixas, que entre outras questões apresentavam competências linguísticas diferentes da norma culta.

Os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau. Como causa desse fracasso, denunciavam-se as carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças das classes subalternas; e, como solução, apresentava-se a proposta de "educação compensatória". A validade científica dessa causa e dessa solução passou a ser questionada, e buscou-se compreender o problema tomando-se por base as determinações de uma organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. Baseando-se nessa ideologia, marginalizavam-se "diferentes" e neutralizavam-se as diferenças sociais e linguísticas, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais se destacava a escola (Mortatti, 2004, p. 70-71).

Diante desse cenário de reprovação, não havia convergência entre a luta pela democratização da sociedade e a escola que se pretendia construir com uma base democrática, diante de atitudes “reprodutoras”, marginalizando e excluindo os diferentes, devido a normas, inclusive linguísticas, que foram criadas e impostas pela classe dominante. Essa escola, que eles consideravam democrática, deveria, no entanto, assumir o fracasso de não conseguir

oportunizar o acesso e a permanência com qualidade aos estudantes que nela entravam, independentemente de sua origem (Mortatti, 2004). Esse fato mostra o reflexo de conflitos internos do próprio estado, que não consegue incorporar as diferentes populações a suas ideologias. Mariana (2017, p. 9) contribui ao afirmar que:

Examinemos a condição humana atrelada exclusivamente à condição de cidadão. Abdicar da condição de cidadão torna-se inadmissível em um projeto de sociedade totalitário. Transformado em cidadão, o ser humano pode ser tanto violado, quanto protegido pelos direitos humanos no Estado Democrático de Direito. As populações originárias e tradicionais, incluindo não apenas aquelas enquadradas nos sistemas de classificação do Estado (indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, dentre outras), sempre estiveram muita além da precária condição humana de cidadãos.

Nessa perspectiva de restabelecimento da democracia, foram efetivados projetos de educação que ajudasse a concretizar a escola democrática. É gestada, então, a Constituição de 1988 que, entre outras medidas, manteve a gratuidade em todo ensino público, a obrigatoriedade do ensino fundamental, além de ampliar o voto facultativo aos analfabetos. Já a LDB de 1996, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), se deram em contexto das reformas neoliberais. A LDB, em consonância com a Constituição, incluiu na educação básica a educação de jovens e adultos, que passa a ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio (Mortatti, 2004).

Seguindo essa mesma linha, Mortatti (2004) ressalta que foram gestadas outras iniciativas referentes ao ensino da leitura e escrita na área de alfabetização. Nesse mesmo período, houve a reorganização da estrutura curricular do ciclo da alfabetização. O ciclo básico incorpora, então, como sua base pedagógica, o construtivismo.

À luz dessa teoria, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), por volta dos anos de 1980, deram continuidade aos seus estudos e desenvolveram uma pesquisa importante tendo como base a epistemologia genética proposta por Jean Piaget, sendo esse estudo utilizado como base teórica por docentes na atualidade.

Jean Piaget foi um importante biólogo que teve grande influência na educação. Seus estudos surgiram na década de 20 e foram elaborados no sentido de compreender como aconteciam os processos internos de construção de conhecimento. Ele argumentava que o conhecimento deveria ser construído por meio de descobertas que a própria criança faz, por isso defendia a epistemologia genética, ou seja, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a teoria de Piaget nos possibilita apresentar a escrita como um objeto de conhecimento, considerando o aprendiz

como um sujeito cognoscente<sup>12</sup>”. Partindo disso, a teoria de Piaget inaugurara a corrente construtivista.

Baseando-se nos estudos de Piaget e considerando essa abordagem de grande impacto conceitual no campo da alfabetização, o Construtivismo foi desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999) e teve como premissa a Psicogênese da Língua Escrita<sup>13</sup>. O estudo dessas pesquisadoras centrava-se no processo de aprendizagem, portanto foi elaborada uma teoria que considerava como ocorria a aquisição da escrita pelas crianças e por quais hipóteses elas passam durante esse processo.

Com a chegada das ideias construtivistas influenciando na elaboração das políticas de formação pelo país, o construtivismo se configurou como uma corrente teórica que, segundo Mortatti (2019), foi consolidada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996. Embora trouxesse essa concepção construtivista, não se pode dizer que estes documentos têm a base predominante construtivista, visto que o material disponibilizado para leituras e estudo traz uma série de indícios de outras concepções teóricas.

Os resultados dessa pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, por sua vez foram significativos na elaboração das propostas de alfabetização por todo o Brasil.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) [...] (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24).

Destarte, as pesquisadoras defendem, ainda, que a aprendizagem das crianças não acontece somente no contexto escolar, mas que esse processo de aprendizagem inicia a partir do convívio em sociedade, quando passam a ter contato com a linguagem escrita, por meio das

---

<sup>12</sup> O sujeito cognoscente não é um ser passivo, que espera que o conhecimento venha até ele por meio das percepções, ou espera que o conhecimento seja extraído dele, como se ele fosse dotado de uma bagagem hereditária de ordem cognitiva. O sujeito do conhecimento é um sujeito ativo, edificador do seu próprio “bem” cognitivo (Rizzon, 2009, p. 15).

<sup>13</sup> Essa teoria, formulada e comprovada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1986), foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, a Psicogênese da língua escrita: [...] pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

interações sociais. Nesse sentido, a criança pode ser considerada “um sujeito cognoscente, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo, em que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29)”.

Além disso, o construtivismo, ao contrário do que muitos pensam, não é um método que ajuda nas ações pedagógicas e, sim, uma teoria que acredita na maneira como a criança desenvolve a própria aprendizagem em relação à escrita, podendo ser considerada um sistema de representação. Outrossim, o construtivismo contribuiu para mudar o olhar dos professores sobre o desenvolvimento do estudante, compreendendo que cada indivíduo tem níveis e momentos diferentes de aprendizagem que precisam ser respeitados. E,

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 (Mortatti, 2006, p. 10).

Assim, o construtivismo promoveu desafios aos professores em relação ao planejamento e à aplicação de práticas pedagógicas sob uma nova perspectiva: a compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Isso ocorreu porque essa teoria propôs uma alfabetização contextualizada, pautada na realidade do estudante. Essa teoria prevê, ainda, que a aprendizagem alcance um patamar que foge à interação mecânica, pois a criança cria suas próprias hipóteses na busca por compreender a escrita, e esse processo acontece durante a experimentação do ler e escrever (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Outrossim, o construtivismo teve seu mérito, à medida que provocou reflexões sobre o “erro” e o uso da cartilha, apresentando uma teoria sobre a aquisição da escrita. Ferreiro (2001) destaca que, com essa nova concepção, houve uma revolução na maneira de compreender como funciona a mente da criança, revelando que o que antes era classificado como um “erro” do estudante durante a realização das atividades, passou a ser compreendido como parte do processo de leitura da escrita convencional.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) comprovaram que as crianças constroem hipóteses sobre a sua escrita podendo, assim, caracterizar o entendimento sobre a mesma consoante os seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético como mostra o quadro a seguir:

Quadro 9 - Níveis da Psicogênese da Língua escrita

NÍVEL	HIPÓTESE	CARACTERÍSTICAS
Nível 1	Não denominada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesse período de compreensão da escrita, a criança ainda mistura letras e números e sua escrita é repleta de rabiscos, garatujas, pseudoletas;</li> <li>• a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas seja proporcional ao tamanho da pessoa e não ao comprimento do nome correspondente, esse fenômeno é conhecido como realismo nominal;</li> <li>• os estudantes têm dificuldade de escrever nomes de coisas abstratas;</li> <li>• os desenhos como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo o seu significado;</li> <li>• a leitura do escrito é sempre global, ou seja, cada letra equivale pelo todo.</li> </ul>
Nível 2	Pré-silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A forma do grafismo é mais definida representa melhor o formato das letras;</li> <li>• as crianças podem utilizar certas formas na escrita de acordo com suas experiências culturais e pessoais;</li> <li>• cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si.</li> </ul>
Nível 3	Silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada letra vale por uma sílaba;</li> <li>• nessa hipótese a grafia pode aparecer diferenciada, mas sem a utilização das letras com valor sonoro estável;</li> <li>• o aluno passa a se preocupar somente com a quantidade de letras, deparando-se com conflitos devido à dificuldade na escrita de palavras monossílabas e dissílabas, gerados pelo entendimento de que são necessárias no mínimo três letras para a escrita de cada palavra.</li> </ul>
Nível 4	Silábica alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passagem da hipótese silábica para alfabética;</li> <li>• mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético;</li> <li>• o aluno consegue relacionar grafemas com fonemas na maioria das palavras que escreve, descobrem que as sílabas podem ser escritas com mais de uma letra.</li> </ul>
Nível 5	Alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende que cada caracteres da escrita corresponde a valores sonoros que é a sílaba;</li> <li>• defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita no sentido estrito (p. 219).</li> </ul>

Fonte: Quadro criado pela autora com base em Ferreiro e Teberosky (1999).

Com base nesse estudo, Ferreiro e Teberosky (1999) comprovam que a leitura e a escrita são sistemas construídos progressivamente porque cada criança tem seu tempo. Entendemos por progresso “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto do seu conhecimento” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 17). Sendo assim, as primeiras escritas realizadas pelas crianças logo no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções importantes porque, de alguma forma, demonstram os seus esforços colocados no papel para representar alguma coisa que julga importante.

Por meio dessas produções escritas, as crianças vão descobrindo sua maneira de se manifestar no mundo, reinventando a escrita de forma gradativa, correspondente ao seu nível

de aprendizagem, pois nessa construção há avanço de níveis. Com base nessa teoria metodológica, entende-se que não é a escola que ensina, mas a criança que aprende. Além disso, se for considerado que a criança chega à escola para aprender somente o que se pretende ensinar, estará excluindo os estudantes que não aprendem ou que apresentam dificuldades de aprendizagem durante a alfabetização.

Nesse contexto, Ferreiro (2011) reconhece que a escola deve mudar de postura, e não apenas valorizar aqueles que aprendem ou rotular os que fracassam na escola, mas valorizar cada um de acordo com seu potencial e nível de aprendizagem.

E partindo dos métodos e teorias apresentadas, a seguir será registrado como a alfabetização se articula com o letramento.

## **2.4 Letramentos**

Como discutimos anteriormente, quando se fala em história da alfabetização, principalmente no Brasil, percebe-se que para a maioria das pessoas ser alfabetizado significa saber ler e escrever de forma mecânica ou, em muitos casos, conseguir escrever o próprio nome. Porém, com os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre o tema, esse pensamento tem se transformando e tem sido atribuído ao processo de alfabetização, características de cunho social, cultural e cognitivas.

Comungando dessa mesma visão, Rojo (2009) pontua que, embora seja verbalizado que existe um alto índice de analfabetos, não podemos afirmar que essas mesmas pessoas sejam “iletradas”. Sujeitos de qualquer idade que não possuam domínio a respeito da leitura e da escrita alfabética, vivenciam práticas de leitura e escrita sobre os gêneros que circulam na sociedade, através da mediação das pessoas que estão presentes no contexto em que vive e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos.

Diante dessas evoluções, tanto no plano social, político e educacional que foram surgindo na sociedade em meados dos anos 80, chegou ao Brasil estudos sobre *letramento* do inglês ‘*literacy*’ que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2017, p. 17). São aprendizados que os estudantes vivenciam além dos muros da escola. Sobre isso, Soares (2017, p. 40) aponta que “o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

Ainda de acordo com Soares (2004), a palavra “letramento” surgiu nos estudos de Kato (1986) para caracterizar a junção do ensino da leitura e escrita com leituras significativas inseridas nas práticas sociais do estudante não somente em relação aos usos da língua escrita proveniente da escola, mas em diversas esferas da vida social. Rojo (2009, p. 11) também enfatiza que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento”. Na concepção de Tfouni (2002, p. 23), “o termo letramento não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme”. Dessa forma, se faz necessário compreender que o letramento tem o caráter social e plural, podendo ser validado pelo processo escolarizado ou em diferentes lugares da sociedade.

Nesse contexto, se faz necessário compreender que o letramento não surgiu como um novo método para ser usado de forma tradicional, sem uma contextualização, mas como um processo de alfabetizar letrando, envolvendo diferentes práticas e priorizando a inserção do estudante no mundo da escrita, de uma forma mais significativa. De acordo com Street (1984), letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, mas o autor deixa claro que essas práticas sociais e concepções de leitura e escrita numa dada sociedade dependem de todo o contexto e “já estão imersas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’” (Street, 1984, p.1).

Contrária a essa concepção, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) revela que o currículo é um campo de disputa onde teorias competem para estabelecer verdades e legitimar relações de poder. A troca do termo "letramento" por "literacia" visa alinhar-se a modelos internacionais, desconsiderando a vasta produção brasileira sobre letramento. A PNA justifica essa mudança pela necessidade de aproximação com outros países “o termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a literacy do inglês e illetrisme do francês” (Brasil, 2019, p. 21).

Essa alteração sugere uma luta pela definição dos conceitos e uma tentativa de eliminar "letramento" em favor de "literacia", que promove uma visão de alfabetização baseada em "evidência científica". Segundo Caldeira (2022, p. 8) a PNA entende “que apenas os modos da ciência cognitiva são válidos e outros modos de pensar a alfabetização não são científicos ou não produzem evidências, conforme os critérios estabelecidos na PNA”. No entanto, Soares coloca que “articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia” (Soares, 2020, p. 112), sendo assim são contribuições com “evidências científicas” para o campo alfabetização e do ensino e da aprendizagem.

Enquanto o letramento, segundo Soares (2004), é diverso, a literacia busca a uniformidade, reduzindo a alfabetização a uma técnica de reprodução de relações entre grafemas e fonemas, ao invés de uma ferramenta para interpretar o mundo (Frangella; Caldeira, 2023). Podemos inferir, então, que se trata de uma estratégia discursiva para o apagamento de mais um campo do conhecimento e limitar as discussões sobre alfabetização no Brasil, e por isso devemos ampliar os espaços de discussão sobre o tema nas formações continuadas com os docentes e divulgar as pesquisas de Magda Soares e outras realizadas pelos estudiosos sobre os letramentos e dessa forma resistir às tentativas de homogeneização das práticas, pesquisas e políticas curriculares voltadas para o campo da alfabetização.

Cabe ressaltar que, como seres múltiplos e diversos, os seres humanos estão a cada instante mobilizando saberes e produzindo novos conhecimentos. Nessa dinâmica, tornou-se fundamental o surgimento de inúmeros tipos de letramentos utilizados por diferentes grupos sociais, ou seja, devemos considerar que o letramento não pode ser tomado como algo fixo, pois está sempre em evolução, “sempre mudando” (Street, 1984, p. 25).

Antes, contudo, ainda cabe citar acerca de alguns desdobramentos do termo letramento. Brian Street (2014) faz uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” e desenvolve ainda uma diferenciação entre eventos de letramento e práticas de letramento, nos permitindo então discutir também outros termos associados ao letramento, como a noção de múltiplos letramentos.

Consideremos que a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a classes sociais, grupos e culturas. Para o autor, o letramento autônomo se baseia na forma de letramento do “texto dissertativo”, presente no meio ocidentais e acadêmicos, generalizando culturalmente essa prática. O letramento, a partir dessa perspectiva, visualiza o desenvolvimento associado ao “progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (Street, 2014, p. 125).

Na visão do autor, o modelo de letramento ideológico permite desenvolver uma sensibilidade cultural para perceber as práticas de letramento, considerando as variações existentes entre diferentes contextos. Ressalta-se que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, que está sempre incrustado em princípios epistemológicos construídos socialmente. Street (2014, p. 125), reconhecendo o caráter ideológico inerente às práticas letradas, afirma que: “muito [...] do que vem com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento”.

Para Kleiman (1995), as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Paulo Freire (2001), antes mesmo da chegada do termo letramento no Brasil, já sinalizava essa reflexão, pois defendia que a alfabetização é mais ampla e precedente ao ambiente escolar. O autor desenvolveu críticas a respeito do ato ler. Sobre esse conceito, o autor diz que, “não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” Freire (2001, p. 11).

Freire (2001) enfatiza também a questão do letrado sem ser necessariamente alfabetizado, pois em suas experiências de alfabetização, adquirida no contexto social em que este sujeito está inserido, embora predomine o uso da língua escrita, o sujeito desenvolve suas percepções acerca do mundo, principalmente, nas relações sociais, de trabalho e financeiras. Nesse contexto, o sujeito tem a oportunidade para tomar consciência da sua realidade e agir sobre ela, transformando-a. No entanto, é preciso estar atento à conjuntura, pois o letramento pode tanto ser um meio para a libertação, como para a sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que acontece.

Ainda seguindo essa linha, Street (2014) ressalta que se faz necessário pensar as práticas de letramento vinculadas ao conceito cultural pensado de forma ampla no referente à leitura e à escrita nos contextos culturais específicos. Além disso, quando se fala em letramentos, no sentido plural, exige de todos um olhar ampliado sobre outras questões que ainda são pouco estudadas e levantadas nas práticas letradas cotidianas, como raça e gênero. Para Mendes (2021, p. 34), estas questões “são repletas de conhecimentos socialmente não valorizados, mas que imprimem importância, resistência e reexistência aos indivíduos desses grupos”.

No entendimento da pluralidade e criticidade do letramento, Souza (2011) amplia as lentes a respeito dessa temática trazendo a discussão acerca dos letramentos existentes em diversas culturas, mostrando que não cabe mais, como já mencionado anteriormente, limitar o letramento ao contexto escolar. Souza (2011) contribui com essa reflexão ao abordar em seus estudos a cultura hip-hop pautando-se em movimentos sociais negros que, ao longo dos anos, reivindicam direitos, inclusive educacionais.

A autora pontua que a perspectiva sociocultural e as práticas de letramento se expressam tanto nos meios escolarizados como em processos de espaços de aprendizagem em distintas esferas. Além disso, o hip-hop consegue recombinar, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem. Para Souza (2011), letramentos de reexistência significa:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Partindo desse princípio, pode-se considerar que as práticas de letramento são resultantes de um sistema educacional segregacionista e, baseadas na oralidade, são marginalizadas em prol do modelo europeu que valoriza o letramento escrito, atingindo particularmente as comunidades afrodescendentes, nas quais a cultura se pauta, na maioria, na oralidade:

Para ser leitor, em um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (Souza, 2011, p. 40).

À vista disso, esses letramentos apresentam-se singulares ao retratarem a complexidade histórica e social que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem. Assim, a autora destaca a dimensão educativa que o hip-hop pode proporcionar ao “recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas, desde a chegada dos negros africanos no Brasil” (Souza, 2011, p. 43). No entanto, a educação no Brasil precisa refletir e romper com antigas práticas que enaltecem relações de poder excludentes e marginalizam as populações negras e indígenas.

Nessa perspectiva, o surgimento do Novo conceito de letramento (NEL) ressalta que muitas das práticas letradas são invisibilizadas nos contextos escolar, sendo necessário entender que a escola é formada de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, no entanto, supervaloriza a cultura eurocêntrica, excludente da população negra, mantendo-a como oficial na trajetória da história da educação pública brasileira (Mendes, 2021).

Diante dessa discussão, compreende-se que é preciso restituir os povos africanos, evidenciando homens e mulheres negras como protagonistas envolvidos nos diversos processos de produção de conhecimento. Com o intuito de contribuir com esse entendimento, o termo afrocentrar surge para marcar uma nova abordagem diante de uma realidade que se espera construir, como destacado abaixo:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equanimemente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas [...] também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos

neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado (Nascimento, 2010, p. 4-5).

O afroletramento é uma estratégia de análise de políticas públicas sociais e práticas de letramento relevantes para a educação brasileira a partir de uma perspectiva afrocêntrica. Nessa visão, o afroletramento requer uma abordagem que busque promover a valorização das contribuições das matrizes africanas e a dessubalternização de grupos historicamente subalternizados, utilizando a leitura e a escrita como estratégias sociais e políticas. Isso pode quebrar a hegemonia etnocêntrica e promover práticas de compartilhamento em sala de aula (Nascimento, 2010).

Mendes (2021) pontua que as práticas de afroletramento podem permitir o empoderamento da população negra, por identificar e denunciar situações de opressões de classe e de raça. Além disso, denuncia as questões de gênero presentes num cotidiano patriarcal e racista que subjuga e mantém submissa, com maior peso, as mulheres negras decorrente de circunstâncias históricas.

Perante esse cenário, surgem os Novos Estudos do Letramento (NEL), que têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de escrita e leitura em sociedades letradas. Esses multiletramentos reflete os letramentos para a sociedade contemporânea, preparando os estudantes para transitarem por entre os diversos espaços e situações do mundo globalizado. Diante disso, Street considera que,

[...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (Street, 2003, p. 77).

Nesse sentido, o letramento passa a ser plural: letramentos, podendo ser dominantes ou vernaculares. Entendemos que os letramentos vernaculares “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições, ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais” (Rojo, 2009, p. 102-103). No entanto, mesmo sendo desvalorizados e rejeitados pela cultura oficial, esse letramento representa, muitas vezes, práticas de resistência, mas não deve ser visto como categoria independente ou separada, e conforme o NEL, deve se relacionar aos letramentos dominantes.

No que concerne aos letramentos dominantes, conclui-se que são institucionalizados e relacionam-se às agências formais de letramento, como a escola e as instituições como

comércio, igrejas, local de trabalho e as demais que são regidas, sistematicamente, por normas e leis próprias, estabelecidas legalmente. Com isso, preveem agentes (professores, juízes, autores de livros didáticos, advogados, especialistas, pesquisadores, padres, pastores, entre outros) que são valorizados legal e culturalmente em relação ao conhecimento e ao lugar que ocupam na instituição de origem (Rojo, 2009).

Ainda sobre os letramentos dominantes, Rojo (2009) sinaliza a necessidade de revisá-los na contemporaneidade, principalmente, nos ambientes escolares, devido às inúmeras mudanças ocorridas no mundo globalizado e às alterações referentes aos meios de comunicação e à circulação da informação que se deram por meio do surgimento das tecnologias digitais da comunicação e da informação. Em virtude das mudanças citadas, não se pode restringir o letramento, apenas à leitura do texto verbal escrito. É preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem, estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam.

Isso posto, é fundamental compreender que o caráter ideológico que permeia os eventos cotidianos de letramento restringe e controla as convenções que devem ser interiorizadas pelos indivíduos. Essas convenções se tornam ainda mais visíveis quando confrontadas por movimentos de resistência política, como o feminismo, que “ao resistirem às convenções dominantes de fala e escrita, atuam para torná-las explícitas como um passo na direção de transformá-las” (Street, 2014, p. 147).

Mediante o exposto, fica claro que precisamos não apenas de eventos e modelos culturais de letramentos, mas de buscar formas de valorização e reconhecimento dos múltiplos letramentos de maneira que se coloque em prática os usos e os significados deles em prol das lutas de identidades particulares e coletivas contra ideologias constantemente impostas. Dessa forma, é importante o papel da escola de hoje na formação de cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas. No entanto, para alcançar esse objetivo, é imprescindível o trabalho com os diferentes letramentos.

## 2.5 A alfabetização que trilhamos no Distrito Federal

*Alfabetizar é acreditar que a transformação está além do  
lápiz que escreve, como dizia Freire,  
supõe saberes adquiridos e construídos, como acrescentava Tardif,  
e nos cabe acreditar que toda criança pode aprender a ler  
e escrever, como registrou Soares,  
mas alfabetizar é também um ato de amor, como concluiu Freire.  
Amor de quem ensina e amor de quem aprende!  
(Nascimento, 2023).*

Na década de 60, o alarmante índice de reprovação e repetência, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, provocou um movimento na educação brasileira. Na tentativa de resolver o problema, foi proposta a organização da escolaridade em ciclos, para substituir o regime seriado (Villas Boas, 2007). Importante ressaltar que a implantação de ciclos no Brasil sempre teve como objetivo eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas.

### **2.5.1 Pioneirismo do DF: alfabetização na década de 60**

Segundo Villas Boas (2007), ainda na década de 60, quando foi implantada a educação pública no DF, o ensino primário apresentava alto índice de reprovação da primeira para a segunda série. Em busca de solucionar o problema encontrado, esse nível do ensino passou a ser organizado em fases e etapas. A Indicação n.º 5, do Conselho de Educação do DF, aprovada em 21/05/63 (Brasília, 1966), traz as normas preliminares para a organização do sistema de ensino no Distrito Federal, quanto à educação de grau primário, estabelecendo em seu Título I, Capítulo I, artigo 1º:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas do Plano Piloto (sic!) e das cidades satélites.

De acordo com Villas Boas (2007), é possível identificar em uma publicação da Coordenação de Educação Primária da época (Brasília, 1969) a justificativa para a criação das fases, as quais corresponderiam ao que hoje se denominamos ciclos:

Como é constante nos sistemas brasileiros, o ensino primário, em Brasília, apresentava maior e acentuada concentração de alunos na chamada, tradicionalmente, primeira série (iniciação do curso primário fundamental). Observa-se, ainda, o mais expressivo estrangulamento na passagem desta 1ª série para a 2ª – aí, o registro de maior índice de reprovações. A Indicação n.º 5 do Conselho de Educação do DF estabeleceu as normas para organização e funcionamento do sistema de ensino primário. E considera que este (sic!) ensino deverá compreender duas fases: a primeira corresponde à 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde à 3ª, 4ª e 5ª séries. (P4)

Nesse parecer do Conselho de educação do Distrito Federal, é possível verificar claramente a implantação de política de combate à redução dos índices de reprovação e evasão, ampliando as oportunidades de avanço escolar e contribuindo para a permanência do estudante na escola durante o período de alfabetização (Villas Boas, 2007). No entanto, com a expansão do Distrito Federal, houve um aumento significativos das matrículas nas escolas públicas, o que

dificultou o andamento e a continuidade da organização da escolaridade por meio de fases e etapas. Seu término deu-se no final da década de 60.

Na década de 80, buscou-se outra reconfiguração do sistema de ensino do DF e então foi implantado o Projeto CBA, visando permitir que as crianças desenvolvessem todo o processo de alfabetização sem descontinuidade e sem reprovação. De acordo com Pinto (2016), o CBA aumentava o tempo destinado à aprendizagem da leitura e da escrita e colocava fim na reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com esse projeto foram implementadas ações significativas para o ensino do DF, como a formação de professores e criação das escolas consideradas como centros de referência.

A falta de diálogo entre os governantes e os professores, a ausência de cursos de formação prévia, orientação e esclarecimentos à comunidade escolar, trouxeram resistência e insegurança e, dessa forma, na década de 90, mais ou menos entre os anos de 1995 e 1998, o projeto teve o seu fim decretado. Projetos semelhantes foram criados, mas também não tiveram continuidade e duraram pouco tempo (Villas Boas, 2007).

Logo após o CBA foi criada a Proposta Político-Pedagógica da educação *Escola Candanga: uma lição de cidadania*, em 1995, cujo objetivo consistia em como superar as defasagens de aprendizagens e minimizar as reprovações escolares. Dessa forma, a Escola Candanga era vista como uma escola crítica que questiona a realidade existente e propõe formas de superá-la. Para enfrentar esses desafios, é essencial entender como essa realidade foi historicamente produzida. A crítica da ideologia ajuda a compreender e construir a prática pedagógica desejada pela Secretaria de Educação/FEDF, servindo como parâmetro para pensar criticamente nossas lições. Isso nos leva a questionar a ordem estabelecida e a revelar o que está oculto na realidade aparente (Distrito Federal, 1997).

Dentro dessa perspectiva, a Escola Candanga foi organizada em três fases de formação, que apresentavam como referência a faixa etária do aluno:

As fases da formação consistiam na organização dos tempos e espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano. Esta organização do ponto de vista estrutural concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento “[...] 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9,10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência” (Conselho de Educação do DF, Parecer n.º 360/97, CEDF, p. 664). De acordo com a Proposta Pedagógica, a constituição das turmas por grupos com base na idade, aliada a progressão continuada, não se limita em romper com a seriação e sim adotar os avanços progressivos do aluno, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico, tornando-os mais eficiente. (Conselho de Educação do DF. Parecer n.º 360/97, p.669).

Outrossim, segundo Alcoba (2003), o currículo da Escola Candanga estruturava-se em três dimensões, sendo elas: a dimensão filosófica, que defendia o exercício da razão crítica; a dimensão socioantropológica, que buscava a interação entre educação, cultura e tecnologia; e a dimensão psicopedagógica que se baseava nos eixos norteadores ética e a ecologia.

Embora a Escola Candanga recebesse inúmeras críticas de alguns estudiosos por adotar o sistema dos Ciclos de formação, foi reconhecida, pelo Banco Mundial, por reduzir os custos do Estado com a repetência (Horn, 2002). Porém, devido oposição partidária no governo, o projeto Escola Candanga foi suspenso em 1998, derrubando mais uma tentativa de redimensionar os tempos e espaços escolares na perspectiva de uma educação democrática e de qualidade.

### **2.5.2 *Bloco Inicial de Alfabetização – BIA***

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal dá mais um passo em busca de qualidade para educação no DF, iniciando a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com a incorporação das crianças de 6 anos na escola. Surge, nesse contexto, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em busca da “tão sonhada qualidade de ensino para todos – em que mais do que todos na escola, pretende-se todos aprendendo na escola” (Distrito Federal, 2005, p. 4).

Dessa vez, o projeto foi iniciado de forma diferente e o documento que orienta a implantação do BIA foi direcionado aos professores, afirmando o desejo da instituição de dialogar sobre a proposta e suscitar reflexão, bem como a incorporação dos pressupostos que regulam toda a estrutura do BIA, tomando como ponto de partida o saber desses profissionais, produzido diariamente na sala de aula, para que as posições assumidas possam ser identificadas com maior clareza (Brasília, 2005).

Esse contexto de ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos contou com a inserção das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental - EF, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 – LDB e no Plano Nacional de Educação PNE Lei n.º 10172/02. O DF, mais uma vez, lança-se no “enfrentamento de desafios e obstáculos que historicamente se repetem interferindo no alcance da qualidade que se deseja” (Distrito Federal, 2005, p. 8).

Conforme o documento emitido pela SEEDF (2012, p. 8), o BIA tem por objetivo geral reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral. Apresentando como

objetivos específicos a reorganização do tempo e dos espaços escolares, a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, a organização do currículo escolar, a sistematização do processo de alfabetização e a orientação da ação educativa do professor.

Segundo Villas Boas (2007), o BIA compreende o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos, enturmadas pelo critério de idade: 6 anos – etapa I; 7 anos – etapa II; 8 anos – etapa III. Na criação do BIA, durante as primeiras semanas de aula, era realizada a avaliação diagnóstica, para se conhecer as habilidades e as competências já adquiridas pelos estudantes. Após esse período, os mesmos eram reagrupados nas turmas. Ainda existe a avaliação diagnóstica, porém o estudante permanece na mesma sala e o professor realiza atividades direcionadas para atender as necessidades específicas de cada estudante.

A implementação do BIA se deu de forma gradativa nas escolas do DF e se consolidou, a partir de 2008, sob a ótica da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, mediado pelo Currículo em Movimento e, ainda hoje, é o projeto que vigora na rede de ensino público do Distrito Federal.

### ***2.5.3 Currículo em Movimento: mudanças de concepções***

Após essa jornada de políticas e programas implementados no Distrito Federal, em busca de superar os desafios do fracasso escolar, utilizando-se de princípios baseados em ideologias político-partidárias e com pouco envolvimento de quem atua nos espaços educacionais para a construção do currículo utilizado anteriormente, surge o Currículo em Movimento do Distrito Federal proposto pela Secretaria de Educação do DF (SEEDF).

Quando nos remetemos ao conceito de Currículo, temos o hábito de visualizar esse documento como um conjunto de conteúdos e habilidades que serão desenvolvidos ou trabalhados com os estudantes em sala de aula, numa perspectiva linear e cumulativa de conhecimentos que estão, principalmente, relacionados com práticas pedagógicas que, nem sempre, tem por objetivo dar enfoque social ao conhecimento produzido na escola (Distrito Federal, 2014b).

É importante ressaltarmos que essa é uma visão reducionista e conservadora de ensino e aprendizagem pela qual visualizamos o currículo, ou devido à nossa formação profissional e em decorrências das nossas práticas pedagógicas. De acordo com Apple (2006), propagamos a conotação ideológica e de controle quando naturalizamos e perpetuamos em nossas salas de aula as práticas de aplicação e transmissão do Currículo sem oportunizar espaço para diálogo e

criticidade, deixando a margem do processo, mesmo que indiretamente, aqueles estudantes que por algum motivo não conseguem alcançar as metas propostas.

Segundo o referido autor, “[...] o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade” (Apple, 2006, p. 191). Na Secretaria de Educação, por muitas décadas, as discussões para as mudanças e implementações curriculares, assim como das metodologias que seriam aplicadas no âmbito pedagógico, foram pensadas, exclusivamente, por profissionais alocados nos setores técnico-administrativos e nas esferas dos especialistas em educação. E aos professores, era dada a tarefa de seguir e cumprir o Currículo prescrito (Sacristán, 1998).

Nesse sentido, hoje não existe espaço para este tipo de pensamento e o currículo escolar deve ser elemento essencial para estruturar os processos de ensino aprendizagem preconizados pelo contexto escolar. Sacristán (2013, p. 19) aponta que “O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido”.

Com isso, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a) entrou em vigor no ano de 2014, em sua primeira versão, como uma maneira formal de padronizar os conteúdos lecionados nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e também para “garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (Distrito Federal, 2014b, p.10). Esse currículo demarcou um novo paradigma na educação, pois, diferentemente das propostas curriculares anteriores, nasceu do amplo debate em toda rede de ensino.

O Currículo em Movimento é um documento elaborado pela SEEDF, em parceria com professores e membros da comunidade escolar do Distrito Federal. Resultado de diversas atualizações de currículo na rede pública de ensino do DF que ocorreram desde o ano 2000. Sua segunda versão, do ano de 2018, traz algumas mudanças em relação ao primeiro documento, como sugere uma nova organização escolar em ciclos, em contrapartida, à estrutura de seriação existente, e o alinhamento dos objetivos e conteúdos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada no ano de 2018, a fim de garantir os mesmos direitos à aprendizagem do país para os estudantes do DF (Distrito Federal, 2018).

Ressaltamos que a primeira e a segunda versões do Currículo em Movimento do DF apresentam uma base teórica constituída pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural observável em:

Nessa ótica, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se ancora na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, considerando que o trabalho pedagógico se apoia, na prática, social e, por meio da mediação, da linguagem e da cultura, as aprendizagens ocorrerão na interação do sujeito com o meio e com os outros (Distrito Federal, 2014b, p. 16).

Iniciada em 2011, a primeira edição do Currículo em Movimento foi consolidada após vários momentos coletivos de discussão, para que ele fosse de fato um “documento de identidade” (Distrito Federal, 2014). Teve como base teórica alguns pressupostos da Teoria Crítica conciliados com pressupostos da Teoria Pós- Crítica. Na Teoria Crítica, o currículo aborda conceitos como ideologia, poder, classe social, e emancipação, visando transformar o currículo em uma ferramenta de emancipação pelo conhecimento, reconhecendo as relações de poder nos contextos sociais e educacionais. Para conectar currículo e multiculturalismo, incorporando as relações de poder subjacentes às diferenças, o documento também se fundamenta em pressupostos da Teoria Pós-Crítica (Distrito Federal, 2014).

Partindo dessa perspectiva, a proposta do Currículo em Movimento mostra-se alinhada aos demais conceitos apresentados na pesquisa, como os Eixos Integradores do Ensino Fundamental (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade), que são elementos que estabelecem um elo entre os objetivos e os conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem.

Ressalta-se que embora no eixo a palavra “letramentos” esteja no plural no Currículo, seu entendimento ainda se resume a prática de desenvolver o letramento, na prática do estudo literário:

Dessa forma, por meio de campos de atuação como jornalístico/midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e meio artístico literário, o professor tem a possibilidade de desenvolver letramentos, desde aqueles com baixo nível de hipertextualidade até os que envolvem a hipermídia. As canções, WhatsApp, Twitter, e-mail, Instagram, fotos, vídeos, áudios, vlog, podcast, trailer e diversos outros gêneros expandem a consciência do estudante, e assim constroem novas relações e sentidos (Distrito Federal, 2018, p. 20).

Tal concepção demonstra que o Currículo em questão precisa abrir novos debates para trazer na sua base teórica os vários tipos de letramentos existentes em nossa sociedade, considerando a diversidade cultural, as diferentes formas de comunicação e a interação social.

Na segunda versão do documento, é possível perceber que o mesmo seguiu uma sequência semelhante à edição anterior de apreciações preliminares pela comunidade escolar e civil e aprovação do documento final pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Outro fato que merece destaque é a permanência das orientações dos pressupostos das Teorias Críticas e Pós-Críticas, com as bases metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que ressaltam a relevância de uma formação consciente, crítica,

transformadora dos estudantes em um ambiente escolar que propicie aprendizagens nas quais os sujeitos são protagonistas na construção da história com base na interação social, na interação com a natureza.

É possível também identificar na 2ª versão do Currículo em Movimento alguns outros princípios previstos na 1ª edição, como: Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), Eixos Integradores - Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (Anos Iniciais) e, Ludicidade e Letramentos (Anos Finais - Distrito Federal, 2018). Pontuamos que o letramento se mantém na mesma perspectiva da primeira edição.

A elaboração do Currículo em Movimento do DF representou um avanço significativo nas políticas educacionais para o DF, pois ele possibilita compreender que a educação é uma construção coletiva, e se faz necessário discutir a função social da escola, rompendo com a concepção tradicional de currículo e questionando os objetivos a serem alcançados com as práticas pedagógicas prescritivas. De acordo com Bandeira e Dantas (2021), é importante ser destacado no Currículo em Movimento a

superação da fragmentação e descontextualização de conteúdos e atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes, a super valorização do livro didático no planejamento das aulas, a passividade dos estudantes no processo de aprendizagem e o foco da organização do trabalho pedagógico (OTP) apenas em resultados, desconsiderando o percurso dos estudantes (Bandeira; Dantas, 2021, p. 394).

Ademais, a segunda versão do Currículo em Movimento, entregue em 2018, quatro anos após a implementação da primeira edição, surgiu por dois motivos. A princípio, a necessidade de atualizações por conta da universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino, a partir de 2018. E também devido às novas orientações trazidas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP n.º 2), seguida da adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria n.º 331, do Ministério da Educação, de modo que fossem garantidos aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (Distrito Federal, 2018).

Entretanto, se faz necessária uma análise crítica a respeito de alguns pontos presentes no Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Mendes (2021), o documento supracitado está plenamente alinhado à BNCC, de maneira rasa, funcionalista e confusa de tratar o ensino da língua escrita. Apesar da diversidade ser um dos

eixos transversais, o documento não trata essa questão e ignora que a educação pública contemple um público diverso.

Concordamos com Silva (2018), de que é imprescindível que o currículo respeite e agregue a realidade das diferentes instituições educativas e que cada uma dessas instituições utilize esse documento durante a construção do seu Projeto Político Pedagógico, levando em consideração a realidade, a diversidade e as necessidades da comunidade em que está inserida. Afinal, um currículo que se propõe a ser histórico-crítico apresenta desafios para sua implementação, pois convivemos em uma sociedade capitalista, e um currículo materialista, histórico e dialético, ou seja, marxista, é difícil de ser executado (Malanchen, 2014), principalmente, com o advento da BNCC, que visa ideia contrárias, tornando ainda mais difícil fazer um currículo desvinculado desse documento curricular nacional.

Entretanto, para que o currículo cumpra o seu papel no contexto escolar se faz necessário que os professores, juntamente com os estudantes, sejam os principais agentes do processo e estejam preparados para compreender de que currículos estamos falando. Na sessão seguinte iremos refletir sobre o papel que as políticas de formação de professores têm exercido na alfabetização.

## **2.6 Políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil**

*O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos. [...] E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional, na prática, social – não é qualquer um que pode ser professor.*  
José Carlos Libâneo

Comungando das ideias deste autor, entendemos que a formação docente deve acontecer a partir de dois vieses: a princípio, com a formação inicial, acadêmica; em seguida, da formação continuada, que embasará a prática do trabalho docente. Embora os processos apresentem-se distintos, são complementares. Com a formação inicial, adquirem-se os conhecimentos teóricos e práticos necessários no exercício da função docente. Já por formação continuada, entende-se uma continuidade da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento do docente por meio da práxis no contexto educacional. É importante destacar que ambas as formações vão além do pedagógico e abordem as questões identitárias e profissionais desse educador. Ainda, de acordo com Libâneo:

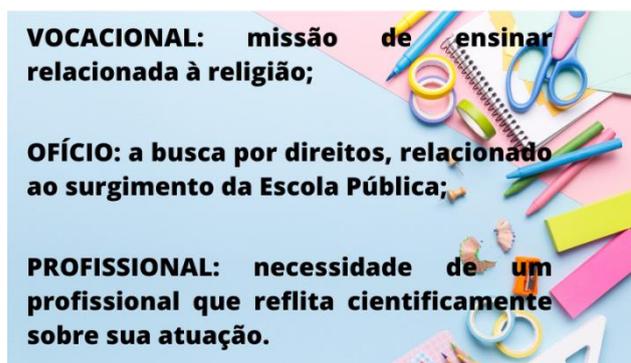
Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída” (Libâneo, 2007, p. 40).

Veiga e Viana (2019, p. 19) acrescentam que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base uma clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Dessa forma, a formação deve ser uma ação progressiva e contínua, que envolve várias instâncias, dando significado a práxis pedagógica, estabelecendo uma relação entre formação inicial e continuada. Além disso, essa formação deve estar vinculada à história de vida desses professores que permanecem em constante processo de formação, e prepará-los para a atualidade, proporcionando a preparação tanto para vida pessoal como profissional, assumindo assim, uma posição de inclusão.

Ao longo dos anos, a visão do professor como profissional da educação se moldou e amadureceu mediante diversas percepções e experiências. Para Tardif (2013), a atuação desse profissional perpassa por três fases, denominadas como vocação, ofício e profissão. Compreendendo essas fases, é possível entender como se configuram no cenário educacional brasileiro a ideia de constituição do professor e sua relação com o trabalho.

Para ilustrar, a Imagem 12 indica os marcos das fases de atuação docente por meio dos estudos de Tardif (2013):

Imagem 12 - Marcos das fases de atuação docente



Fonte: Adaptado de Tardif (2013).

Percebe-se que a concepção a respeito do ser professor sofreu modificações durante décadas e vem influenciando a compreensão dessas fases com períodos históricos, ainda é perceptível que algumas das características se fazem presentes atualmente, mesmo que de formas distintas na constituição do ser professor.

No modelo vocacional, Tardif (2013) aponta o professor como aquele que acredita que nasceu para essa função. Guiado por dons inatos e pela paixão pela docência, o professor vocacional considera a formação como aprimoramento da capacidade que tem para ensinar.

No referente ao modelo ofício, este professor demonstra entendimento sobre o papel da sua atuação na educação, luta por seus direitos trabalhistas. No entanto, faz pouco investimento para a sua formação.

Já em se tratando do modelo profissional, o professor compreende que sua atuação não se baseia puramente em uma missão, mas na luta por seus direitos vinculado com os saberes científicos produzidos para/sobre o contexto escolar.

Ademais, ao retratar um certo modelo de professor, essas características influenciam no modo de ser, ou mesmo, de constituir a profissionalidade dos professores ainda que indiretamente. Destaca-se aqui o termo profissionalização “como uma construção [...] influenciada por um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjuntura e dialeticamente com o grupo de professores se aproximará da tendência emancipadora [...]” (Imbernón, 2011, p. 36).

Dito isso, é inegável, a importância do desenvolvimento profissional que “pressupõe a procura de um conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem do professor e aprendizagem dos alunos, centrando-se no contexto educacional” (Oliveira; Formosinho, 2009, p. 226). Mais do que meros aperfeiçoamentos técnicos, essa jornada de desenvolvimento profissional visa à emancipação do docente. Através da consciência crítica da própria profissão e do contexto que o envolve, há elementos imprescindíveis ao professor, como: a reflexão, o estudo, a discussão, a experimentação e a interação com o grupo, além de considerar outros aspectos relacionados à profissionalidade docente. Abordaremos os saberes docentes no próximo capítulo.

No Brasil, essa formação inicial e continuada na área da alfabetização tem representado um grande desafio. Segundo Mortatti (2004), alfabetização é a condição da pessoa que detém o domínio da leitura e escrita das palavras. É importante frisar que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910.

Partindo das proposições neste estudo, utilizaremos o termo professor alfabetizador para identificar o profissional responsável pelas séries de alfabetização das crianças nos anos iniciais. A esse respeito, Mortatti (2019) aponta que:

Por essas razões, utilizo as denominações “alfabetizador” e “professor primário” apenas com a finalidade de tornar mais ágil a apresentação das reflexões. A

denominação “formação do alfabetizador”, por sua vez, utilizo-a aqui para me referir, de forma genérica, aos professores responsáveis pelo nível de escolarização que, ao longo do período histórico abordado, recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século XIX); “1.ª a 4.ª série do Ensino de 1º. Grau” (após a Lei 5692/1971); 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (LDB 9396/1996); e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Lei n.11.274, 06/02/2006) (Mortatti, 2019, p. 97).

Contudo, o conjunto de reflexões e ações sobre como investir e minimizar a problemática referente a formação desses profissionais tem recebido maior visibilidade na área educacional nacional e, conseqüentemente, vem desbravando maiores espaços nas políticas públicas. Nota-se que, com a implementação dessas políticas públicas prevista para os professores alfabetizadores e sua prática docente, se pressupõe um conjunto de normatizações que interferem na organização do processo didático pedagógico, principalmente direcionadas ao modo de ensinar e “o que” se deve ensinar. Para Freire,

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996. p. 51).

Além disso, a formação docente ao longo da história levou-nos ao entendimento de que “a precariedade das políticas formativas, [...] não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (Saviani, 2009, p. 148).

Tal proposição nos remete à reflexão e discussão de que essas políticas direcionadas à alfabetização das crianças vêm imersa de orientações e diretrizes que partem de determinadas posições, que não estão vinculadas somente a leitura e a escrita, mas carrega em si uma perspectiva de educação e, ao mesmo tempo, de formação dos sujeitos sociais.

Diante da preocupante concentração do baixo rendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que concerne à leitura e escrita, os programas oficiais de formação continuada de professores alfabetizadores têm sido ampliados significativamente. Essa iniciativa visa aprimorar o desenvolvimento profissional desses docentes, qualificando-os para lidar com os desafios da alfabetização e promover a melhor aprendizagem das crianças. No entanto, como destaca Morais (2012, p. 32), é necessário “encarmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores, além de lutar para consolidar o direito a formação como fato contínuo e sistemático”.

É nítido que os programas de formação continuada apresentados não têm respondido satisfatoriamente aos anseios do sistema escolar. E os próprios professores, em algumas

situações, negligenciam a sua formação não lhe aferindo a importância necessária. Como afirma Tardif (2022):

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à "pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários" (Tardif, 2022, p. 41).

Porém, essa desvalorização por parte do professor não pode ser justificativa para negativa de uma formação de qualidade a esses profissionais que, na maioria das vezes, mantém essa postura por considerar as formações fonte da pedagogia e as teorias abstratas (Tardif, 2022). Desde a década de 1990, conforme Soares e Oliveira-Mendes (2020), observa-se um movimento do estado em relação à formação dos próximos professores, ganhando notoriedade com a implementação das políticas educacionais visando provocar a melhoria na qualidade da educação básica.

Temos que considerar também que outras ações governamentais foram importantes nesse processo, como maiores investimentos na qualificação desses profissionais e a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos<sup>14</sup>, com a matrícula obrigatória a partir de 6 anos.

Ademais, com a instituição do Plano Nacional de Educação - PNE (2001/2010 - 2011/2020)<sup>15</sup>, foram implementados programas específicos lançados pelo governo e suas secretarias. Silva (2018, p. 104) ressalta que o PNE tem

a finalidade de elevar a qualidade da educação nacional, em especial a escolarização da população excluída, fez da educação uma prioridade nacional, vista no plano como um direito ao indivíduo que deve conduzi-lo a emancipação social que o conduza a ter acesso aos bens culturais da humanidade.

Diante disso, o PNE foi criado buscando consolidar um sistema educacional nacional que impulse o exercício da reflexão a respeito da educação, rompendo com as desastrosas desigualdades educacionais existentes no território nacional. É importante ratificar que o PNE é uma política pública que norteia as várias políticas educacionais. Nesse contexto, faremos

---

<sup>14</sup> Em 2006, o Presidente da República sancionou a Lei n.º 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade (Brasil, 2006).

<sup>15</sup> "O Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE" (Brasil, 2014).

uma breve apresentação das políticas de formação de professores disseminados nas últimas décadas, voltadas especialmente para os alfabetizadores, como mostra o Quadro 10:

Quadro 10 - Programas de formação continuada de professores alfabetizadores

Programa	Ano	Âmbito/ Gestão	Ano/ Série	Objetivo	Contexto
<b>PROFA</b>	2001	Nacional  Fernando Henrique Cardoso  Paulo Renato (Ministro da Educação)	Professores do Bloco Inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)	Voltado para a formação de professores alfabetizadores para as séries iniciais de crianças, jovens e adultos. Propõe o estudo e o conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita	Problemas evidenciados por estatísticas que alarmam educadores e sociedade, em geral, e o programa surge em oposição a uma escola considerada por muitos educadores como “conteudista”.
<b>Pró Letramento</b>	2007	Nacional  Presidente Luiz Inácio Lula da Silva  Fernando Haddad (Ministro da Educação)	Professores do Bloco Inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;	Em decorrência dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), submetida aos parâmetros internacionais, sobretudo em 2003 e, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004.
<b>PNAIC</b>	2012	Nacional	Professores do Bloco Inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)	Permitir a qualificação dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no intuito de que se melhorem as suas ações alfabetizadoras.	Vinculação do PNAIC à meta 5 prevista no PNE 2014-2024, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamenta

<b>PNA Tempo de aprender</b>	2019	Nacional  Jair Bolsonaro  Abraham Weintraub (Ministro da Educação)	1º ano	Explicitar os pilares da alfabetização, sendo eles a consciência fonêmica, instrução fonêmica, fluência fonêmica, vocabulário e compreensão de texto. Elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo.	Índices das avaliações externas (Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA/2016).
<b>Alfaletando</b>	2024	Nacional  Presidente Luiz Inácio Lula da Silva  Camilo Santana (Ministro da Educação)	Professores do Bloco Inicial de alfabetização (1º e 2º anos)	Promover a alfabetização e o letramento de crianças, visando a melhoria da qualidade da educação básica. O Alfaletando é estruturado em cinco eixos norteadores que orientam suas ações: gestão e governança, acompanhamento pedagógico e formação continuada, avaliação, infraestrutura física e pedagógica, e boas práticas	O programa surge para responder de forma às demandas educacionais do Distrito Federal e demais estados, buscando assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares e visando a recomposição das aprendizagens. O programa inclui a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Fonte: A autora. Dados obtidos a partir dos documentos analisados, 2023.

A apresentação dos programas de formação dos professores alfabetizadores destacados no Quadro 10 permite-nos uma visão geral de como o sistema educacional tem buscado orientar o processo de alfabetização dos estudantes nas redes de ensino públicas no contexto brasileiro. Ante a esse conjunto de dados, alguns pontos merecem destaque como a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, traduzida nos parâmetros internacionais adotados pelas avaliações nacionais (externas) que são usadas como critérios de análise do nível de alfabetização dos nossos estudantes.

Diante desse panorama, nos últimos anos, têm aumentado gradativamente as ofertas de formação inicial e continuada pelo governo federal, ocupando a centralidade nas políticas educacionais visando assegurar qualidade da educação. Porém, o que se percebe é que esses programas de governo apresentam limitações em propor formações que se aproximem do contexto da prática e temas repetitivos. Ademais, apresenta um processo de descontinuidade (Saviani, 2013) que, além de romper com uma prática pedagógica que está dando certo, propõe

práticas que não promovem uma educação de qualidade, como afirma Mézáros (2008, p. 12) “[...] a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.”

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), em sua atual configuração, apresenta um preocupante retrocesso em relação aos avanços científicos produzidos nos centros e grupos de pesquisas no Brasil (Macedo, 2013; Mortatti, 2019). Ao invés de se embasar nas últimas descobertas da área, a PNA endossa uma concepção ultrapassada de língua escrita e de alfabetização baseada apenas na memorização de fonemas.

Essa abordagem desconsidera a escrita e a leitura como ferramentas culturais e ignora o potencial da alfabetização crítica defendida por Freire. É urgente provocar uma reflexão a respeito da formação de professores e de ensino-aprendizagem das crianças que se pretende alcançar seguindo essa política. Nesse mesmo enfoque, explica Libâneo e Pimenta (1999), que

Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 261).

As políticas de formação de professores, embora oportunize maior facilidade de acesso ao estudante, muitas vezes correspondem um cenário de massificação nas escolas. Essa realidade não apresenta melhorias das condições de trabalho, de jornada, de valorização e formação docente. Para além da quantidade, é preciso considerar a qualidade da formação docente e as condições de trabalho dos professores. A falta de valorização profissional, de jornada de trabalho adequada e de oportunidades de desenvolvimento contínuo impactam diretamente na efetividade do ensino.

Como os autores supracitados afirmam, se esses aspectos não forem considerados, a escola ampliada quantitativamente continuará excluindo, pois “[...] ao desenvolver um ensino aligeirado, impossibilita a inserção social de crianças e jovens de classes sociais mais pobres em igualdade de condições com aqueles dos segmentos economicamente favorecidos, acentuando a exclusão social”. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 261).

Nesse sentido, na próxima seção, trataremos sobre como os saberes docentes têm contribuído com alfabetização.

## **2.7 Saberes docentes: contribuições para práxis pedagógicas de professores alfabetizadores**

*O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor*

*interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é simultaneamente expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.*  
(Pimenta, 2012, p. 49)

### **2.7.1 Caminhadas que geram saberes**

Nos últimos vinte anos, percebe-se um aumento significativo de estudos relacionados à profissionalização e aos saberes docentes. As reformas na educação foram executadas nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra e África, ampliando-se, posteriormente, na Bélgica, França e Suíça nos anos 1980. Durante esses movimentos de reforma, percebeu-se que tão importante quanto identificar, analisar e descrever os aspectos da prática docente é entender como é adquirido o saber docente. Foi, então, na década de 90, que surgiram estudos envolvendo a temática dos saberes profissionais com significativa relevância.

No Brasil, o estudo foi iniciado com as obras de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (2013), seguida da divulgação dos trabalhos de autores brasileiros como Freire (1996); Pimenta (1999) e Cunha (2004). Os estudos apresentados por esses estudiosos em relação aos saberes docentes auxiliam no reconhecimento de formas diversificadas do ato de ensinar, tendo como referencial quem o faz, não se tratando somente de reprodução, mas de geração de novos conhecimentos.

As pesquisas relacionadas a essa perspectiva tentam evidenciar a prática do professor, mostrando que sua atuação não se restringe somente ao conhecimento formal. A prática faz parte da cultura de trabalho desse profissional, conforme ressaltam Machado e Santos (2019), pois saímos de paradigmas de formação em que o professor era mero transmissor de conhecimento e técnico para uma percepção de professor como agente político, comprometido com a transformação social.

Visto que a complexidade do ato de ensinar requer do docente, preparação para o exercício do trabalho, mobilizando a construção de saberes gerais e específicos, que pressupõe uma formação teórica embasada, articulada com as experiências pessoais e com o contexto histórico no qual a docência é desempenhada, surgem alguns questionamentos sobre como os docentes constroem saberes a partir de suas práticas de alfabetização, a saber: quais saberes os docentes elegem para legitimar suas escolhas? Qual a natureza desses saberes selecionados?

Essas e outras possíveis indagações relacionadas aos saberes docentes e sua relação com o contexto da sala de aula proporcionam reflexões pertinentes ao objeto desse estudo que caminha em busca de entender a relação dos professores com seus saberes e que saberes são esses que eles utilizam durante o ato de alfabetizar.

Nesta seção, serão apresentados os conhecimentos a respeito dos saberes docentes como: conceitos, tipologias e aplicabilidade por professores que alfabetizam, ou já alfabetizaram.

### **2.7.2 Os saberes docentes e a práxis pedagógica**

Como Marx (2010, p. 208) já havia sinalizado, o trabalho é condição inerente à vida humana, por meio dele o ser humano transforma a natureza e a si, o que comprova que toda práxis social é, de uma alguma maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do próprio trabalhador (Tardif, 2014), ou seja, não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de entender como o trabalho se organiza. Dessa forma, o ensino e o trabalho serão formas de sair da crescente alienação e reunificar o homem com a sociedade em que está inserido (Marx, 1978).

Com base nesse conceito, Tardif (2014, p. 35) ressalta que “o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional”. Segundo o autor, no caso da docência, esse objeto não é matéria estática, mas se compõe de relações humanas que moldam o próprio trabalho docente porque, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, influenciará também, com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”.

Nessa relação, sujeito e objeto são, ao mesmo tempo, transformados, sendo o trabalho categoria precursora da humanidade e o saber está a serviço desse. Isso significa dizer que as relações dos docentes com os saberes não podem ser consideradas como relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes atribuem princípios para enfrentar e solucionar situações diversas do dia a dia (Tardif, 2014, p. 209).

Tardif (2014, p. 21) afirma que os saberes estão vinculados ao trabalho enquanto “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. E, na prática educativa, portanto, esse docente utiliza-se de diversos saberes para agir, julgar e discernir as suas ações. Para Gauthier isto quer dizer que:

A fim de alcançar os objetivos pedagógicos inerentes a sua tarefa, o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. E como tomar decisões implica julgar, o professor julga. Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos; sua ação dependendo da sua capacidade de julgar. Sobre o que se baseia, porém, o julgamento do professor? Seu julgamento, constantemente solicitado, se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro (Gauthier *et al.*, 2013, p. 341).

Essa premissa revela que muitos dos saberes utilizados pelos docentes durante a aula não são produzidos diretamente por eles, mas fazem parte de outros adquiridos na vida, com seus pares, na família, na escola ou por meio de sua cultura pessoal, constituindo um conjunto de saberes próprios. Partindo dessa afirmação, concordamos com Machado e Santos (2019, p. 57) quando evidenciam que “o reconhecimento de valores, crenças e diferentes tipos de saberes é fundamental para compreender que a práxis pedagógica é atribuída de sentidos e significados pelas pessoas que as fazem”.

A partir de leituras e análises sobre a práxis, foi possível identificar diferentes conceitos que emergem das linhas de pensamento desenvolvidas ao longo do processo histórico em que essas discussões ocorreram. Assim, são apresentados a seguir diferentes conceitos de práxis que fundamentam o estudo dos saberes aqui apresentados:

Quadro 11 - Definições de práxis pedagógica

Referências	Definição de práxis pedagógica
Vázquez (1977)	Destaca as ideias de Marx quando revela que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Assim, ainda coadunando com as ideias de Vázquez, entende-se que práxis é uma ação pensada e organizada para atingir objetivos propostos, não sendo apenas instintiva ou biológica. Vázquez (1977, p. 185)
Freire (1987)	“A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (Freire, 1987, p.53).
Nóvoa 1999	“[...] a lógica da racionalidade técnica é oposta ao desenvolvimento das práxis reflexiva”. Para consolidar a práxis docente, o autor destaca a importância de uma formação que estimule o pensamento crítico-reflexivo e promova dinâmicas de autoformação (Nóvoa, 1999, p. 27).
Ghedin (2002)	Para Ghedin (2002, p.133) complementa afirmando que se faz necessário “[...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia das práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”.
Curado (2018)	Curado Silva (2018) defende que a práxis pedagógica une teoria e prática para responder às necessidades diárias dos professores, evitando métodos rígidos que limitam a inovação pedagógica. A práxis facilita a conscientização e é essencial para uma educação crítica, promovendo transformações sociais e o entendimento da realidade.

Fonte: Autora, 2024.

Em consonância com os conceitos apresentados, não se pode falar de práxis sem destacar Paulo Freire (1987), que a interpreta como a concretização do pensamento pedagógico emancipatório. Paulo Freire, compreendeu a importância da práxis na construção de uma pedagogia dos oprimidos e de uma pedagogia libertadora. Ele sempre defendeu que o ponto de

partida de qualquer prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. Dessa maneira, as experiências vividas tornam-se bases para momentos reflexivos da práxis, com o potencial de transformar as relações educacionais, sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

A práxis pedagógica, conforme defendida por Freire (1987) e Nóvoa (1999), envolve a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Para eles, a dialética entre ação e reflexão facilita um repensar contínuo, formando a consciência humana e permitindo reflexões e críticas sobre a realidade.

Dessa forma, a práxis não se sustenta isoladamente, pois depende de outro contexto que reconheça a capacidade transformadora do ser humano sobre a natureza e a sociedade, modificando seu ambiente ao longo da história. A práxis não é simplesmente prática nem pura teoria, mas a união de ambas voltada para a ação transformadora da sociedade. A teoria, por si só, não teria validade se não estivesse interligada com a prática, assim como a prática isolada não conduziria à práxis. Para Vázquez (1977), teoria e práxis são inseparáveis e essenciais para o ensino e a aprendizagem. Ambas são cruciais para a práxis pedagógica e na formação dos saberes desses docentes que se constituem enquanto vivenciam esse movimento.

Assim, a contínua construção da dinâmica pedagógica, enriquecida pelas contradições e desafios da profissão docente, destacou a importância da integração entre teoria e prática. Esse processo revelou a natureza do trabalho educativo ao longo dos anos, mostrando que a práxis é um caminho seguro para aprendizagens críticas e conhecimento do contexto social. Segundo Vázquez (1977), a práxis é entendida como uma atividade de prática social que transforma tanto os indivíduos quanto a realidade ao seu redor.

Portanto, no histórico de vida pessoal e profissional do docente existe um desenvolvimento de conhecimentos, valores, crenças e competências, que compõem sua personalidade. Pensando assim, esse professor não irá definir os seus saberes sozinhos e em si, pelo contrário, esse saber será produzido socialmente, resultando de uma negociação coletiva dos grupos. Dessa forma, “o que um ‘professor deve saber ensinar’ não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente” (Lessard; Tardif, 1995; Nóvoa, 1986; Tardif, 2014).

Desta maneira, os saberes necessários para a prática docente são diversos e estão sempre em construção, portanto, o saber docente acaba por ser plural e heterogêneo. Mas qual é a relação que esses saberes estabelecem com o ensino?

Para compreender essa indagação, tomaremos como base os conceitos freirianos de pedagogia da libertação e autonomia (Freire, 1996, 2002), na defesa dos saberes docentes que

integram a superação do indivíduo e buscam, através da ação docente, colaborar com o desenvolvimento do indivíduo de forma que entenda o seu próprio papel dentro da sociedade para se tornar um sujeito autônomo, crítico e emancipado no referente a buscar soluções para resolver as questões que surgem na vida (Freire, 2002).

Freire, sempre um idealista, acredita que o ato de educar é resultado da interação social entre os professores e estudantes com os meios sociais e recursos utilizados para viabilizar esta ação; portanto, é necessário a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 42-43). O autor acrescenta, acerca do caráter político que a educação apresenta, que o diálogo concebe a essência da ação educativa como prática de liberdade, é o encontro em que se cooperam o refletir e o agir dos sujeitos, razão por que conclui reforçando que não podemos sintetizar o ato educativo a uma ação mecanicamente realizada, como um ato de depositar ideias no outro passivamente. Compartilhando desse mesmo ideal, Tardif acrescenta que:

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas. Concretamente, ensinar desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (Tardif, 2014, p. 118).

Dessa forma, as ações do professor em sala de aula acessam diferentes conhecimentos e saberes, conforme as necessidades imediatas que o ambiente apresenta. Tardif (2000) defende que a escola é um espaço de criação de saberes. Segundo Freire (1996), esses saberes são necessários para a profissão docente e são mobilizados na prática, o que nos mostra que o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si; ele se manifesta por meio das relações vivenciadas entre o docente e os estudantes. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de estudantes (Tardif, 2014).

Por consequência, o resultado da ação do professor é a produção de conhecimentos de diferentes saberes que podem propiciar mudanças na constituição interna dos estudantes. No entanto, são necessárias diferentes ações referente ao ato de ensinar para isso acontecer. Podemos enumerar algumas delas, como: elaboração, adequação e execução do plano de ensino, do planejamento das aulas; escolha adequada de metodologias que atinjam os objetivos propostos; organização do espaço da sala; administração do tempo e da disciplina; contexto escolar, e trazer para todas as atividades a serem realizadas propostas que contemplem a diversidade e heterogeneidade de conhecimentos e personalidades dos estudantes que devem

estar permeadas por intervenções individuais e/ou coletiva e uma avaliação contínua. Para Cunha,

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico, mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência (Cunha, 2007, p. 35).

As atividades pedagógicas não se limitam a meros instrumentos de ensino, elas estão imbricadas nos processos formativos dos professores, principalmente dos alfabetizadores. Através delas emergem saberes específicos, próprios do processo de ensinar e aprender, que precisam estar articulados com os saberes requeridos na práxis pedagógica, criando uma articulação entre a formação e a prática docente, pois, como afirma Cunha (2004, p. 37), “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Se a ação do professor alfabetizador se apoia em saberes, que saberes são esses? Acreditamos, com esta pesquisa, entender que saberes docentes esses professores alfabetizadores utilizam na sala de aula e de onde vem.

### ***2.7.3 Mas, de que saberes docentes estamos falando?***

Apesar dos inúmeros trabalhos existentes sobre saberes docentes, inclusive na área de educação como foi visto durante a realização do estado do conhecimento, pouco se fala sobre as diferentes concepções de saberes, sobretudo relacionando esses saberes à alfabetização. Para iniciar nossa reflexão, Tardif (2014, p. 184) indica que “o mínimo que se pode dizer é que essa noção de saber não é clara, ainda que quase todo mundo a utilize sem acanhamento, inclusive nós”. Assim, procuraremos esclarecer nossos pontos de partida neste estudo.

Vários teóricos conceituam os saberes docentes como a base fundamental para o trabalho do professor, considerando o termo “saberes” no sentido de conhecer, compreender e saber fazer, relacionado à docência. O termo assim considerado torna-se amplo, envolvendo um conjunto de significados em relação ao docente. Entre eles estão: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que expressem as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser. Diante dessa demanda, faremos algumas escolhas conceituais e teóricas que marcam as opções feitas no decorrer desse trabalho.

Importante entender primeiro que é na interação com outros professores e, principalmente, com os estudantes, que os saberes são desenvolvidos e utilizados. E essa interação acontece durante toda trajetória de vida, desde a formação inicial até as interações por acaso, pois esses saberes são mobilizados, direta ou indiretamente, em situações reais de ensino. Tardif (2014) identifica que os saberes usados pelos professores não partem de uma ideia de unidade teórica restritiva, mas de coerência pragmática, e reforça que os saberes “estão a serviço da ação, e é na ação que assumem seu significado e utilidade” (Tardif, 2000, p. 15), assim, os saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida do docente fundamentam suas ações diárias.

Um segundo ponto a ser considerado neste estudo é que não há separação entre os saberes, eles podem ser identificados e expostos, mas não separados. Para Tardif (2014, p. 36), o saber docente pode ser diverso tanto nas características como na fonte, assim descritos “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa maneira, é impossível isolar cada um e analisá-los de forma independente, pois, embora alguns mais teóricos e calcados em conhecimentos desenvolvidos, e outros mais relacionados com habilidades executivas, atuam em conjunto, de maneira interligada (Tardif, 2014), ou seja, os saberes dos docentes são dependentes do contexto, tanto em relação à sua construção quanto ao uso desses saberes.

Como relata Tardif (2014, p. 11), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e os outros atores escolares, etc.”. Diante dessa afirmação, fica a reflexão de que os saberes, além de interligados entre si, estão intrinsecamente relacionados com elementos do seu entorno e não devem ser separados das outras dimensões do ensino.

Partindo dessa premissa, temos que considerar o saber docente como socialmente construído e compartilhado, tanto em sua prática como em seus significados. Portanto, o docente, envolvido em uma situação de aprendizagem de saberes, os constrói ou os desenvolve a partir do contexto. Essa construção importa um processo não somente cognitivo e reflexivo, como ter ciência de uma informação nova e fazer relações com conhecimentos anteriores, mas também a construção de um significado, socialmente compartilhado, historicamente situado e culturalmente validado.

Nesse contexto, Giroux (1997) considera o professor como intelectual transformador, pois esse sujeito é capaz de analisar sua própria realidade social e cultural, desenvolvendo possibilidades de transformação numa conjuntura social. Pimenta (2002) afirma que:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, características dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social do processo de escolarização (Pimenta, 2002, p. 36).

Se relacionados o conceito de Giroux (1997) com o pensamento de Pimenta (2002), percebe-se que ambos defendem a ideia de que o docente deve ser reflexivo, crítico, tendo em vista que o mesmo pensa, analisa, para desempenhar com excelência seu papel social de profissional da educação e enquanto formador de opiniões. Pimenta (2002) já nos alertava sobre o papel do docente reflexivo, atuante no meio em que está inserido, mas, será que, no contexto de alfabetização, os saberes utilizados pelos professores permitem essa interação e reflexão?

Como mencionado anteriormente, existem diversos estudos a respeito dos saberes docentes devido a sua amplitude, importância e diferentes classificações, de modo que fica evidenciada sua pluralidade. Diante disso, neste trabalho, elegemos para apresentar, de forma mais aprofundada, as categorizações explicitadas por Tardif (2014) e contribuições variadas sobre a temática, a exemplo de e Gauthier *et al.* (1998, 2006, 2013), Freire (1992), Pimenta (1999), Shulman (1986; 1987), dentre outros autores.

A partir das abordagens realizadas a respeito dos saberes, nos propomos, nesse momento, a identificar o que os autores definem como saberes docentes. Como indicado no Quadro 12:

Quadro 12 - Definições de saberes docentes

Referências	Definição de saberes docentes
Shulman (1986, 1987)	Conjunto de conhecimentos, crenças, disposições e habilidades oriundos dos conteúdos, materiais didáticos, da formação docente e da sabedoria prática
Tardif (2000, 2014)	"Engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes" (Tardif, 2000, p. 10).  "Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p.36). "[...] chamaremos de "saber" unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos, que obedeçam a certas exigências de racionalidade" (Tardif, 2014, p. 198).

Gauthier <i>et al.</i> (2006)	A noção de saber está restrita "aos discursos e as ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional. Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem à exigência de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cuja gente é capaz de fornecer os motivos que as justificam" (Gauthier <i>et al.</i> , 2013, p. 336)
Pimenta (1999)	Define saber docente como um conhecimento específico que envolve teoria e prática, relacionado ao ensino, aprendizagem e construção do conhecimento pelos alunos.
Magda Soares (2014)	“O saber docente na alfabetização é plural e heterogêneo e que não há homogeneidade nos sentidos atribuídos à alfabetização. Há uma multiplicidade de saberes, não um saber único sobre a alfabetização” (Soares, 2014, p.29).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o Quadro 12, pode-se perceber que, embora existam algumas pequenas diferenças conceituais e até epistemológicas entre esses estudiosos, eles se mantêm alinhados pelo contexto da prática interativa como campo de atuação e desenvolvimento dos saberes docentes. Conforme os significados elencados, é possível perceber uma aproximação dos conceitos apresentados por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) numa concepção argumentativa do saber baseada na racionalidade dos professores, capazes de defender suas ações e posições numa ação dialógica.

Nesta pesquisa, explicitamos a opção de tomar como referência para nosso estudo a classificação dos saberes docente na perspectiva definida por Tardif (2014), por entender que esse teórico fortaleceu o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil, possibilitando a compreensão mais aprofundada de diferentes formas de conhecimento presentes na prática profissional. Além disso, o estudo traz a reflexão de que os docentes mobilizam e constroem, nos seus processos formativos e na sua práxis pedagógica, os saberes que servem de base para o exercício da docência, o qual será objeto da nossa investigação com uma vertente para a alfabetização.

Segundo Tardif (2014, p. 190), os professores são sujeitos do conhecimento, possuindo saberes específicos ao exercício do seu trabalho, não se limitando à “explicação e saberes produzidos por outros, mas constitui um espaço de produção, transformação e mobilização de seus próprios saberes”. O autor destaca, ainda, que o saber docente perpassa as instituições formadoras e o próprio ambiente de trabalho no cotidiano, os quais possuem diretrizes curriculares propostas pelo sistema educacional, que evoluem com o tempo e com as mudanças sociais vigentes.

Ainda sobre o tema, Tardif (2014) reafirma a necessidade de se discutir sobre a formação inicial para compreender que ela e a prática docente são delimitadas pela articulação de diferentes saberes, ou seja, elas são oriundas de várias classificações de saberes e sua mobilização. Nesse sentido, o autor traz como referência, na sua discussão, a pluralidade dos saberes docentes e as experiências de trabalho dos professores, apresentando a seguinte classificação (Tardif, 2014, p. 36-38):

Quadro 13 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseado nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. São saberes que também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, ou seja, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e, igualmente, ensinados aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes Disciplinares</b>	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. Ele emerge da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber.
<b>Saberes Curriculares</b>	Correspondem aos discursos e conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
<b>Saberes Experienciais</b>	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Baseados em seus trabalhos cotidianos e o contexto em que estão inseridos. Esses saberes são produzidos pelos docentes através da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Tardif (2014), 2023.

A partir dessa classificação, pode-se inferir que o saber docente é uma mescla de experiências fortemente assimiladas no decorrer da vida, com recorrência frequente a referências externas, não se limitando às experiências adquiridas no exercício em sala de aula. Dialogando com Tardif (2014), Pimenta (1999) também pontua que esses saberes docentes são constituídos por três categorias, sendo elas: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (são transmitidos aos professores durante o seu processo de formação inicial e continuada), e os saberes pedagógicos, considerados os que viabilizam a ação do “ensinar”.

Tardif (2014, p. 38) ainda acrescenta que o saber do professor é temporal e plural. É temporal, pois experiências escolares e familiares vivenciadas anteriores à formação inicial perpassam o tempo, causando impacto significativo na carreira, ou seja, significa que são construídos ao longo da trajetória pré-profissional e profissional. E é plural porque é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais por ele apresentados no Quadro 12.

Portanto, compreendemos que a relação que os docentes estabelecem com os saberes não se limita à mera transmissão de conhecimentos. A formação e a práxis pedagógica mobilizam um conjunto de saberes com os quais os professores interagem de diversas formas. Mas de onde vem esses saberes? Qual a fonte?

#### **2.7.4 Onde estão as fontes dos saberes?**

Quando analisada a pergunta “Onde estão as fontes dos saberes?”, dificilmente uma única resposta seria encontrada, em especial, devido à complexidade, diversidade e expansão em que ocorrem os saberes (Gauthier *et al.*, 2006; Tardif, 2000, 2014). Na verdade, a maioria dos professores atribui à prática o *status* de fonte de seus saberes. Segundo Tardif (2014, p. 61), “os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência”. Entretanto, é um desafio identificar as verdadeiras fontes, pois nas interações diárias em sala de aula, os gestos são fluidos e o pensamento converge para a intenção educativa, independentemente de suas origens (Tardif, 2014).

São inúmeras as questões em relação aos saberes, mas, no intuito de clarificar os conceitos, Tardif (2014, p. 63) faz uma relação entre uma proposta de tipologia de saberes dos professores baseada no tempo de vida e as fontes sociais de aquisição desses saberes. Nessa proposta, Tardif classifica os saberes a partir de uma dimensão temporal e, ao nomear os saberes, o faz precedido da expressão “saberes provenientes”, associando a cada um as fontes de aquisição e os modos de integração na atividade docente.

Dada as origens dos saberes docentes serem variadas, provenientes de ordem pessoal, formações iniciais e continuadas, situações em sala de aula, reflexões coletivas e individuais sobre a práxis pedagógica exercitada, no Quadro 14, Tardif buscou ilustrar a movimentação desses saberes no que se refere a tipologias, fontes e modos de integração. E de onde vem a fonte dos professores alfabetizadores? Eles comungam dessas mesmas ideias? Durante a nossa pesquisa, buscamos identificar se são esses mesmos saberes e se são provenientes da mesma origem.

Quadro 14 - Os saberes dos professores

Saberes do professor	Fontes sociais de aquisição (Tardif)	Fontes sociais de aquisição (professor alfabetizador)	Modos de integração no trabalho docentes (Tardif)	Modos de integração no trabalho docentes (professor alfabetizador)
<b>Saberes pessoais dos professores</b>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	A família, outros professores durante a vida escolar, possibilidade de emprego rápido.	Pela história de vida e pela socialização primária. Compartilhar da mesma profissão que outros familiares. Amor à profissão.	Por meio de concurso como professor efetivo ou em contrato temporário, pela socialização e realização profissional.
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Escola Normal (magistério), Graduação em Pedagogia ou complementação de estudos da Pedagogia.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Por meio da EAPE e outras instituições de ensino superior, os estágios, os cursos em EaD, vídeos do YouTube, congressos, seminários etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores alfabetizadores e formação continuada no local de trabalho (Coordenação Coletiva)
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, atividades retiradas da internet, livros. Vindos dos programas de formação continuada e atividades elaboradas pelo próprio professor.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. Elaboração, compartilhamento e aplicação das atividades no coletivo com os colegas que trabalham com o mesmo ano escolar.
<b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</b>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, da rede de ensino particular e/ou da rede pública, a troca de experiência dos pares, e com a Coordenação Pedagógica.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional como trabalho integrado nos reagrupamentos, projetos didáticos, culturais, interventivos, projeto político pedagógico e outros.

Fonte: extraído do livro de Tardif, 2014, p. 63 e adaptado pela autora, 2024.

A partir de uma análise do Quadro 14, percebe-se que os saberes que nele estão descritos são múltiplos e mostram a diversidade de fontes que dá origem aos mesmos. Infere-se que o jeito como cada professor atua vem da união desses saberes, que são adaptados à realidade que caracteriza, de modo particular e único, a maneira de trabalhar do docente, pois cada um tem uma experiência diferente e um entende de forma singular como e porque ensinar cada conteúdo. Sobre isso,

pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo exterior ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem da universidade [...] (Tardif; Raymond, 2000, p. 215).

Para os autores, a relação dos professores com seus próprios saberes ainda é complicada. Uma vez que os professores têm sua profissão desvalorizada, os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares dos mesmos também são considerados inferiores, sendo incorporados a sua prática, e dando a impressão de que nada é produzido, mas apenas reproduzido e transmitido por eles; é como se eles não pudessem controlar o próprio saber, ficando um saber não legitimado e “os saberes científicos e pedagógicos integrados a formação dos professores procedem e dominam a prática da profissão, mas não provem dela” (Tardif, 2014, p. 41).

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes não são construídos somente nas formações ou universidades. No cotidiano da prática, os professores utilizam-se de atitudes, ideias, crenças e valores próprios para resolver conflitos, elaborar e executar o fazer pedagógico, organizar as estratégias metodológicas durante sua atuação no contexto escolar.

Portanto, os saberes docentes são elementos constitutivos da formação e da atuação docente, apresentando inúmeras contribuições como conceitos, reflexões epistemológicas, diálogos e críticas que fortalecem a constituição do ser professor. Além disso, as discussões a respeito da formação docente ou sobre o papel dos professores, servindo como base para o ensino, são fundamentais nesse processo. Desse modo, ressaltamos a relevância do entendimento sobre a origem dos saberes docentes e quanto a sua mobilização e construção para o desenvolvimento do trabalho docente.

### **3 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: OS INSTRUMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, no qual o foco foi analisar os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica de professores alfabetizadores no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola pública do Distrito Federal. Apresentamos também o contexto de produção das informações empíricas, como descrevemos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta dos dados, bem como a discussão e a análise dessas informações.

#### **3.1 Estratégia de pesquisa**

Para a realização da investigação, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, visto que ela proporciona um diálogo entre os pesquisadores e os participantes do estudo. As características fundamentais da pesquisa qualitativa incluem a seleção apropriada de métodos e teorias, a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo como parte do processo de construção do conhecimento, a diversidade de métodos e abordagens, a compreensão dos fenômenos a partir de uma perspectiva interna, o uso de casos como ponto de partida e a consideração do texto como material empírico para interpretação (Flick, 2009).

Na busca por entendermos quais os saberes docentes que orientam as práticas pedagógicas necessárias ao professor alfabetizador, de modo a considerar toda a dinâmica e diversidade presentes no contexto escolar, acreditamos que esta foi a escolha metodológica mais adequada. Consideramos que a escola, sobre a qual temos o desejo de reunir informações detalhadas e sistemáticas a respeito do processo de alfabetização, é um espaço privilegiado para aprofundamento do estudo.

Sendo assim, nos propomos a realizar um estudo de caso que se trata de uma investigação que pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento, pois "[...] oportuniza para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade num período limitado." (Ventura, 2007, p. 383).

Segundo o autor Ludke e André (1986),

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O estudo de caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular (Ludke; André, 1986, p. 18-23).

Em suma, a pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir de leis, pareceres e registros diversos a respeito do percurso histórico da alfabetização; no segundo momento, a observação na sala de aula; no terceiro momento, a aplicação de questionário; e no quarto momento foram realizados os Grupos Focais.

### **3.2 Lócus da pesquisa**

Como salienta Tardif (2000, p. 15), os saberes “são fortemente personalizados, ou seja, se trata de saberes raramente formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados.”. Partindo desse princípio, a pesquisa foi realizada em uma escola na Região Administrativa da Ceilândia e, preservando pelo anonimato da instituição, será por nós denominada Escola Classe Cantinho do Saber, uma instituição de ensino da Educação Básica localizada no Distrito Federal.

#### **3.2.1 O Distrito Federal**

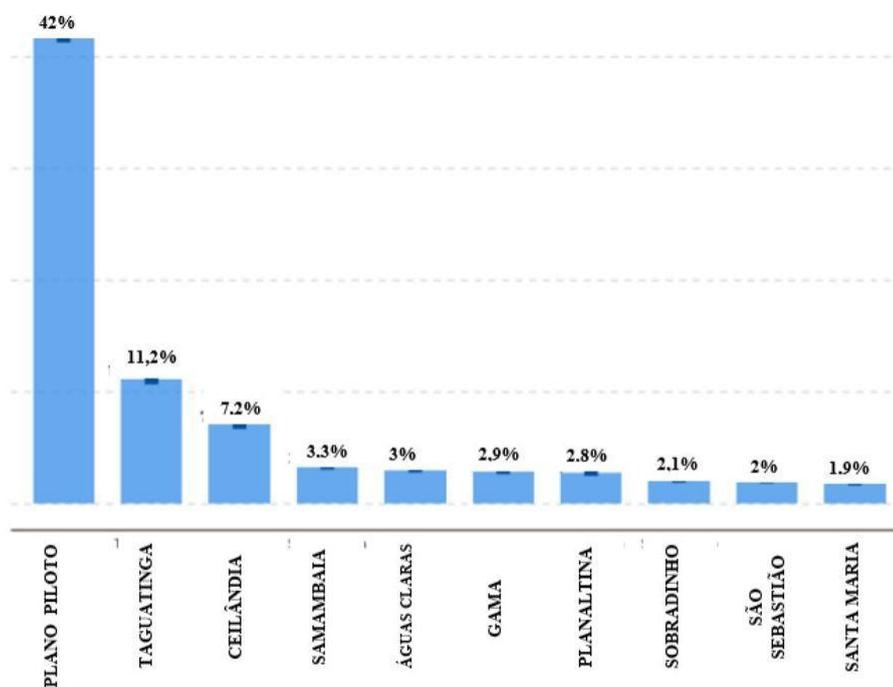
Consideramos que o ano de 1957 foi o marco inaugural do Plano Piloto de Lúcio Costa, dando início a construção e a ocupação territorial da nova capital brasileira e, conseqüentemente, do Distrito Federal. O Plano de Lúcio Costa, segundo Severo (2014), é reconhecido como um elemento fundamental no planejamento urbano. A partir desse marco histórico, houve uma busca por conter o crescimento desordenado da cidade e estabelecer uma política para o desenvolvimento e a organização de núcleos urbanos periféricos no Distrito Federal. Nesse contexto, foram implementados os Planos Diretores, que se tornaram instrumentos essenciais na política territorial e na orientação tanto de agentes públicos quanto privados envolvidos na produção e gestão das áreas urbanas.

Conforme o Plano Piloto de Lúcio Costa, a cidade que estava sendo construída naquele momento só poderia abrigar uma quantidade máxima de 500 mil moradores. Naquela época, esse espaço foi pensado exclusivamente para os funcionários públicos que vieram trabalhar na nova capital. Entretanto, o plano não aconteceu como estava previsto e de acordo com Severo (2014) aproximadamente 70 mil trabalhadores, os verdadeiros construtores de Brasília, foram excluídos do Plano Piloto e formaram acampamentos pela cidade. Como solução emergencial para abrigar esses migrantes, Lúcio Costa e a Novacap já consideravam a criação das cidades-satélites.

Dessa maneira, as alterações na nova capital não ficaram apenas nessa divisão e foi necessária a criação de outras cidades satélites. Logo, em 1964, a Lei nº 4.545 modifica a estrutura do Distrito Federal dividindo-o em Regiões Administrativas (RA) para fins de descentralização, sendo está a primeira divisão administrativa do Distrito Federal. Seguindo uma numeração sequencial: RA I – Brasília, RA II – Gama, RA III – Taguatinga, RA IV - Brazlândia, RA V – Sobradinho, RA VI – Planaltina, RA VII - Paranoá e RA VIII – Jardim. A criação das Regiões Administrativas (1964) é mais um instrumento preventivo no processo de uso e gestão do solo, segundo os estudos de Severo (2014).

Além disso, ainda é possível verificar que o Plano Piloto continua sendo o principal palco de atuação profissional da população do DF, que veem trabalhar na Capital e residem nas RAs, como mostra o gráfico da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) que realiza a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (2021):

Imagem 13 - Local onde as pessoas exerciam seu trabalho principal, DF, 2021



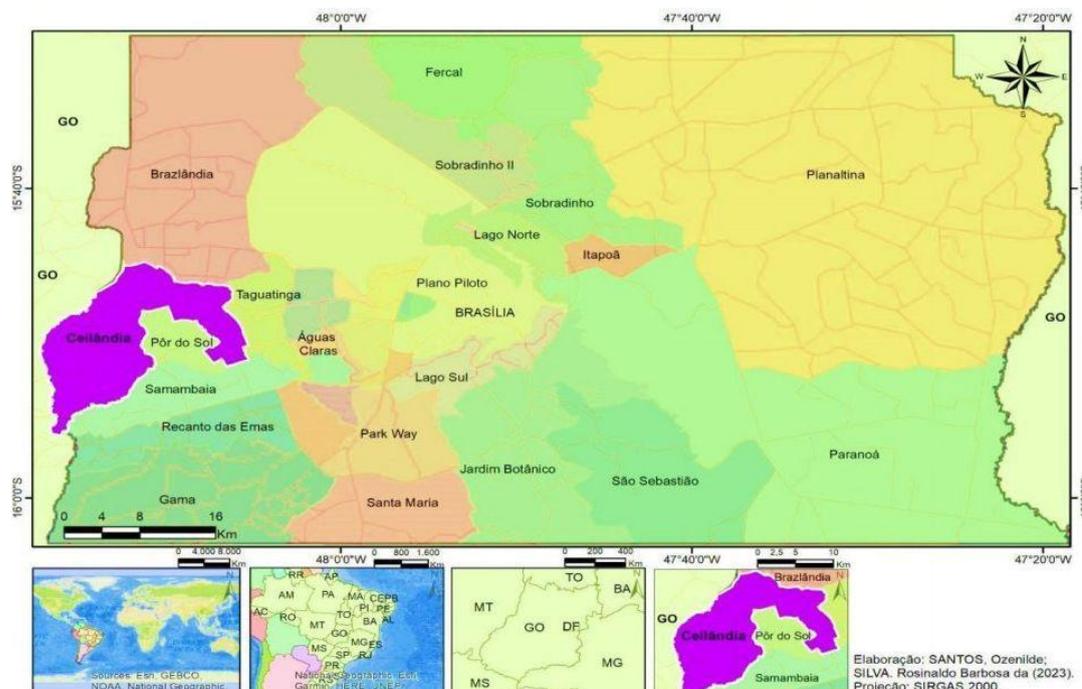
Fonte: CODEPLAN/DIEPS/CEREPS/PDAD 2021.

Obs. São reportadas até o limite das dez maiores categorias

Observamos que o ritmo de crescimento da população do Distrito Federal se manteve acelerado e na década de 1980 a população já tinha mais do que dobrado de tamanho, apresentando 1.203.333 pessoa. No final da década de 80, o DF contava com 12 RAs, consoante a Lei n.º49/1989, conforme os dados apresentados pelo PDAD (2021). A seguir apresentamos o mapa do Distrito Federal que mostra a sua composição em 2023, envolvendo 35 Regiões

Administrativas que, em sua maioria, foram criadas a partir de invasões sem garantia dos princípios básicos de sobrevivência da população como saneamento, trabalho, saúde e educação.

Imagem 14 - Mapa 1 -Distrito Federal - DF e a localização da Região Administrativa de Ceilândia, 2023

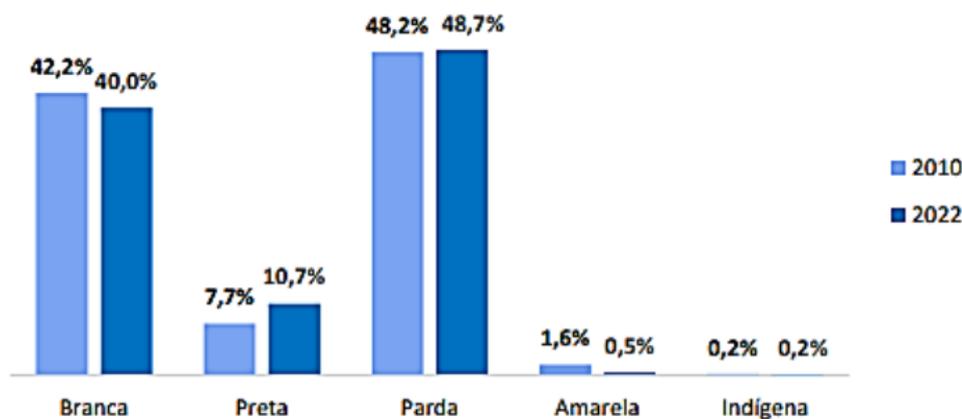


Fonte: IBGE (2019). Elaboração: Nascimento e Silva (2023).

Em relação à população que atualmente reside no Distrito Federal, em torno de 2.817.381 pessoas segundo Censo 2022, podemos inferir um quadro de alta diversidade. O Censo 2022 revela importantes aspectos sobre a composição étnico-racial da população no Distrito Federal, por meio dos dados valiosos sobre sua diversidade demográfica. Entre os dados mais significativos, destaca-se a proporção de gênero, com 91 homens para cada 100 mulheres na população total. No entanto, essa dinâmica se inverte quando observamos a população autodeclarada preta, onde há 105,9 homens para cada 100 mulheres. Por sua vez, a população parda apresenta uma proporção de 93,4 homens para cada 100 mulheres.

Ademais, de acordo o Censo 2022 representado no gráfico abaixo, podemos observar a identificação étnico-racial da população do DF em 2010 e 2022, que demonstra uma região sendo palco da diversidade de raça e etnia, embora também represente um cenário de muitos atos de preconceito e desrespeito. Podemos aferir que o tamanho das populações negra, amarela e indígena se mantém pouco representativa neste espaço.

Imagem 15 - Distrito Federal-população por raça ou cor (%) - 2022



Fonte: IBGE- Censo Demográfico 2022. Elaboração: IPDF/DIEPS/CEAPS/GEPOP.

Ainda, conforme o Censo 2022, a população que se declara parda representa o maior grupo étnico, totalizando 48,7% da população; seguida pela população branca, que compreende 40% dos habitantes. A população preta representa 10,7%, enquanto a população amarela e indígena compreende 0,45% e 0,2%, respectivamente.

Destaca-se ainda a classificação entre população Negra e Não Negra, onde 59,4% da população do DF se declara negra, incluindo aqueles que se autodeclararam parda e preta; enquanto 40,6% se identificam como não negra, abrangendo aqueles que se declararam branca, amarela e indígena. Esses dados são importantes para fornecer uma compreensão abrangente da diversidade étnico-racial presente no DF, sendo essencial para orientar políticas públicas e promover a equidade e inclusão social.

Em relação ao perfil socioeconômico dos moradores do Distrito Federal, segundo o Codeplan (2021), a estimativa é de 3.010.881 pessoas. Segundo a pesquisa, a maioria dessas pessoas (989.578) são classificadas como de classe média baixa, seguida pela classe baixa (852.217); classe média alta (624.654); e classe alta (544.432). Esse estudo mostra ainda que entre as RAs do DF, Águas Claras, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto e Sudoeste/Octogonal ocupam o pódio de regiões com maior renda. Em seguida, temos Arniqueira, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Setor de Indústria e Abastecimento, Sobradinho, Taguatinga e Vicente Pires que compreendem aquelas com renda média alta.

Por outro lado, as áreas com renda média baixa, segundo o estudo da Codeplan (2021), apontam Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria e Sobradinho II. Enquanto isso, as regiões com renda mais baixa incluem Brazlândia, Fercal, Itapoã, Paranoá, Planaltina,

Recanto das Emas, Riacho Fundo II, São Sebastião, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento-Estrutural, Sol Nascente/Pôr do Sol e Varjão.

Sendo assim, esse estudo nos mostra que embora continue crescendo, o DF ainda não consegue oferecer possibilidade de igualdade para seus moradores. A pesquisa do Codeplan (2021) expõe ainda que as escolas públicas de ensino são mais frequentadas por pessoas de baixa renda com idade entre 4 e 24 anos (88,1%) e pelas de classe média baixa (80,2%). O percentual cai para 56% no caso de moradores com renda média alta; e para 27,5% entre os de alta renda. Esse levantamento retrata o que é vivenciado na sala de aula que precisa ser espaço de acolhimento de toda essa diversidade étnico-racial, socioeconômica e, paralelo a isso tudo, encontramos os professores que buscam, com seus saberes docentes, formas de oferecer uma educação que inclua a todos.

### **3.2.2 *Conhecendo a Ceilândia***

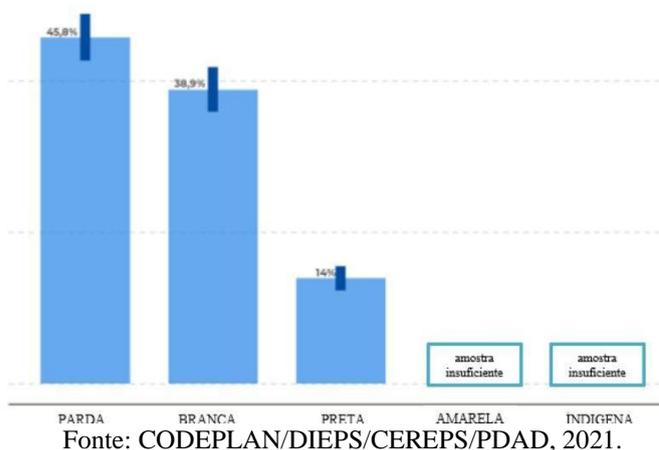
Ceilândia é uma Região Administrativa do DF que apresenta um quadro particular, pois foi criada em decorrência de um grande projeto de relocação da população que morava em áreas não regulares por meio da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) em 1971. A sigla da campanha deu origem ao seu nome: CEI + lândia (terra). Quando iniciou a transferência, havia, aproximadamente, 82.000 moradores das “invasões” do IAPI, das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo, dos morros do Querosene e do Urubu e Curral das Éguas e Placa das Mercedes (CODEPLAN, 2022)

A Região Administrativa Ceilândia continua crescendo e segundo a PDAD 2021 apresenta uma população urbana de 350.347 pessoas, sendo 52,6% do sexo de nascimento feminino. A idade média é de 34,3 anos.

No âmbito da interseccionalidade, esse estudo demonstra o quanto é relevante considerar não apenas a orientação sexual ou identidade de gênero individualmente de uma população, mas também as interações complexas que existem entre essas dimensões de identidade. Além disso, a falta de divulgação dos resultados sobre identidade de gênero atribuída a pesquisa devido à insuficiência de amostragem destaca a necessidade de políticas e estudos com práticas mais inclusivas, que levem em consideração a diversidade e a complexidade das identidades de gênero, pois esses dados poderão contribuir para melhorar a formulação de políticas e intervenções que abordem as necessidades da população de forma mais eficaz e inclusiva.

No referente à raça/cor da pele da população residente em Ceilândia, verificou-se, durante a pesquisa do CODEPLAN (2021)<sup>16</sup>, que a resposta mais comum foi parda, para 45,8% dos moradores, esses aspectos são refletidos na sala de aula, como veremos mais adiante. Observe o gráfico a seguir:

Imagem 16 - Destruição da população por raça/cor da pele, Ceilândia, 2021



Segundo os dados indicados pelo CODEPLAN (2021), onde 45,8% da população autodeclarou-se como parda, a interseção entre raça, classe social e demais aspectos que envolvem a questão identidade desempenha um papel relevante no espaço escolar e entre as crianças. Demonstra, ainda, que essa predominância da identidade parda ressalta a necessidade de uma abordagem interseccional ao avaliar os desafios enfrentados pelas crianças dessa comunidade em seu processo de alfabetização.

Quando falamos da interseccionalidade, destacamos a importância de considerar os diversos aspectos da identidade presente neste contexto em que a escola está inserida ao analisar questões educacionais. Observa-se que Ceilândia, onde a identificação parda é proeminente, provoca entender como essa identidade racial se cruza com fatores como gênero, acesso a recursos educacionais e condições socioeconômicas. A compreensão dessas intersecções é fundamental para pensar e identificar como as desigualdades específicas podem afetar a alfabetização das crianças, bem como entender essas demandas para desenvolver políticas e programas que abordem de forma abrangente as necessidades desses grupos específicos.

Dessa forma, a nossa opção por desenvolver a pesquisa em uma Escola Classe de Ceilândia justifica-se pelo fato dessa comunidade abranger diferentes identidades étnicas e

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o tema, consulte a Nota Técnica Gênero e Orientação Sexual no DF-um olhar inclusivo. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/NT-Genero-e-Orientacao-Sexual-no-DF-um-olhar-inclusivo.pdf>

culturais e, mesmo estando situada em uma classe média baixa, está marcada por uma riqueza de experiências e diversidades.

Além disso, a escola em questão apresenta caráter público e possui um avanço significativo no próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mantendo-se em uma posição de destaque em relação às demais escolas na cidade em que reside durante o ano de 2021, desempenhando um trabalho de qualidade e devolvendo para a sociedade em sua maioria estudantes com um ótimo desempenho escolar. Observe o desempenho dessa instituição em relação ao IDEB:

Imagem 17 - Evolução do IDEB da EC Cantinho do saber



Fonte: IDEB 2021, INEP.

É importante destacar que, embora o resultado do IDEB seja um dos critérios de seleção da instituição, essa escolha não se baseou exclusivamente em uma pontuação quantitativa. A decisão foi fundamentada na convicção de que uma escola que tenha alcançado um alto índice na avaliação de desenvolvimento provavelmente mantém um trabalho pedagógico de excelência. Isso porque, conforme constatamos durante a realização da nossa pesquisa, o êxito tanto do estudante quanto da escola está intrinsecamente relacionado à práxis no ambiente escolar. Conforme o índice de aprendizado apresentado no IDEB.

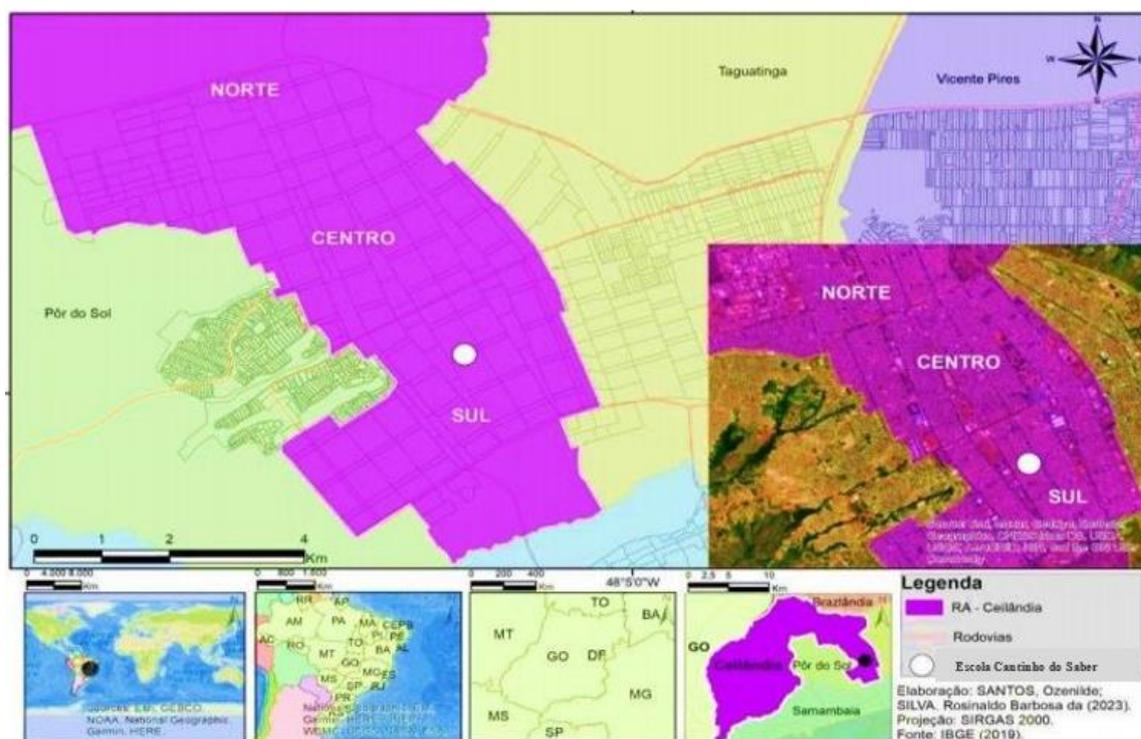
Portanto, foi possível verificar que o campo de pesquisa selecionado apresenta um ótimo nível de aprendizado entre os estudantes e um baixo índice de reprovação. Além disso, oferece um espaço propício para o compartilhamento de conhecimentos e a implementação de diversas estratégias pedagógicas que são objetos de estudo nesta pesquisa.

### 3.2.3 *Escola Classe Cantinho do Saber*

A Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia foi inaugurada no dia 12 de dezembro do ano de 1978. Desde então, adotou as diversas modalidades de ensino propostas pela SEEDF,

para atender sua clientela de estudantes, ofertando aula nos turnos matutino e vespertino. A escola situa-se na Região Administrativa de Ceilândia-DF consoante o mapa a seguir:

Imagem 18 - Mapa 2 - Localização da Escola Classe Cantinho do Saber na RA de Ceilândia-DF, 2023



Fonte: IBGE (2019). Elaboração: Nascimento e Silva (2023).

Conforme o Censo Escolar 2022, promovido pelo INEP, a Escola Classe Cantinho do Saber atendeu no ano de 2022 um quantitativo de 195 estudantes da Educação Infantil, 467 estudantes dos Anos Iniciais e 17 da Educação Especial. A equipe dessa instituição é formada por uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas, 34 professores, sendo eles 06 efetivos e 28 professores em contratado temporário, além dos demais funcionários.

Assim como as demais escolas do DF, a partir de 2005 a Escola Classe Cantinho do Saber passou a ser Escola Inclusiva atendendo turmas de Classe Comum Inclusiva e Classe de Integração Inversa, além da Classe Especial com suas possíveis reduções no número de estudantes atendidos por turma, visando a inclusão de pessoas com deficiência (PcD).

Ademais, a Escola Classe Cantinho do Saber criou uma identidade, considerando os esforços envolvidos na consolidação de ações pedagógicas que promovessem a alfabetização qualitativa dos estudantes que dela fizeram parte. Dessa forma, percebe-se que a instituição demonstra uma crescente procura por matrículas solicitadas por parte dos ex-alunos da Escola, hoje pais de família que reconhecem o trabalho desenvolvido pela instituição, escolhendo-a

para oportunizar também a educação aos seus filhos (Projeto Político Pedagógico Escola Classe Cantinho do Saber, 2023, p. 8).

A Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia tem por missão planejar, executar, avaliar e replanejar as ações constantes na educação considerando de suma importância tais ações para minimizar discrepâncias e encontrar estratégias mais eficientes visando melhorar a qualidade da educação oferecida no Distrito Federal e, principalmente, na própria unidade escolar. Além disso, busca promover um conhecimento universal e sistematizado, considerando a instituição sistematizadora do saber, em cumprimento a sua função social, buscando fomentar ações que levem a produção e socialização do conhecimento na construção da cidadania almejada. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola afirma que,

Diante disso, conforme consta no currículo em movimento, enfatizar os termos usualmente utilizados pela sociedade: cidadania e educação em e para os direitos humanos, deve integrar as ações escolares com a finalidade de que a comunidade escolar que comunga do mesmo espaço se reconheça como sujeitos de direitos, capazes de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo, em que respeitam o direito do outro. Desenvolvendo a sensibilidade ética nas relações interpessoais e com todas as formas de vida. A finalidade da Educação em e para os direitos humanos é a formação para a vida e convivência (Distrito Federal, 2022a, p.26).

Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia vem sendo construído, entre outras estratégias, para promover a realização de estudos na formação continuada dos seus professores. Os profissionais de educação da instituição buscam atualizar e aprimorar sua práxis pedagógica realizando cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEEDF) ou por entidades educacionais afins. Aliado a isso, evidencia-se frequentemente na instituição a avaliação do trabalho pedagógico, ocasião em que se apontam as fragilidades e os avanços no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se foco para a busca de estratégias que minimizem as barreiras identificadas no processo.

A escola busca com essas ações e por meio de um trabalho coletivo com a comunidade escolar proporcionar formação para além de transmissão dos conhecimentos, promovendo espaço de convivência entre as pessoas, visando a cultura de paz, o respeito à diferença, para compreender a individualidade dos estudantes e preparando-os para a vida em sociedade.

### **3.3 Participantes**

Para a escolha dos participantes da pesquisa, foram definidos os seguintes critérios: vínculo empregatício ou temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF);

tempo mínimo de um mês de docência na classe de alfabetização, por entendermos ser esse período satisfatório para demonstrar os saberes docentes que dominam em relação à práxis pedagógica na alfabetização.

Esses critérios foram necessários para ampliar as possibilidades de identificação dos elementos mobilizadores dos saberes e das práticas pedagógicas alfabetizadoras, pois como afirma Tardif (2000, p. 20), “[...] para os professores, nem sempre é fácil teorizar sobre a sua prática e formalizar seus saberes que eles veem como pessoais, tácitos e íntimos.”. Assim, os dados coletados tornaram-se relevantes para compor o debate acerca dos saberes docentes na práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

A pesquisa contou com 14 (quatorze) participantes, sendo 5 professores do 1º ano, 4 professores do 2º ano e 5 professores do 3º ano do BIA, da Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia. Apresentaremos a seguir os procedimentos usados na análise dos dados durante a pesquisa.

### **3.4 Procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados**

A coleta de dados representa uma importante etapa da pesquisa. Por meio dela, foi possível reunirmos informações fundamentais para os resultados da investigação sobre a problemática que desencadeou este estudo (quais saberes docentes orientam a práxis pedagógica necessária ao professor alfabetizador?). De acordo com Creswell (2010), é na etapa da coleta de dados que o pesquisador estabelece os limites para o estudo, seja por meio de observações, documentos, ou materiais visuais, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, utilizando-os para o registro de suas informações.

Dessa forma, buscamos elaborar nosso caminho metodológico visando selecionar instrumentos e procedimentos que estabelecessem um diálogo adequado com nosso objeto de estudo para abordar suas particularidades. Diante da complexidade do objeto de estudo e dos objetivos propostos, houve a necessidade de combinar mais de uma técnica para coleta de dados<sup>17</sup>.

Portanto, nesse momento, procederemos à indicação daqueles que utilizamos com vista ao desenvolvimento de nossa pesquisa. Neste estudo, além do levantamento bibliográfico,

---

<sup>17</sup> Outro elemento que mostra o avanço das pesquisas é a combinação de diferentes formas de coleta de dados. Muitos pesquisadores associam a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou com observação. Tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área (André, 2010, p. 180-181).

foram utilizados, como ferramentas de coleta de dados, pesquisa documental, questionário, observação não participante e os Grupo Focais.

### 3.4.1 *Estudo bibliográfico e documental*

Para a construção das informações empíricas, iniciamos com o estado do conhecimento (teses, artigos, dissertações de variadas bases científicas) para verificar as produções acadêmicas acerca da temática estudada conforme apresentado na primeira seção deste estudo. Desenvolvemos, também, um estudo bibliográfico (livros, portais e repositórios) com foco em analisar o histórico da alfabetização e dos letramentos no Brasil e no Distrito Federal, tendo em vista entender as bases teóricas, políticas e os métodos que subsidiaram, ao longo de décadas, esses dois processos, bem como reafirmar a relevância desses conceitos frente aos saberes dos professores alfabetizadores.

Ademais, outro instrumento de coleta utilizado foi a pesquisa documental<sup>18</sup>, elegendo como material de estudo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola selecionada devido fornecer dados sobre o contexto, princípios filosóficos e pedagógicos da instituição. Em relação ao PPP, Carvalho (2004) afirma que

[...] pode ser considerado como a 'carteira de identidade' da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos, igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos (Carvalho, 2004, p. 156-157).

Sobre esse tema, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346) destacam que o projeto Político-Pedagógico (PPP) "reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda aos estudantes". A escolha desse documento possibilita uma compreensão mais ampla sobre o contexto escolar no qual os saberes docentes se manifestam. Destacamos que por não ser foco deste estudo, foram selecionados alguns itens do PPP que tinham relação com a pesquisa.

Foram analisados os itens relacionados a:

- ✓ composição do quadro de professores da escola;
- ✓ histórico da escola;

---

<sup>18</sup> Para André e Ludke (2018), a pesquisa documental é uma técnica valiosa em pesquisas qualitativas, seja para complementar outras técnicas de coleta de dados ou para desvelar novos aspectos do estudo. Para as autoras, "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador" (André; Ludke, 2018, p. 45).

✓ práticas pedagógicas.

Os temas analisados nos ajudaram a entender as bases filosóficas da escola e seu papel, a importância da participação da comunidade na elaboração do PPP e como a escola conduz o processo central de ensino-aprendizagem, bem como a formação continuada dos professores. A relação entre o contexto da escola e o conhecimento dos professores é crucial, já que o conhecimento docente não existe isoladamente, mas está ligado tanto aos aspectos pessoais dos professores quanto às diferentes realidades escolares (Tardif, 2002, p. 11).

Posterior a fase de estudo bibliográfico, documental e a delimitação dos elementos-chave para o estudo, como a escolha da instituição e dos sujeitos desse espaço, demos início aos contatos iniciais para a entrada em campo, da seguinte maneira:

- a) solicitação à SEEDF para autorização da pesquisa (Memorando de autorização da pesquisa - Anexo A);
- b) contato presencial com a equipe gestora da escola selecionada (Aceite institucional-Apêndice A);
- c) contato virtual com as participantes do estudo (Termo de consentimento - Apêndice B).

Reforçamos que, diante do estudo sobre os saberes docentes, buscou-se ampliar o olhar para além da sala de aula, dentro dos limites que este trabalho se propõe.

### **3.4.2 Questionário**

Com base em nossos objetivos, diante da necessidade de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa e de entender o que eles compreendem como saberes docentes, nosso objeto de estudo, aplicamos o questionário (Apêndice C) com os referidos sujeitos. Com efeito, é importante considerar que o questionário “é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador [...] e tem a vantagem de poder ser utilizado com muitas pessoas ao mesmo tempo” (Moroz; Gianfaldoni, 2006, p. 78-79).

Por certo, foram aplicados os questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C) realizados com as 14 (quatorze) professoras alfabetizadoras da instituição pesquisada para levantamento do perfil socioeconômico, formação inicial e tempo de experiência na alfabetização. Para Perovano (2014, p. 205), “os questionários são os mecanismos de coleta de dados mais conhecidos entre os pesquisadores e servem para coletar dados e informações e para medir ou entender as variáveis delineadas na pesquisa.”.

Em respeito à preservação da identidade da instituição pesquisadas bem como a de cada um dos participantes neste trabalho, eles foram identificados nos questionários por P, assim: P. Anônima 1M, P. Anônima 2M, P. Anônima 3M, P. Anônima 4M, P. Anônima 5M, P. Anônima 6M, P. Anônima 7M P, Anônima 8M e P. Anônima 1V, P. Anônima 2V, P. Anônima 3V, P. Anônima 4V, P. Anônima 5V e P. Anônima 6V.

Além disso, como afirma Rey (2005), o questionário nos permitiu produzir um corpo de informações complementares sobre nosso objeto de estudo e sobre o grupo participante. Nessa perspectiva, esse instrumento nos possibilitou traçar um perfil tanto daquilo que indivíduos participantes da pesquisa entendiam a respeito dos saberes docentes, em como elencar informações, quanto ao perfil profissional dos próprios professores alfabetizadores.

### ***3.4.3 Observação em sala de aula***

Após selecionar os participantes da pesquisa, iniciamos os primeiros contatos com as professoras para confirmar sua participação no estudo. Reconhecendo a importância de compreender os conhecimentos e saberes utilizados pelas professoras, na prática, entendemos que acessando a sala de aula estaríamos no contexto em que ocorrem essa dinâmica entre o conhecimento teórico e a prática docente.

Nesse contexto, concordamos que seria essencial investigar de perto as rotinas das salas de aula onde as práticas pedagógicas são aplicadas, visando uma melhor compreensão dos saberes necessários ao professor alfabetizador durante o processo de alfabetização das crianças.

Por conseguinte, após os primeiros contatos com as professoras para confirmar sua participação e entender seus perfis, procedemos à observação das aulas e suas abordagens de ensino, com o intuito de identificar as práxis pedagógicas que orientam os saberes desses profissionais. Ressaltamos que as professoras do BIA foram convidadas para participarem espontaneamente dessa fase da pesquisa, sendo que sete das quatorze professoras do Bloco demonstraram interesse em contribuir e, portanto, as observações foram realizadas nessas salas. Destacamos que nosso objetivo não foi descrever passo a passo sobre o que foi observado nas aulas, mas utilizar os dados coletados para embasar tanto as discussões dos dados como na elaboração do produto educacional.

Defendemos a relevância desse método em nossa pesquisa, baseando-nos na abordagem de Vianna (2003, p. 16), que argumentam que a observação oferece descrições detalhadas de eventos, pessoas, ações e objetos em um contexto específico. Isso ocorre porque, conforme destacado, na observação, utilizamos todos os nossos sentidos para reconhecer e registrar

eventos, não apenas a visão, pois informações relevantes podem ser captadas através da audição, do tato e do olfato.

Assim sendo, entendemos que a observação direta, sem intermediação de terceiros, nos permitiu registrar as práticas dos professores no momento em que ocorreram, focando em aspectos relevantes para nossos objetivos de pesquisa, graças à sua flexibilidade (Vianna, 2003). Outrossim, a observação proporcionou uma maior interação com os participantes da pesquisa, permitindo uma compreensão mais ampla das práticas que norteiam seus saberes.

Em seguida, iniciamos as observações<sup>19</sup> das aulas que envolveram seis professoras alfabetizadoras que se voluntariaram para participar dessa parte da pesquisa. Nesse sentido, realizamos a observação no total de doze dias, sendo duas aulas na sala de cada professora, conforme o calendário da escola, durante o período de novembro a dezembro 2023. Ressaltamos que a pesquisadora desempenhou o papel de pesquisador não-participante<sup>20</sup>, pois, segundo Ludke e André (1986, p. 29), buscou-se não provocar muitas alterações no comportamento das professoras e dos estudantes.

Salientamos que, a princípio, pretendíamos realizar semanas completas de observação, o que não foi possível devido a feriados, pontos facultativos, substituição da professora alfabetizadora em um dia da semana para descanso da voz, abonos tirados por duas das alfabetizadoras devido a problemas pessoais. Sendo assim, a observação concluída em vinte cinco dias.

Destacamos, também, que as observações realizadas nas salas de aula foram registradas no diário de campo e por meio de fotografia (acervo da pesquisadora). No que se refere ao diário de campo, reforçamos que ele foi essencial para auxiliar na contextualização dos dados gerados e no entendimento daquilo que foi observado nas práticas pedagógicas desses profissionais participantes da pesquisa. Isso ressalta a importância desse instrumento tanto de registro quanto para a análise do trabalho de campo (Barros; Lehfeld, 2007).

---

<sup>19</sup> Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos numa realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos, aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (Triviños, 1987, p. 153).

<sup>20</sup> Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (Lakatos; Marconi, 2003, p. 193).

### 3.4.4 *Grupo Focal*

Outro método empregado neste estudo com as professoras alfabetizadoras da Escola Cantinho do Saber de Ceilândia foi o Grupo Focal. Reconhecido como uma técnica valiosa para aprofundar a compreensão de uma realidade específica, facilitando a autorreflexão e a identificação das representações sociais dos grupos humanos. Ressalta-se que, nas instituições escolares, esse recurso é uma ferramenta eficaz para envolver o corpo docente, permitindo a identificação, a avaliação e a introdução de novas ideias no contexto educacional (Gondim, 2002). Dessa forma, trouxemos tal recurso para compor o debate acerca dos saberes docentes e a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e as professoras alfabetizadoras.

Os Grupos Focais foram realizados na Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia no dia seis de dezembro de 2023, nos turnos matutino e vespertino, durante o horário de coordenação pedagógica das professoras. Ressalte-se que essa data foi previamente combinada com as participantes e a equipe gestora. O encontro teve duração de duas horas e meia, envolvendo o tempo estimado de trinta minutos para preenchimento e assinatura do TCLE e Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa, lidos coletivamente, e duas horas para participação no Grupo Focal. De acordo com Gatti:

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada Grupo Focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (Gatti, 2005, p. 22).

Outrossim, o Grupo Focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, a partir dessa técnica é possível perceber que os envolvidos geram uma energia que resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, é possível também compreender comportamentos e atitudes, bem como as práticas diárias, ações e reações a fatos e acontecimentos (Gatti, 2005; Johnson, 1994).

Para registrar o trabalho com o Grupo Focal, foi utilizada a gravação de áudio com a autorização prévia dos sujeitos participantes. O documento de autorização também foi assinado antes de ser iniciado o Grupo Focal. Com roteiro semiestruturado (Apêndice D), os Grupos Focais foram realizados com 7 (sete) professoras de alfabetização do turno matutino e 7 (sete) do vespertino, envolvendo todos os professores atuantes no Bloco de Alfabetização da escola e teve como foco a formação inicial e a prática pedagógica alfabetizadora.

Os dados coletados durante a realização dos Grupos Focais tiveram a desgravação e transcrição dos áudios por meio do aplicativo Reshape, e somente a pesquisadora teve acesso aos dados levantados a partir da pesquisa. Nessa fase da pesquisa, buscamos identificar os saberes docentes que esses profissionais consideram importantes para sua atuação pedagógica considerando suas respostas.

O Grupo Focal do matutino foi realizado em uma sala de aula que estava vazia naquele dia, e o do turno vespertino foi realizado na sala de Coordenação Pedagógica da escola que foi reservada para esse estudo no horário e data previamente agendada com a Direção da escola. Estiveram presentes as professoras participantes do Grupo Focal identificadas como P1, P2, P3, P4, P5...P14. A cada momento de participação durante o Grupo Focal, as professoras utilizaram plaquinhas com essa representação como forma de identificação e foram orientadas a não pronunciar o próprio nome nem das colegas para garantir o sigilo das participantes. Dois dias antes da realização do Grupo Focal, a pesquisadora enviou um post de WhatsApp lembrando o convite para que a Direção encaminhasse às professoras alfabetizadoras da escola. A opção por dois Grupos Focais deu-se devido à impossibilidade de reunir todas as professoras no mesmo horário.

Além dos dados dos questionários e dos Grupos Focais aplicados com as professoras alfabetizadoras, traremos, em nossa análise, dados encontrados nas observações das aulas realizadas no contexto escolar.

### **3.5 Procedimentos utilizados para a análise dos dados**

Esta pesquisa utilizou a Análise de Conteúdo temática como técnica para analisar os dados evidenciados nos questionários e nos Grupos Focais. Os dados construídos ao longo do processo foram tabulados conforme a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), que tem como ponto de partida a mensagem e permite ao pesquisador realizar inferências sobre os elementos da comunicação. A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2011) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produções/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 44).

O conjunto de técnicas elaboradas por Bardin (2011) permite interpretar as mensagens, compreendendo o que elas significam, ultrapassando o entendimento comum. Para Gibis (2009), o processo de transcrição da entrevista ou outras técnicas demanda tempo e esforço, e

pode ser feito pelo próprio pesquisador ou por um transcritor, manualmente, ou mediante um *software*.

O importante, nesta etapa da pesquisa, é que o pesquisador procure sistematizar categorias para análise dos dados com maior confiabilidade quanto à preservação do sentido original das respostas dos participantes para evitar equívocos. Nesse trajeto, Bardin (2011, p. 148-149) indica que “[...] a partir do momento em que a Análise de Conteúdo codifica o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização pretende fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Partindo desse princípio, realizamos o levantamento dos códigos e a análise das categorias de forma que contribuíssem diretamente com a pesquisa.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo permite uma descrição sistematizada e qualitativa, facilitando a interpretação dos dados e informações. De acordo com Bardin (2011), para realizar uma análise, é necessário seguir estas três etapas consoante ao esquema abaixo:

Imagem 19 - Análise de Conteúdo, Bardin 2011



1. A *Pré-análise*: constitui a fase da organização, é o primeiro contato com os documentos, entrevistas e materiais. Inicialmente, tentou-se sistematizar as concepções relacionadas aos objetos da pesquisa. Esse processo foi composto pela transcrição das entrevistas dos Grupos Focais e dos questionários realizados com as professoras alfabetizadoras. Depois da transcrição, efetivou-se a "leitura flutuante" que permitiu uma

relação com o conteúdo das mensagens. Nesse momento, ao realizamos a “leitura flutuante” utilizamos as regras de:

- **exaustividade:** os Grupos Focais foram transcritos na íntegra e de forma cuidadosa;
- **representatividade:** os Grupos Focais foram representados por professores do Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano dos anos iniciais) dos turnos matutino e vespertino;
- **homogeneidade:** tanto os questionários quanto os Grupos Focais foram realizados com pessoas com características profissionais semelhantes (professoras alfabetizadoras);
- **pertinência:** os instrumentos utilizados para a coleta de dados tiveram o propósito de contribuir na busca por respostas aos objetivos desta na pesquisa.

2. *Exploração do material:* "Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função, das regras previamente formuladas." (Bardin, 2011, p. 131). Essa fase se constituiu pela composição das "unidades de registro" por meio do recorte pensado nos questionários e nos Grupos Focais, atribuindo um código para cada mensagem. Esses códigos foram agrupados por semelhanças e formaram as categorias e as unidades de registros que serviram de base para a interpretação dos dados. Nesse processo, foi considerada a quantificação de palavras e termos. Também foi relevante observar a quantidade de ocorrências, assim como a relação entre os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica dos professores.

3. *Tratamento dos dados obtidos e interpretação:* essa fase se constitui da teorização dos dados, permitindo estabelecer um quadro de resultados. As categorias são analisadas e os resultados ganham significado e validade. Nessa fase é possível visualizar os resultados significativos da pesquisa, revelando o conteúdo subentendido.

Dessa maneira, as questões das entrevistas dos Grupos Focais realizados na pesquisa foram elaboradas dividindo as questões em quatro categorias iniciais que abrangem a temática, o interesse de análise e visam averiguar algumas hipóteses as quais acompanham o desenvolvimento e o intuito deste estudo. Conforme afirma Franco (2018, p. 57), “[...]uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou não), recorrendo aos procedimentos de análise”.

Sendo assim, optamos por utilizar como unidade de análise o tema que, de acordo com Bardin (2011, p. 222), “A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das

entrevistas mediante uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos”. Nesse sentido, na seção a seguir, apresentamos a constituição das categorias e os temas que serão analisados e discutidos posteriormente.

## 4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, delineamos a constituição das categorias e analisamos alguns dados pertinentes identificados durante esse processo, examinando detalhadamente sua composição. Em seguida, procederemos com a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, visando proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão.

### 4.1 Formação das categorias

Para confirmar ou não o que motivou nosso interesse e dedicação para entender e investigar essa temática foram organizadas as questões do roteiro dos Grupos Focais realizados durante a pesquisa que compuseram três categorias iniciais, a saber: o perfil do professor alfabetizador, os saberes pedagógicos presentes na prática alfabetizadora dos professores atuantes no BIA e a influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador.

Ao iniciar a Pré-análise, após a leitura minuciosa e a organização dos dados coletados, emergiram termos e expressões que serviram como base para analisar as categorias iniciais evidenciadas. Essa etapa foi fundamental no processo de análise qualitativa, pois permite a sistematização e a estruturação dos dados coletados.

Conforme evidenciado no estudo, as categorias são essenciais para a compreensão dos saberes docentes dos professores alfabetizadores, oferecendo resultados relevantes sobre as percepções e os conhecimentos desses profissionais. No Quadro 15 a seguir, exibimos os temas levantados durante a análise das entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores:

Quadro 15 - Temas e ocorrências

<b>EIXOS DA PESQUISA</b>			
<b>SABERES DOCENTES - RELAÇÃO - ALFABETIZADORES</b>			
<b>TEMAS</b>	Grupo Focal Professores do matutino (ocorrências)	Grupo Focal Professores do vespertino (ocorrências)	Ocorrências
formação continuada	27	18	45
desafios na educação	16	6	22
dificuldade financeira	0	1	1
realização profissional	7	5	12
parceria	12	15	27
desvalorização profissional	2	4	6
formação inicial	7	4	11
experiência	19	3	22
alfabetização	9	22	31
influência de professores	3	3	6

Influência da família	9	19	28
PNAIC	3	2	5
amor à profissão	3	25	28
outra profissão	1	10	11
gratificação	3	1	4
práxis	7	0	7
políticas públicas	6	1	7
saberes docentes	4	0	4
escolha pela docência	2	3	5
magistério	1	1	2
pedagogia	2	7	9
influência de colegas	1	2	3
ensino especial	0	1	1
escola pública	0	4	4
escola particular	2	11	13
valorização profissional	4	1	5
defasagem	3	5	8
letramento	16	7	23
metodologia	5	14	19
método	0	3	3
empatia	0	6	6
pandemia	1	1	2
multiletramento	2	0	2
educação	2	0	2

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após o levantamento dos temas, demos início à organização, à classificação e ao agrupamento de mensagens, frases e(ou) palavras similares, com o intuito de enumerá-las e fazer um recorte das principais verbalizações identificadas nos Grupos Focais e nos questionários. A partir do tratamento das informações relativas aos temas chegamos às categorias intermediárias.

Quadro 16 - Categorias intermediárias

<b>Categoria intermediárias</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Verbalizações (recortes exemplificadores)</b>
<b>Influência na escolha da profissão</b>	28	“Eu sempre quis ser professora, eu acredito porque na minha família, por parte de pai, eu tenho muitas professoras na minha família, tenho dois tios que trabalham na rede, tinha outra tia que tinha uma escola, então eu sempre fiquei em escola, desde sempre. E eu nunca pensei em ser outra coisa que não fosse professora [...]” (P7).
<b>Realização profissional</b>	12	“Eu sou extremamente apaixonada pela minha profissão, sou realizada. A gente tem alguns obstáculos no caminho, mas eu sou extremamente realizada na minha profissão[...]” (P3).
<b>Desafios na educação</b>	22	“[...] porque não é fácil, é muito bom, só que todo o processo às vezes é meio que dolorido por não ter o apoio da família, por você ter crianças na sua sala que precisa de uma consulta, precisa de um atendimento, parte a sala, mas assim, por vezes por não ter um laudo, ficam impossibilitadas de avançar, porque faz a diferença.”.

<b>Amor à profissão</b>	28	“[...] principalmente turma de alfabetização, que você vê o processo, que você vê o avanço da criança, que você pega aquele menino que, né? Tá iniciando, nenhuma letra ele reconhece, e no final ele está lendo, isso é mágico. E aí eu falo que quem está com turminha de alfabetização é tudo. Todo ano essa mágica acontece. E aí que o amor parece que ele se renova. O prazer aí dá uma renovada, apesar de tudo que acontece[...].” (P8).
<b>Experiência na alfabetização</b>	22	“E eu falei, cara, tanto que eu já judiei dessas crianças, quando eles escreviam silabicamente, por exemplo, e eu achava que estava errado, porque a nossa prática, aliás, a nossa aprendizagem é na prática mesmo. E aí eu falei, agora eu quero ficar, agora eu vou ficar aqui, eu vou aprender [...]. (P14).
<b>Metodologia</b>	19	“[...] percebi ao longo desse tempo é que os meninos são diferentes, eles aprendem de formas diferentes. Então, eu acho que é uma mistura mesmo, pegando aquilo que é bom de cada método, método fônico, e quando entra sempre na sala de aula a gente vai mesmo mudando algumas estratégias para as crianças pra que elas adquiram o comportamento que a gente quer.” (P8).
<b>Formação continuada</b>	45	“[...]é de extrema importância um alfabetizador com uma formação diferenciada, oferecer cursos, mas cursos que sejam relevantes, não cursos que a gente vai ficar lá sentado só ouvindo, porque é o que acontece.” P3.
<b>Alfabetização</b>	31	“[...] de pegar eles sem saber uma letrinha, um som, e do nada eles estão escrevendo palavras, frases, pequenos textos. Então, assim, o primeiro ano tem espaço muito grande meu coração aí tô gostando bastante do segundo ano e assim, eu falo que eu tenho muito um conflito com isso, que assim, do mesmo tanto que eu amo, eu vejo a alfabetização como padecer no paraíso.” (P7). “Na alfabetização em si a dedicação é diária.” (P1).
<b>Letramento</b>	23	“[...] Ler, escrever e compreender como fazer isso. Porque não é apenas decodificar. Tem muito trabalho nesse sentido [...]” (P3). “Leitura do mundo, compreensão do mundo.” (P2).
<b>Pandemia</b>	02	[..] eu vou pagar o quinto ano, só que lembrei da pandemia. Aí eu falei assim, esses meninos do quinto ano, não vão tá legal. E aí eu falei, não, vou pegar a alfabetização.” (P7)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com as categorias intermediárias identificadas, observamos que alguns temas tiveram um destaque significativo nas verbalizações emitidas pelas professoras participantes da pesquisa. Percebemos que o tema “Formação continuada” apresentou o maior número de verbalizações. Podemos inferir que esse dado demonstra o quanto a formação dos professores alfabetizadores é importante para o desempenho de suas funções.

Destacamos, ainda, que, considerando as ofertas e limitações dos cursos de formação, os professores manifestam esperança de que os centros formativos do Distrito Federal promovam conquistas e avanços significativos nas práticas formativas, contribuindo para a profissionalização desses docentes. Observamos, também, que a Pandemia Covid-19 foi pouco discutida durante a entrevista, embora representem um período que acarretou grandes dificuldades no processo de alfabetização das crianças. Conforme a fala do professor P7 "a

*Pandemia tem deixado maiores reflexos nos estudantes que já estão cursando os anos fora do ciclo de alfabetização".*

Dando continuidade ao estudo, no Quadro 17 apresentamos as categorias finais e as subcategorias identificadas após o tratamento dos dados, que analisaremos e discutiremos na próxima seção.

Quadro 17 - Categorias finais e subcategorias

CATEGORIAS FINAIS	SUBCATEGORIAS
Categoria 1: Perfil do alfabetizador	De que profissional estamos falando? Experiências pessoais que influenciaram a escolha da profissão docente. Aspectos que proporcionam realização no exercício da profissão de alfabetizador.
Categoria 2: Alfabetização e letramentos	Alfabetização e letramentos para o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita. Multiletramento.
Categoria 3: Os saberes pedagógicos presentes na prática alfabetizadora dos professores atuantes no BIA	Experiência nas práticas pedagógicas. Dimensões psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas na alfabetização.
Categoria 4: Influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador	Formação inicial. Formação continuada para professores alfabetizadores.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na categoria 1 - *Perfil do alfabetizador* - destacamos informações colhidas na pesquisa a respeito do perfil do professor alfabetizador, buscando compreender de maneira mais profunda e abrangente as habilidades, os conhecimentos e as práticas que refletem esse profissional no contexto educacional. Ressaltamos que para o reconhecimento do perfil desse profissional levamos em conta não somente suas qualificações na área pedagógica, mas também os aspectos importantes relacionados ao gênero, classe e raça considerando que a diversidade e a representatividade são fatores que influenciam na dinâmica da educação inclusiva e equitativa.

Na categoria 2 - *Alfabetização e letramentos* - destacamos o entendimento que os professores alfabetizadores apresentam em relação à alfabetização, letramentos e o multiletramento no BIA, buscando entender como esses professores aplicam esses conceitos na sala de aula. Discutimos também como os saberes docentes dos professores alfabetizadores influenciam no processo de alfabetização dos estudantes e a influência das políticas educacionais nesse processo e nas de formação docente.

Na categoria 3 - *Os saberes pedagógicos presentes na práxis dos professores atuantes no BIA* - evidenciamos nesse momento da pesquisa como os saberes docentes podem exercer

influência significativa, na práxis desse alfabetizadores na sala de aula, modelando suas percepções, decisões e ações no contexto em que atua. Destacamos, além disso, a importância dos saberes dos professores serem valorizados durante a formação inicial, ofertando não apenas concepções teóricas e práticas separadamente, mas que promova o desenvolvimento de habilidades reflexivas e práticas baseadas na vivência e análise crítica das situações reais de ensino vivenciadas na sala de aula.

Na categoria 4 - *Influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador* - evidenciamos que a formação continuada desempenha um papel fundamental para o trabalho do professor alfabetizador, proporcionando atualização e aprimoramento no desenvolvimento profissional durante o exercício da sua docência. Destacamos também que os programas e atividades vivenciados durante formação continuada permite ao alfabetizador refletir sobre sua práxis pedagógica, experimentarem novas metodologias, identificar as dificuldades encontradas no processo e utilizar as aprendizagens adquiridas para buscar soluções para esses desafios proporcionando a melhoria da qualidade do ensino e favorecendo o sucesso acadêmico dos estudantes.

Na próxima seção, realizaremos a análise dos dados evidenciados e a discussão dos resultados com base nas categorias finais.

## **4.2 Perfil do alfabetizador**

O estudo em questão sobre os saberes docentes buscou proporcionar uma visão ampla e contextualizada sobre o perfil do professor alfabetizador, destacando-o como um sujeito ativo na produção e compartilhamento do conhecimento e, na prática docente. Como afirma Tardif (2014, p. 243), “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhe tempo e espaço para poderem agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Partindo dessa perspectiva, de reconhecimento dos professores alfabetizadores como produtores de saberes, a pesquisa enfatiza sua experiência e sua capacidade reflexiva e criativa como peças fundamentais na formação e na docência.

Sendo assim, o estudo sobre o perfil do professor alfabetizador delineado pela pesquisa encontrou aquele busca vivenciar a práxis aliando teoria e prática mesmo que de maneira intuitiva, em alguns momentos reflexiva e contextualizada; do profissional que almeja por essa intercessão, que valoriza a sua experiência como fonte de conhecimento e a experiência dos

pares como uma forma de obter aprendizagens, que almeja constantemente aprimorar seus conhecimentos e sua compreensão do papel de educador.

Iniciamos o procedimento de análise a partir da leitura cuidadosa das respostas contidas nos questionários recebidos, explorando e interpretando as mensagens à luz dos conhecimentos teóricos aprofundados na discussão das divisões que compõem esta dissertação.

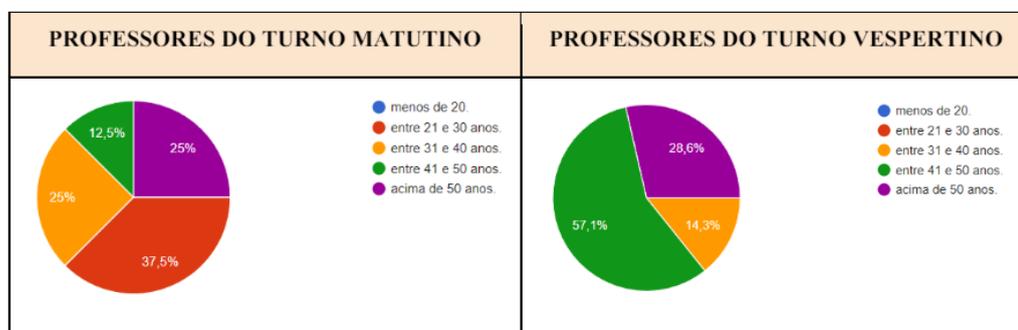
Mas, afinal, de que profissional estamos falando? Conheça-o no tópico a seguir.

### 4.3 De que profissional estamos falando?

O início da análise do perfil profissional dos professores alfabetizadores da Escola Cantinho do Saber deu-se em decorrência dos dados levantados com base nas perguntas sobre a faixa etária, o gênero, raça e a formação dos participantes da pesquisa. Como pesquisamos sobre os saberes docentes, tornou-se relevante conhecer algumas características da pessoa que existe por trás desse profissional. Como afirma Tardif (2014, p. 141), “[...] o professor não pode somente fazer o seu trabalho, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa.”.

Partindo dessa ideia, analisamos alguns aspectos sobre a pessoa dos professores que atuam na alfabetização para conhecê-los um pouco mais. No tocante à faixa etária desses profissionais, observamos que 37,5% dos atuantes no turno matutino possuem entre 21 e 30 anos, enquanto 25% têm entre 31 e 40 anos; 25% entre 41 e 50 anos; e 25% acima de 50 anos. No turno vespertino, não há docentes da alfabetização com idades entre 21 e 30 anos, enquanto 14,3% têm entre 31 e 40 anos; 57,1% entre 41 e 50 anos; e 28,6% acima de 50 anos, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores alfabetizadores



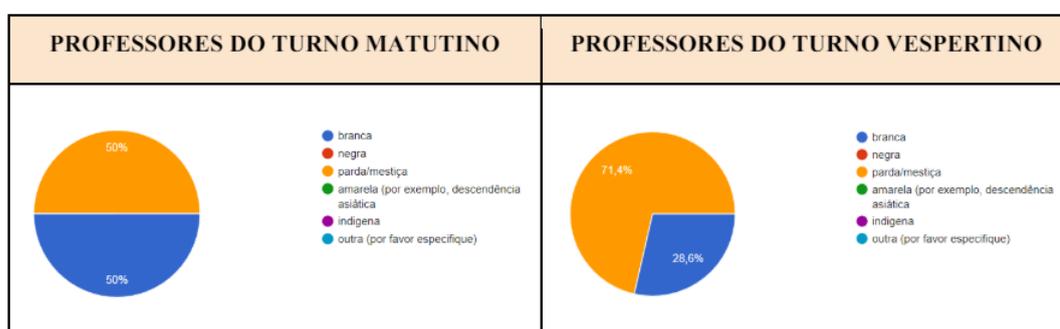
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Podemos inferir que, comparando as faixas etárias das professoras, são bem diferentes de um turno para outro. Percebe-se por meio dos gráficos que há uma percentagem no turno

matutino predominando professores com idade entre 21 e 30 anos, enquanto no turno vespertino esse dado aumenta para a idade entre 41 e 50 anos. Os dados expressam uma diversidade de idades e encontros de diferentes gerações.

Em relação à raça/etnia, a diversidade não está tão presente quando analisados os gráficos abaixo. Nessa instituição, onde foi realizada a pesquisa, o corpo docente de professores alfabetizadores concentra-se entre pessoas pardas e brancas. O que nos faz refletir sobre onde estão as outras representatividades da sociedade dentro do ambiente escolar. Esse seria o tema de outra pesquisa, mas podemos aqui pontuar como a sociedade ainda se mantém segregadora e determinados espaços possuem pouca representatividade da sociedade em termo de raça/etnia.

Gráfico 2 - Raça/etnia dos professores alfabetizadores

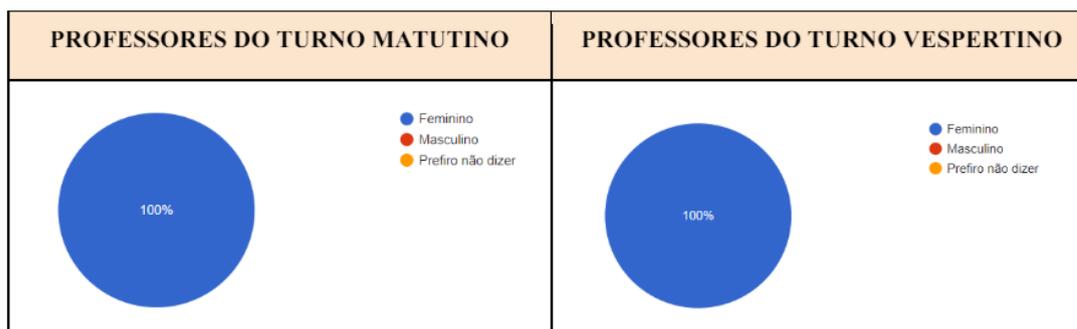


Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Além disso, evidencia-se também na identificação dos docentes em relação às diferenças de gênero quanto ao exercício da alfabetização que pessoas do gênero feminino continuam sendo maioria. Vê-se que 100% dos professores alfabetizadores tanto do turno matutino como no turno vespertino são do gênero feminino. Ressalta-se, ainda, a relação existente entre a opção pela profissão de professores com permanência exclusiva do público feminino na regência da alfabetização.

A professora P.14 relata que “[...] se eu tenho amor por aquilo, não que o amor pague minhas contas, não paga, mas se eu escolher estar aqui, eu vou dar o meu melhor [...]”. Já a professora P.5 demonstra sua aptidão desde criança: “Eu ia botava as mesinhas, ia ensinar, sabe? O o a-e-i-i-u pras crianças, pras colegas da minha irmã. Então, quer dizer, eu sempre tive isso dentro do meu coração, essa vontade de ser professora. Aí fui crescendo, fui amadurecendo[...]”. Sobre a professora afirmar que ama o que faz, Saviani (2023) considera que para além de uma paixão exalada e amorosa, precisamos de uma paixão crítica para exercer a docência, o que perpassa por uma formação de qualidade.

Gráfico 3 - Gênero dos professores alfabetizadores



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Analisando os gráficos, é possível perceber que a atuação das mulheres na docência continua significativa na etapa da alfabetização das crianças, reforçando a condição histórica da mulher na sociedade durante séculos. Demonstrando que as professoras dão continuidade ao seu trabalho cotidianamente, alfabetizando e ensinando estudantes de diferentes etnias/raças, classes e gêneros, apesar das dificuldades encontradas no processo como os baixos salários, condições de trabalho precárias que vivenciam.

Paralelo a isso, aferimos que as professoras se mantiveram optando pelo magistério, mesmo com o leque ocupacional sendo ampliado pelo mercado tecnológico e industrial. E por mais que seja paradoxal, um número significativo dessas profissionais gosta do que fazem, como pode ser visto na fala da P. 7 que diz

*“aí eu fico nesse conflito de, às vezes, eu quero desistir[...] Só que toda vez que eu penso, aí eu vou lá e vejo um avanço deles. Algumas vezes eu falo, ah, eu tenho que ficar aqui, eu não consigo. Aí eu fico sempre nesse conflito, sabe, de, aí, tá muito cansativo, e eles vêm e me recompensam. É uma recompensa quando a gente vê o avanço deles, e eu falo, ah, não, eu fico sempre nessa.”*

Dessa forma, sabemos que o ato de educar as crianças não é fácil, exige dedicação, força interior e vontade. Em se tratando de ensinar aos filhos de outras famílias que não sejam os próprios filhos, envolve outros componentes para além do simples trabalho. Talvez seja por essa razão que as avaliações dos professores que têm se limitado a seguir apenas o modelo do trabalho sob a ótica das relações capitalistas têm apresentado lacunas em suas interpretações.

Nóvoa (1986), quando se refere ao exercício do magistério e o papel dos professores no ensino, utiliza o termo "criar a esperança". No contexto do ensino feminino, consideramos que fica evidente a necessidade de "nutrir ou revitalizar a esperança". É uma esperança e uma convicção que têm sido consistentemente destruídas a cada alfabetizadora que abandona o magistério em busca de salários mais dignos para sua subsistência, e a cada criança incapaz de continuar na escola devido às desigualdades sociais.

Diante desse cenário, foi perguntando às participantes da pesquisa se elas se reconheciam ou não quanto a ser integrante da classe trabalhadora, um proletariado. As respostas foram maioria afirmativa, embora as expressões não saíssem do campo da educação. As professoras alfabetizadoras, enquanto profissionais da educação, ao reconhecer que fazem parte classe trabalhadora, apontam indícios da consciência de si e de sua condição social. Como respondeu uma das participantes:

*"[...]Sim. Porque entramos em salas de aulas lotadas e há cobranças o tempo todo, tanto da família, equipe gestora e, da sociedade de como um todo, mas só quem está diretamente dentro da sala de aula sabe o tanto que dedicamos, mesmo não tendo uma remuneração digna." (P. Anônima 7V).*

Podemos perceber na fala da participante a justificativa pautada na relação com o trabalho educativo. Tal afirmação colabora com a concepção de Estado defendida por Marx, cuja base dos seus estudos demonstra como a burguesia exerce diferentes formas de exploração do proletariado. Esse reconhecimento é um forte elemento no processo de superação de sua condição de dominado e para o desenvolvimento da consciência de classe.

Outras justificativas das docentes reforçam a sua afirmação quanto a ser integrante da classe trabalhadora. *"Sim. Porque a profissão de professor é uma profissão não valorizada hoje em dia na sociedade, apesar dos esforços, seguindo os padrões ditados pela própria Secretaria de Educação." (P. Anônima 4 V)* A professora P. Anônima 4V como sujeito ativo no processo de educar vê-se desvalorizada diante de diferentes esferas do Estado. Podemos ressaltar o que Tardif (2014, p. 243) pontua da “importância dos professores se tornarem atores de sua própria prática e não meros executores das reformas da educação [...]”.

Destacamos outra fala onde a professora P. Anônima 6M diz *“Sim. Infelizmente o proletariado é historicamente conhecido pela falta de valorização profissional; e como professor muita das vezes somos desvalorizados, não só financeiramente.”* Enquanto outra P. Anônima 7M afirma *“Não. Pois, entendo que ainda tenho vantagens que outros não tem”*. Tais justificativas demonstram que existem sujeitos que ainda não têm consciência de suas condições de trabalho, fato necessário para a emancipação, pois, conforme afirma Marx e Engels (2007, p. 8), “A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis e, entre eles, o da consciência”. E Mézaros (2008, p. 76-77) contribui dizendo que

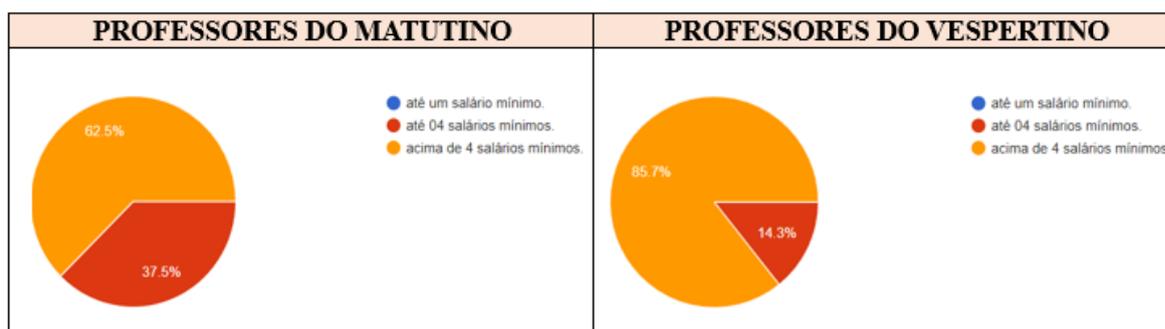
[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é

inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...].

Nesse sentido, pontuamos que se faz necessário propiciar espaços de debate e reflexão nos ambientes escolares para que o trabalho docente do alfabetizador não seja reduzido a execução e transmissão de tarefas a classe dominante, mas oportunizar discussões sobre a relação de trabalho em que estes profissionais estão inseridos e podendo dessa forma também garantir o saber sistematizado à classe dominada.

Reforçando os dados até aqui analisados, o tema remuneração comprovam as justificativas das professoras quando ressaltam a desvalorização que sofrem por parte do Estado e da sociedade. Na sua maioria, as professoras consideram a remuneração incompatível com trabalho realizado. Como afirmou a P. Anônima 3V “*Não. Porque a melhoria da educação passa pela valorização dos profissionais e por tudo que temos que estudar/formação e melhoria das aulas passam pelo financeiro.*”

Gráfico 4 - Remuneração



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em relação à remuneração, podemos inferir que o principal fator que distingue os valores recebidos, como apresentados nos gráficos, são os salários diferenciados para os professores em contrato temporário que não possuem um Plano de Carreira na SEEDF. Dessa maneira, verifica-se pelo gráfico que o turno matutino é formado por um número maior de profissionais em contratação temporária nesta instituição. Aferimos também que os valores dos professores do vespertino são maiores por questão de terem mais tempo de serviço, considerando a idade dos professores, o tempo de serviço na SEEDF e terem um plano de carreira que impacta no salário.

Além disso, por ser uma profissão desvalorizada com os salários desatualizados e a falta de vínculo efetivo com a SEEDF desmotiva os professores que querem investir na própria formação. As justificativas das docentes como da P. Anônima 2V, quando perguntado se considera sua remuneração compatível com sua função, foi: "*Não, sobretudo quando*

*comparada com outras carreiras do serviço público que exigem por vezes, em menos esforços/nível de escolaridade/formação".*

Tal justificativa vai de encontro da afirmação de Gatti (2009, p. 97) sobre as condições salariais do professor no Brasil, afirma que, geralmente, os salários dos professores são baixos e têm poucas chances de valorização ao longo da carreira, tornando-a pouco compensadora. Embora alguns estados ou municípios ofereçam pequenos diferenciais salariais, eles raramente melhoram significativamente a remuneração. Isso leva a um grande desestímulo, exceto em regiões onde a pobreza é tão extrema que mesmo uma pequena remuneração é considerada importante.

Quando as participantes foram questionadas sobre a remuneração que recebem, a insatisfação foi de 100%, pois a maioria, assim como a P. Anônima 6M, justificaram que "*Não. Outros cargos com os mesmos níveis de formação recebem mais que os professores*". A P. Anônima 4M "*Não. Porque acredito que o "trabalho" docente poderia ser melhor valorizado financeiramente, dada a importância da profissão*".

Desde o surgimento do magistério ser professora representava um prolongamento das funções domésticas baseada na instrução e educação crianças, visando mascarar o sentido de ensinar como se fosse apenas uma missão e da vocação inerentes às mulheres, o que reforça, até o momento, a conotação negativa do trabalho remunerado feminino que se perde perante a nobreza do magistério, como reflete a fala da P. Anônima 7M "*Não. Pois, o profissional de educação exerce função essencial na vida das crianças*".

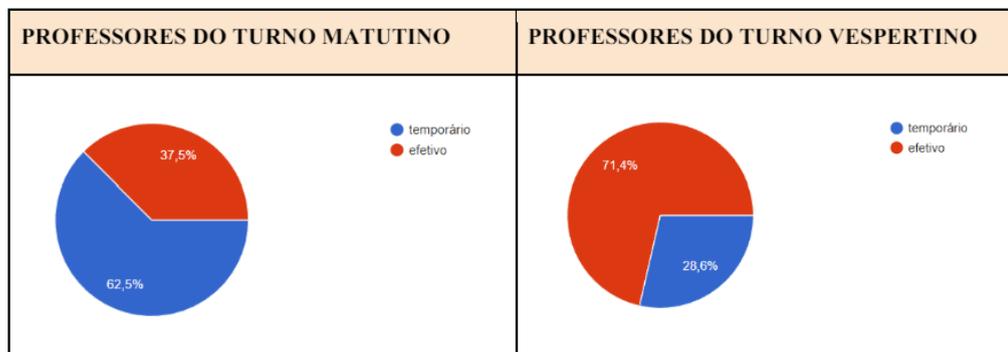
Teoricamente, essa situação manteve-se até os anos 70 do século XX, quando a Lei n.º 5692/71 trouxe mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora. Entre as alterações, algumas foram benéficas, outras não; mas não foram suficientes para superar o paradigma posto sobre o magistério visto nas falas de alfabetizadoras séculos depois.

#### **4.4 Experiências pessoais que influenciam a escolha da profissão docente**

Consoante os dados coletados durante o estudo, podemos inferir que a escolha pelo exercício da profissão docente tem diferentes variáveis, principalmente, no que se refere a área da alfabetização. Segundo Tardif (2012), ensinar não é algo que se tem naturalmente; um professor não surge já pronto para exercer essa função. Em vez disso, desenvolve essa habilidade ao interagir com outros, ao explorar sua identidade pessoal e social, ou seja, por meio da imersão nos diferentes contextos socializados.

Com esse foco, apresentamos a seguir o vínculo empregatício que as professoras alfabetizadoras mantêm com a instituição pesquisada.

Gráfico 5 - Vínculo empregatício



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A respeito do vínculo empregatício, podemos perceber que o turno matutino é o mais preferido pelas professoras efetivas, uma vez que essas profissionais podem escolher a turma e o turno de trabalho no início do ano letivo. Nesse contexto, os efetivos são maioria em regência, vendo o gráfico do vespertino que é o turno da coordenação e corresponde a 71,4,5% são efetivos e 28,6% são temporários. Ademais, o turno vespertino tem grande parte de sua composição formada por professoras em contrato temporário, um quadro problemático que vem refletindo uma realidade posta no DF e que tem se mostrado prejudicial para o desenvolvimento da alfabetização nas escolas públicas dessa esfera federativa, pois, como afirma Tardif (2014, p. 90), “[...] as numerosas mudanças tornam difícil a edificação do saber experiencial no início de carreira.” Além disso, a rotatividade de professores na escola dificulta a construção da identidade do grupo e, conseqüentemente, da instituição.

Daí a luta dos profissionais da educação por uma política de valorização e contratação dos professores efetivos, pois esses profissionais em contrato temporário expressam sentir-se sempre num perpétuo recomeço, tanto na preparação do material, compreensão da matéria, do programa ou em relação à aprendizagem, pois essas ações exigem grande empenho do profissional para executá-las (Tardif, 2014).

Quando esses profissionais efetivos ou em contratos temporários foram perguntados sobre a escolha pela profissão, ficou registrado pela maioria das falas que a influência por parte de integrantes da família foi fundamental para o exercício da docência. A justificativa pela escolha da profissão teve diferentes origens, como, por exemplo, a influência dos familiares:

*E, assim, eu acho que também por conta que ser professora na época, para as famílias carentes, pobres, meus pais mesmo não eram alfabetizados, sabia mal escrever o nome,*

*então era o que vinha para a gente, era uma saída para a gente trabalhar, ter um trabalho, ganhar dinheiro, ajudar a família. (P13)*

*Eu acho que a gente é muito influenciada pelo que a gente tem em casa, né? E a minha mãe sempre incentivando a estudar. (P.8)*

Outras professoras alfabetizadoras também relataram a influência que seus antigos professores tiveram durante a escolha por essa carreira.

*Assim, eu quando eu era criança, eu sempre gostei muito de estudar. Então, quem me incentivou a um dia me tornar professora foi uma professora que eu tive e que eu achava muito bonito a forma dela ensinar. Aí eu falei assim, nossa, quando eu crescer, eu quero ser igual a ela, eu quero também ensinar, passar o conhecimento. (P.5)*

*[...] outros professores que passaram na minha vida foram me inspirando a trilhar esse caminho. (P1).*

De certa forma, percebemos tanto nos dizeres das alfabetizadoras como percebemos durante as observações em sala de aula que o aprendizado adquirido ainda naquela época de estudante continua sendo aplicado por elas da maneira como aprenderam, mesmo diante de todas as reformas políticas, pedagógicas e curriculares. Daí a importância da formação continuada para oportunizar a essas profissionais a renovarem as concepções, conhecer e criar novas estratégias pedagógicas, principalmente, na alfabetização, que será a base das demais etapas escolares.

#### **4.5 Aspectos que proporcionam realização no exercício da profissão de alfabetizador**

As características do magistério, a maneira como é realizado, a importância que lhe é atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam conforme as diferentes concepções, os valores atribuídos à educação, e ao processo de ensino-aprendizagem em lugares e tempos diversos.

Sobre isso, Tardif (2002, p. 130) destaca que, além dos fatores organizacionais da instituição escolar, “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos estudantes, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Outro dado importante encontrado nas respostas das professoras foi referente aos motivos que as levaram a escolha pela profissão docente, se foi por afinidade ou por necessidade. Em sua maioria, as docentes afirmaram terem escolhido por afinidade. O que nos

faz pensar que ainda há pessoas que almejam contribuir na alfabetização das crianças, como é possível ver nos relatos abaixo:

*No início foi por necessidade, mas acabei me identificando e hoje me sinto realizada quando consigo alfabetizar. (P. anônima 2V).*

*Afinidade. Gosto de ver o desabrochar, a aprendizagem passo a passo.” (P.anônima IV).*

*Afinidade, porque acredito ser importante chegar ao final do ano e ter alunos lendo por meio da sua contribuição. (P. anônima 7M).*

*No ano de 2023, foi mais por necessidade, pois a classificação no contrato Temporário não me permitiu escolher outro nível, porém gostei muito da alfabetização. (P.anônima 8M).*

Contrário a isso, aferimos também, a partir da fala da professora P. Anônima 8M, que o professor em contrato temporário nem sempre tem o poder de escolha e assume a turma de alfabetização sem ter vontade, nem experiência e nem participado da formação continuada, “*Hoje é por afinidade, antes cai de "paraquedas" e gostei do trabalho.*” (P. Anônima V8) ficando o estudante à mercê do que esse profissional consegue fazer P11 “[...] *como eu não tenho muito tempo com essa série, eu tinha um pouco de receio assim, da alfabetização, eu disse assim, será que eu vou conseguir? Mas aí, quando eu entrei, eu comecei a gostar e eu me identifiquei mais com a série inicial, com a alfabetização*”. Mesmo diante dos desafios, elas se mantêm firmes e procurando desenvolver o trabalho da melhor forma que conseguem como afirma a P8, que mesmo tendo muita experiência na área de alfabetização não consegue desenvolver com excelência o trabalho como contrato temporário por ter sua base teórica sobre outra esfera da educação que é o setor privado. “*24 anos de escola particular, esse é o segundo ano na rede, né, e eu tenho as dificuldades, muitas, né, principalmente em relação à alfabetização, totalmente diferente da escola particular, muito diferente*”.

Novamente percebemos como a formação continuada, que pode ser ofertada também no ambiente escolar em serviço ou em cursos específicos, se torna relevante para auxiliar ao professor que não foi preparado o suficiente para desempenhar a função de alfabetizador.

Constatamos que, mesmo diante de todas as dificuldades já inumeradas anteriormente, as professoras alfabetizadoras relatam em sua maioria estarem realizadas profissionalmente. Observemos os relatos abaixo:

*Eu sou extremamente realizada na minha profissão. É o que eu gosto de fazer. (P.3).*

*Então, eu sempre quis e eu me sinto realizada também. (P.7).*

*Era realmente pra eu fazer isso. Então, assim, me sinto realizada, me sinto completa, como a colega falou, a gente tem esses percalços da questão de valorização, não é só uma questão de valor de valorização, mas a questão de valorização da família, né? Mas, assim, quando a gente vê as crianças desenvolvendo, aquilo ali instiga a gente para a gente, assim, falar, cara, valeu a pena, sabe? Independente de várias situações, a gente conquistou esse desenvolvimento, né, da criança. (P.1).*

*[...] a minha própria admiração pela profissão e eu digo como a minha colega, eu também eu escolhi bem, me identifico até hoje e estou muito feliz com a minha profissão. (P.12).*

Os relatos das professoras alfabetizadoras demonstram uma realização profissional que possibilita superar ou suportar os desafios da docência. Por sua vez, P.1 pontua que se sente realizada por fazer parte do processo de transformação das crianças durante a alfabetização, embora a desvalorização seja um fator desestimulador em certos momentos. Embora num número reduzido, ainda existem profissionais na educação por conta do salário enquanto não alcançam outros sonhos, como a P4:

*Bem, assim, eu... No meu tempo de ensino médio, nos anos finais ali, né? Era oitava série, né? Ainda também não pensava em ser professora. O meu sonho, eu sempre tive a vontade de ser veterinária. Era o meu sonho e ainda vou fazer.*

Outros poucos professores, como constatado na pesquisa, optam pela alfabetização somente pela gratificação de alfabetização oferecida pela SEEDF, como afirmou a P3

*No BIA tem gratificação, então a gente vê muitos profissionais pegando BIA pela gratificação. E eu escuto pessoal, eu preciso trocar de carro, eu vou pegar BIA. Eu preciso fazer isso, eu vou pegar BIA.*

Essa gratificação, que foi criada para ajudar o alfabetizador com gastos com materiais e favorecer consequentemente as crianças, em alguns momentos se torna um dificultador, porque assumem turmas de alfabetização pessoas que não estão preparadas para a função, mas veem uma oportunidade de melhoria financeira.

Nessa perspectiva, inferimos que as professoras alfabetizadoras que fazem a opção pela alfabetização por gostar da profissão não apenas desempenham a função de transmissora de conteúdos teóricos, mas, sobretudo, é uma mediadora ativa durante a transformação na vida dos estudantes. Percebemos que, apesar de todo o descaso com a educação, a maioria das entrevistadas não se veem exercendo outra profissão, sentindo-se feliz como professora.

Os dizeres das professoras demonstram que se sentem também realizadas por estar contribuindo com o desenvolvimento do estudante, como expressa P14. Ressaltamos que, quando o professor se sente feliz e realizado, são maiores as chances de que ele vivencie o

processo e busque formas para desenvolver-se profissionalmente e melhorar sua atuação em sala de aula, quando, então vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprende (Freire, 1996).

Dessa forma, entendemos que o ensino é um processo dinâmico, requer um investimento pessoal por parte do professor que está relacionado aos seus anseios e realização individual que possam interferir no trabalho. Tardif (2002) argumenta que a personalidade do professor é um elemento essencial de sua prática, algo que ele chama de "trabalho investido". Em outras palavras, no exercício de suas funções, o professor dedica e investe sua própria identidade.

#### 4.6 Alfabetização e letramentos

Para iniciar a nossas discussões nesse tópico, é importante ressaltar que não temos por finalidade desconsiderar o conhecimento, o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras e sim conhecer e entender a forma de trabalho utilizada por elas para o desenvolver o processo de alfabetização e dos letramentos com as nossas crianças. E, por fim, levantar dados que possam auxiliar no trabalho da escola na totalidade. Observe abaixo o tempo de experiência na alfabetização apresentado pelas professoras alfabetizadoras.

Gráfico 6 - Tempo de experiência no ciclo de alfabetização - professoras do matutino



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 7 - Tempo de experiência no ciclo de alfabetização - professoras do vespertino



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No que diz respeito ao tempo de experiência dessas professoras nas turmas do 1º ao 3º ano do BIA, observamos que o turno matutino é composto pelas professoras mais experientes e em sua maioria com mais de uma década de atuação na alfabetização, uma longa carreira que pode representar, assim, um elemento de relevância na constituição dos saberes e das práticas docentes. Por outro lado, no turno vespertino da instituição, percebe-se que as professoras, em sua maioria, possuem menos que uma década de experiência nessa fase escolar.

Ressaltamos que essa realidade encontrada na escola é reflexo do grande número de professores em contrato temporário presente no quadro dos profissionais. Como os professores efetivos podem escolher a turma e o turno de trabalho no início do ano letivo, as professoras expressam sua preferência pela regência no turno matutino, ficando disponível para os contratos temporários as turmas do turno vespertino.

Diante desse contexto, foi possível perceber nos dizeres, durante as observações das aulas e nas entrevistas, que a troca de experiências entre as alfabetizadoras tem sido um recurso fundamental para enriquecer o planejamento e toda a organização do trabalho pedagógico na escola. Podemos destacar os seguintes trechos:

*Quando eu cheguei aqui em 2021, que é também naquela época onde eu estava, no começo, eu encontrei duas pessoas maravilhosas também, que eu voltei para cá por causa delas. Três, eu sou boa. Essa era a minha segunda. Então, assim, eu voltei para cá por causa delas, porque eu gosto de aprender, eu gosto de ver, de pegar a experiência do outro, de entender. E de ver as coisas novas acontecendo e se deu certo com ela, pode dar certo comigo. E eu encontrei nessas pessoas isso. Então, elas duas, que eram as que estavam mais próximas, que ficavam junto comigo, eu sugava delas tudo que eu pudesse. E hoje eu tenho em mim que eu quero retribuir isso que foi feito por mim, todo o apoio que elas me deram. Então, quando a pessoa chega com essa boa vontade, ó, Adriana, eu tenho isso aqui, o que você acha? Bora, vamos compartilhar, vamos dividir.. (P.12).*

*[...] a troca de experiência porque a gente faz na sala e olha isso não deu certo, mas isso deu certo. Trocar com o colega é fundamental e essa questão também de você ter que dar continuidade na sua formação se você está precisando. (P.11).*

Aferimos ainda, nesse espaço escolar, que a interação entre as docentes promove a troca de experiências e ajuda mútua nas dificuldades e em contato mais próximo com quem possui mais experiência. Nesse processo, o professor pode partilhar de suas dificuldades e angústias e aprimorar sua práxis pedagógica. Sendo assim, torna-se importante valorizar a participação do professor nesse processo. Sobre esse tema, Sacristán (1991, p. 74) argumenta que:

a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um

profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Diante dos relatos das entrevistadas pudemos perceber que o grupo com menos tempo de experiência realiza menos trocas pedagógicas entre si e buscam nas redes sociais e internet o amparo de que precisam para enriquecer o planejamento. No entanto, como são atividades previstas em contextos diferentes, durante a observação percebemos que nem sempre é possível ver uma integração sobre o que está previsto para a aula e a atividade retirada da internet.

No entanto, é importante ressaltar que essa troca de experiências não é a realidade de todas as escolas, pois isso fica claro no relato da P.8:

*[...] eu trabalhei na escola, que era cada um na sua caixinha e aí lá na coordenação nós dividíamos as ideias, cada um estava na sua caixa, aí tinha dois que andavam juntos e um não queria andar, então ele trocava para lá, e aí tinha hora que até pessoas da coordenação falaram, mas porque o fulano faz isso e vocês não? A gente nem tá sabendo o fulano está com essa ideia, e não compartilha com a gente. (P.8).*

Desse modo, se faz necessário que a escola promova momentos de partilha de saberes e trocas de experiências para enriquecimento das práticas pedagógicas, pois, como visto nas salas de aula, as professoras conhecem e aplicam estratégias sensacionais de alfabetização e oportunizar os professores mais novos vivenciarem desses saberes é, sem dúvida, uma forma de favorecer os saberes docentes de todos os envolvidos, pois aprendemos todos os dias, mesmo já tendo uma vasta experiência há sempre algo novo a aprender.

No tocante à alfabetização, o conceito deve ser entendido como processo fundamental na educação, pois consiste na aquisição das habilidades de leitura e escrita, conforme afirma Soares (2016). Este é um ponto crucial para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, permitindo-lhes compreender e se comunicar efetivamente com o mundo em que está inserido. Nesse sentido, é importante ouvir e entender o que os profissionais da educação, em especial as alfabetizadoras, pensam a respeito dessa temática.

De início, queremos ressaltar que a discussão que teremos neste tópico não visa ignorar o conhecimento das alfabetizadoras nem diminuir como trabalham para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em sala de aula. Essa abordagem não seria ética nem justa, pois estamos cientes da dedicação e do profissionalismo que as entrevistadas assumem diariamente diante das suas turmas, apesar das condições de trabalho desfavoráveis (turmas muito cheias, salários incompatíveis, trabalho adicional, infraestrutura precária, falta de recurso pedagógico, entre outros), que refletem um desinteresse do governo que não tem a educação como prioridade e nem disponibiliza investimento para a área.

Tais circunstâncias não favorecem o sucesso das práticas alfabetizadora e a responsabilidade por essa educação fica a cargo das professoras, que precisam cumprir esse papel independentemente dessas condições.

Ademais, essas profissionais enfrentam outros desafios no contexto da alfabetização, além do desrespeito e os ataques frequentes vindos do setor privado aliado ao governo à liberdade de ensino e à autonomia, promovendo modelos educacionais padronizados que inibem o pensamento crítico, a discussão de questões sociais relevantes e que culpabiliza os professores pelo fracasso do sistema educacional brasileiro, como exposto pela P.11

*A EAP mesmo vive na corda bamba, né, aí a... por parte daqueles da Secretaria da Educação que vive de uma política de um governo e de outro... um prioriza outro não prioriza vive essas políticas.*

Essa questão está visivelmente desalinhada com o pensamento de Paulo Freire que, por razões evidentes, torna seu legado incompatível com essas estratégias políticas, sociais e ideológicas do governo da época e de outros que foram passando durante o histórico da alfabetização, conforme apresentado em seções anteriores.

Partindo desse lugar de entendimento e comungando com Saviani (2008, p. 8) de que “o professor agiria como um estimulador e orientador na aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”, nosso propósito aqui é simplesmente analisar criticamente a realidade com base nas informações reunidas durante o estudo, a fim de contribuir, posteriormente, para a formação e trabalho dos professores alfabetizadores e de outros profissionais da área da educação.

As informações coletadas partiram dos seguintes questionamentos: o que você entende por alfabetização e letramentos? Quais as percepções que vocês têm sobre o multiletramento? Sistematizamos as respostas a essas questões no quadro abaixo.

Quadro 18 - Alfabetização, letramentos e multiletramento

Prof. <sup>a</sup>	COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTOS	MULTILETRAMENTO
P1	Na alfabetização em si a dedicação é diária.	Para mim o letramento é a aplicabilidade da alfabetização, né? É você interligar, é você ensinar a ler e escrever para ele compreender. Para mim isso é o letramento, é você ligar a alfabetização quando lê.	Não soube responder.
P2	Ler, escrever e compreender como fazer isso. Porque não é	Leitura do mundo, compreensão do mundo.	Não soube responder.

Prof. <sup>a</sup> .	COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTOS	MULTILETRAMENTO
	apenas decodificar. Tem muito trabalho nesse sentido.		
P3	[...] então assim, os meus alunos de 5 anos, no dia da formatura, todos estavam lendo e escrevendo cursiva. Então eu me achava assim, eu me achava poderosa e a escola me colocava num pedestal assim gente, a tia [...]Porque se a criança ela consegue ler uma frase e compreender aquela frase, ou produzir uma frase, pra mim ela está alfabetizada.	[...] é o letramento de mundo. Que a criança tem, que a gente na sala vai abordar e contextualizar O dessa aprendizagem tem sido significativa.	Não soube responder.
P4	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
P5	Não respondeu.	É... os conhecimentos já adquiridos antes de vir para a escola. Conhece os assuntos, às vezes ele nunca foi para a escola, mas ele sabe, ele fala.	Não soube responder.
P6	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
P7	[..] vejo a alfabetização como padecer no paraíso. Porque não é fácil, é muito bom, só que todo o processo às vezes é meio que dolorido por não ter o apoio da família, por você ter crianças na sua sala que precisa de uma consulta, precisa de um atendimento, parte a sala, mas assim, por vezes por não ter um laudo, ficam impossibilitadas de avançar, porque faz a diferença.	[...] Quando eles estão ali no A1mesmo, no alfabetizado 1, eles escrevem, eles leem, mas muitas vezes eles não compreendem o que leram, eles não conseguem tirar a inferência do texto.	Não soube responder.
P8	[...] Falando dela, que eu vi a importância que a família tem. Se a família não ajudar, não adianta a gente na escola, não adianta. E esse ano eu também estou com dois casos, também a turma toda lendo, todas produzindo texto, mas eu tenho dois alunos que eu não vejo a parceria da família com a escola. Então, assim, eu estou com 23, então 21 já lendo, escrevendo, fazendo operações, recitações de problemas.	[..]O letramento, fazer um ensino através da leitura de mundo [...].eu vejo que tem criança que é muito feliz, porque você não só trabalha com as palavrinhas, mas as frases, ou partir do textinho, né, que a gente faz muito isso, E retira dali a letra, vamos tirar o som, enfim quando você mostra pra ela a família silábica.	Confesso que, desse termo, eu não consigo saber o que é especificamente o que você está querendo dizer.
P9	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
P10	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
P11	Não respondeu.	O letramento é exatamente isso, ele extrapola o mundo dos livros no campo da	Concorda com a P.(12)[...]Em vários campos, né? E acabam

Prof. <sup>a</sup> .	COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTOS	MULTILETRAMENTO
		alfabetização, como eu falei, o meio social dele eu não vou ficar limitada a esses textos que os livros estão dando. Eu vou além vou trabalhar a função social porque quando eu trabalho os gêneros textuais eu vou perguntar pra quê esse gênero textual para alfabetizar eu pergunto qual a função social dele?	se interligando. Por isso que eu acho que é isso também.
<b>P12</b>	[...] então, alfabetização não foge disso, porque não adianta você chegar na sala de aula, multiplicação mesmo, eu, pra trabalhar multiplicação com os alunos de divisão, eu fui ver vídeo, eu fui procurar estratégias que o pessoal já usa, que facilite mais pros meninos entenderem a multiplicação, e divisão, principalmente se fica pro final do ano, é tudo corrido, né, e aí você não consegue trabalhar como você gostaria, pra até fazer essa ligação mesmo com o real, com a vida, então, assim, é o estudo, a gente tem que estudar, porque, se não.	Não respondeu.	Não sei, é humilde o pensamento nesse momento de pouco conhecimento. Eu não tenho muita referência sobre isso [...]. Mas, assim, juntando as palavras, multiletramento, parece essa coisa que a gente já está falando, de letrar para mais. De letrar não só para letras, mas de letrar para mais. De letrar para o mundo, que seria talvez um novo nome para a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, alguma coisa assim.
<b>P13</b>	É a criança que consegue ler, interpretar, que consegue se comunicar por escrito e a pessoa entender a mensagem. É a criança poder se comunicar, ela poder escrever, ela poder passar a mensagem, ela entender o que é falado, a mensagem que é dita para ela entender. Então, acho que passa por essa comunicação, se é alfabetizada.	Não respondeu.	Interdisciplinar? É interligar os dois. É, seria interligar, isso é isso. Acredito que seja isso. Porque também é desconhecido aqui para a gente.
<b>P14</b>	[...]Eu penso que a alfabetização realmente é a leitura do mundo em geral, em todos os âmbitos. Eu ler a expressão facial, eu trazer para o uso social o que a gente aprende ali. Então, vai além de saber ler e escrever e depois decodificar	Não respondeu.	Não sei se é, mas a gente usa muito, eles falam muito, sei, letramento matemático, letramento... Então, assim, eu acredito que seja isso mesmo que você falou. E para o universo social, né? Para tudo. Tudo não é estanque, não são caixinhas. Não são caixinhas. É o que a gente acha.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados nesta seção da pesquisa envolvem as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras participantes em relação aos aspectos que

envolvem o ensino da leitura e da linguagem escrita. A partir dos relatos das alfabetizadoras podemos inferir que a maioria das docentes relaciona a alfabetização com a codificação e decodificação, ou seja, restringem o processo de alfabetização à aquisição de um código. A P13 e P3 deixam essa concepção clara ao afirmar que a criança quando alfabetizada consegue ler, interpretar, consegue se comunicar por escrito e a pessoa entender a mensagem.

Aferimos ainda que os dizeres expressados pelas professoras remontam a uma visão tradicional sobre a alfabetização que defendia como base teórica a concepção de que a criança se alfabetizaria se decorasse a equivalência entre as letras e os sons que elas substituem, ou seja, realizasse a decodificação ou codificação das palavras. Contrária a essa ideia, a P2 comunga do estudo de Soares (2022) sobre essa temática, esclarecendo que a alfabetização não é o aprendizado de um código e sim a apropriação de um sistema notacional.

Além disso, como afirmou a P7, as crianças estarem escrevendo palavras, frases, pequenos textos demonstram que as professoras se preocupam com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), desde o 1º ano buscando atingir os objetivos propostos, embora que uma visão ainda restrita sobre a alfabetização. Partindo desse princípio, sobre as perspectivas de alfabetização, autores como Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2022) ressaltam que a alfabetização é um processo que implica a compreensão de que a criança trafega pelas hipóteses da escrita para se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Embora a P12 diga que durante o processo de alfabetização da escola nem sempre o professor consegue trabalhar como gostaria, estabelecendo relação entre a teoria com o real, com a vida, sua resposta traz uma visão funcional da alfabetização, como uma habilidade, de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para resolver questões de ordem prática como "comprar um picolé". Percebemos, durante os dizeres das alfabetizadoras, que não há uma compreensão clara do que seja alfabetização, letramento ou alfabetizar letrando, o que justifica a ausência de resposta de alguns participantes, que diziam saber o que são os termos, mas não sabem explicar. Segundo Gatti, Barretto, André (2011, p. 243):

Com base em resultados de pesquisa que revelavam as insuficiências dos currículos dos cursos superiores para formar o(a) professor(a) alfabetizador(a) e a falta de conhecimento dos docentes para alfabetizar, o que se refletia em dificuldades dos alunos da educação básica na leitura, escrita e compreensão de textos.

Outro aspecto relevante apresentado pelas alfabetizadoras nos remete ao entendimento de que o processo de alfabetização estar para além de ensinar a ler e escrever e requer a participação da família no processo, como o visto na fala da P7 e da P8. Assim como Freire (2014), Soares (1985) indica a importância de incorporar à alfabetização os contextos sociais,

culturais e políticos, ampliando dessa forma a compreensão de que a alfabetização transcende uma habilidade mecânica. Essa perspectiva entende que aprender a ler e escrever envolve compreender e se engajar com os diversos aspectos da sociedade, cultura e política que permeiam o ato de ler e escrever.

Ademais, como a P14 apontou na sua fala, demonstra que a compreensão da alfabetização se aproxima da concepção de Freire (1987), quando enfatiza a necessidade de entender o processo de alfabetização a partir de uma contextualização e problematização dessa aprendizagem em relação ao contexto dos envolvidos no processo. Da mesma forma, P1 comunga com as concepções de Soares (2022) ao considerar que a alfabetização é um processo e que requer mais de um procedimento para ser promovida, ela “exige muita dedicação”.

Em relação aos letramentos, as alfabetizadoras que responderam às perguntas atribuíram significados semelhantes e diversos a respeito desse termo. A perspectiva que as alfabetizadoras explicitaram sobre os conceitos de alfabetização e letramentos mostram que elas não têm clareza sobre esses conceitos separadamente, demonstrando confusão e junção dos significados, como nos dizeres da P14. No entanto, na prática, apresentada por essas professoras e percebidas durante a observação realizada na sala de aula, percebe-se que esses conceitos estão presentes e interligados por meio das atividades imbuídas de práxis.

Igualmente nas afirmações das professoras P5, P8 e P11, a perspectiva do conceito de letramentos está relacionada ao enfoque autônomo de letramento, que compreende a escrita como um produto acabado por si só, sem levar em conta os contextos de criação e recepção. Dessa forma, a escrita é vista como imutável, transformando a leitura em um mero processo de decodificação do texto que segue uma lógica interna própria do texto (Street,2014).

Ainda sobre essa temática, Street (2014) enfatiza que esse tipo de letramento é único e fundamentado em práticas tradicionais, predominantes, prescritivas e institucionalizadas que pressupõem que os estudantes devam ser capazes de interpretar os textos recomendados de maneira uniforme, atribuindo-lhes um significado igual para todos, independentemente do contexto em que estão situados.

Dessa forma, significa entender que cada estudante, independentemente do nível de alfabetização, traz algum conhecimento sobre a escrita e sua aplicação em interações sociais, mesmo sem o domínio da leitura e escrita. Isso se manifesta na compreensão da utilidade de jornais, e-mails, revistas, outdoors, bulas de remédios, bilhetes e outros tipos de comunicação escrita, como visto na fala da P7.

Ressaltamos que o viés dos letramentos proposto por nosso estudo vem em outra perspectiva diferente da então apresentada, que diz respeito ao letramento ideológico, que se dá

no plural, que defende que a leitura e a escrita têm o papel de fortalecer ou desafiar valores, tradições e estruturas de poder presentes na sociedade (Soares, 2016). Além de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade e o progresso social, a leitura e a escrita também promovem a capacidade de análise, reflexão e crítica, como citado pela P11.

As concepções institucionalizadas demonstram claramente a natureza formal da alfabetização na escola, pautada por regulamentos e legislações amplamente reconhecidos. Quando analisado o PPP da escola em questão, fica evidente que, embora tenha se destacado em relação ao IDEB e procure diariamente introduzir uma abordagem educacional inovadora que almeja metas sociais significativas, percebe-se um PPP ancorado em marcos legais, sem incorporar explicitamente o conceito de "letramento", sendo que o mesmo aparece uma única vez expresso em um dos objetivos de aprendizagem proposto pelo Currículo vigente, o que pode explicar as lacunas nas respostas e a falta de compreensão dos conceitos pelas professoras alfabetizadoras.

Consoante a isso, destacamos que essa prática não se limita a esta escola, sendo também perceptível na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e em outros documentos oficiais, os quais negligenciam os diversos letramentos presentes nas culturas locais e entre os diversos profissionais educacionais. Tais documentos enaltecem os letramentos fora do ambiente escolar, enquanto ignoram as lutas por identidade, desrespeitam as diferenças e perpetuam a predominância da cultura eurocêntrica na educação pública brasileira.

Isso resulta na exclusão histórica da população da classe baixa e negra, que enfrenta barreiras significativas em seu acesso e permanência no sistema educacional. Pode-se observar que entre as alfabetizadoras nenhuma delas se declarou como negra, o que novamente nos faz pensar sobre que lugares ocupam a população negra dentro da escola. Vale ressaltar positivamente que a gestão da escola pesquisada é composta por duas professoras negras dado que, ainda insuficiente, mostra que a população negra tem condições de alcançar qualquer cargo que tenha interesse e ocupar outros espaços no ambiente escolar.

Os estudos sobre letramentos no DF são relativamente recentes e a introdução desse termo gerou incertezas, confusão de conceitos e, inicialmente, sobrepondo-se à alfabetização na própria rede de ensino. Posteriormente, houve reconsideração e discussão, surgindo novas pesquisas e foi atualmente substituído pelo termo "literacia" na Política Nacional de Alfabetização (PNA), trazendo dúvidas e contradições. Além disso, essa variedade de situações, que inevitavelmente causa desalinhamento entre as falas das alfabetizadoras, é agravada pelo fato de somente uma dessas docentes ter recebido formação específica em alfabetização e

letramento demonstrando ter percebido resultado do estudo na sua atuação em sala de aula, conforme relato a seguir

*Fiz uma pós de alfabetização e Letramento. E quando eu fui vendo eles avançando, e no final aqueles textos, o primeiro ano, A2, eu pensei, ai, meu Deus, não acredito que consegui fazer isso. Gostei muito. (P7)*

Novamente a formação continuada mostrando a força que tem. Acrescenta-se ainda que em relação ao termo “multiletramento” obtemos poucas respostas, e as professoras mostraram-se surpresas em ouvir o termo que até então demonstram desconhecer, como podemos verificar na fala da P12. No entanto, ao abordar este tema específico, multiletramento, notou-se que nove professoras não responderam integralmente, cinco delas expressaram por meio de gesto e balançar da cabeça que desconhecem o conceito. As outras quatro professoras tentaram entender a palavra para chegar à composição do conceito e formular uma resposta para a questão dirigida a elas, como nos dizeres da P12 e P14. Conhecer sobre o multiletramento é importante porque se refere ao conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita, mediadas por tecnologias digitais e caracterizadas por aspectos semióticos e multimodais, aspectos relevantes para prática alfabetizadora (Rojo, 2009).

Numa análise geral, percebemos que novamente a formação continuada é essencial para que os professores alfabetizadores tenham acesso às temáticas que surgem no âmbito educacional, podendo reelaborar conceitos, práticas e contribuir para uma educação mais equitativa. A falta de entendimento de termos tão importante no processo de alfabetização nos leva a refletir que essas ausências de respostas talvez não se devam a desinteresse ou comprometimento com nosso estudo, mas sim à falta de compreensão sobre o conceito de alfabetização, letramentos e multiletramento ou de orientações claras sobre as práticas pedagógicas dessas profissionais.

#### **4.7 Os saberes pedagógicos presentes na prática alfabetizadora dos professores atuantes no BIA**

##### ***4.7.1 Experiência na práxis pedagógica***

Em face do cenário atual, vivenciamos, cotidianamente, situações dentro e fora do contexto escolar que representa momentos de rupturas e avanços inegáveis em relação à tecnologia e às redes sociais que têm afetado substancialmente a constituição e a interação nos campos sociais da educação e com isso a troca de experiências.

De certa forma, essas influências incontestáveis do isolamento e individualismo tanto no campo social como no âmbito educacional refletem significativamente nos processos e nos modos de ensinar e de aprender. Daí a importância de propiciar momentos e espaços para que essas trocas, principalmente, no campo pedagógico, aconteçam dentro do espaço escolar. A práxis pedagógica precisa acontecer na escola de modo consciente, planejado e intencional, sem se separar do processo mais global, envolvendo complexidades imanentes à vida em sociedade (Libâneo, 2013).

#### **4.7.2 Socializando experiências**

Em relação às experiências vivenciadas no ambiente escolar, os dizeres das professoras alfabetizadoras evidenciam sua participação em um local de trabalho colaborativo, caracterizado pela reciprocidade e troca mútua de ajuda e compartilhamento de vivências e práticas pedagógicas, como o dito pela P1 e P4:

*A gente sempre troca, né, estratégias. Então, eu acho que é na nossa vivência mesmo, diária, o que fica é a troca de experiência e o pensar, né, juntos pra tentar fazer o melhor de alguma estratégia, de alguma questão que a gente tá realizando, ele em sala de aula [...] essa troca de experiência, de vivência, né? Eu acho que é o que mais enriquece mesmo o nosso trabalho [...]. (P1).*

*[...] a gente sempre vai procurar outra, uma vai na sala da outra pedir socorro, ah, você entendeu isso aqui? (P4)*

Dessa maneira, percebe-se que o contexto colaborativo facilita o processo de alfabetização das crianças. Dessa forma, as professoras encontram táticas para preencher as lacunas que trazem da formação inicial em relação à alfabetização. Esses relatos destacados emergiram tanto nos Grupos Focais quanto nos questionários.

Além disso, as alfabetizadoras que não possuem experiências ou não conseguem vivenciar esse espaço de troca buscam outras formas de adquirir os conhecimentos necessários para alfabetizar as crianças. Quando perguntado como as professoras fazem para aprimorar sua práxis pedagógica, ficou visível que a internet tem sido a maior aliada:

*Vídeos, internet, o Instagram é uma ótima ferramenta. (P3).*

*Vídeo e outros youtubers são bons, professores, tem professores maravilhosos. (P4)*

*Trocar com o colega é fundamental e essa questão também de você ter que dar continuidade na sua formação se você está precisando. O professor tem que estudar constantemente, se ele parar não vai. (P11).*

*Então, é ganho de tempo e é maravilhoso. O Instagram é uma ferramenta de trabalho hoje em dia, né? Sim. (P8).*

*Pesquisar na internet, e ano que vem eu quero fazer uma pós em alfabetização, se Deus quiser. (P6).*

*[...] eu queria uma coisa diferente, assim, aí fui pesquisar no YouTube aí eu achei tanto vídeo legal, eu acho que elas colocam o celular e dando a própria aula e colocando o celularzinho né, aí vi lá várias coisas, mercadinho, com as notinhas, mas aí trazer lanchinho para poder vender assim, né, em teatro, eu achei bem legal. Várias coisas bem legais. (P8).*

Tais relatos reforçam a necessidade de momentos de estudos que favoreçam a práxis para que o processo de alfabetização não se torne um espaço de reprodução de atividades adquiridas pela internet sem conexão com as múltiplas facetas que a alfabetização apresenta. Essa postura de esvaziamento da base teórica resulta, no que vemos, a prática pela prática sem que os profissionais consigam elaborar conceitos baseados na ciência a respeito da sua atuação em sala de aula e, certamente, não contribui para construção da identidade desses profissionais e nem mesmo para consolidar seus saberes docentes.

#### **4.7.3 Práxis pedagógica**

Consoante aos nossos estudos, adquirimos conhecimento de que os professores, ao longo de sua atuação na docência, devem adquirir diversos saberes docentes que deveriam fazer parte desde a formação inicial, por meio de suas competências e vivências, ao longo de sua atuação na alfabetização, que lhes possibilitem a reflexão de sua práxis pedagógica.

Para Tardif (2014) As competências profissionais do professor estão diretamente ligadas à sua capacidade de racionalizar, criticar, revisar e objetivar sua própria prática, fundamentando-a em razões de agir.

Sabemos, então, que os professores mobilizam uma variedade de conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Conforme destacado por Tardif (2014), esses conhecimentos têm origens e bases diversas. Vale ressaltar que, quando perguntadas sobre o que compreendem a respeito de saberes docentes, as alfabetizadoras evidenciaram em suas falas que os saberes são conhecimentos adquiridos tanto, na prática, quanto nas formações que acontecem ao longo da vida acadêmica, da carreira, validados ou refutados continuamente durante o ato educativo.

Para Tardif (2002, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais”. As professoras entrevistadas consideram essenciais os conhecimentos inerentes à docência, e descreveram os saberes docentes como:

*“[...] é você colocar em prática a bagagem que você tem do seu conhecimento e diante da sua visão ali com os seus alunos, você procurar as estratégias, porque nenhum aluno é igual ao outro. Um aprende com mais facilidade, o outro tem que ter mais o seu tempo, já tem que ter o tempo de diagnóstico, que você vai ter que procurar outra estratégia mesmo.” (P10)*

*“Eu acho que é todo o conhecimento histórico e cultural que a gente recebeu, vai aprender todo dia. A gente aprende pelos meios de comunicação, a internet que está aí. Mas eu acho que é toda essa herança de saber que a gente aprendeu, tanto no campo informal, pela mãe, pelo pai, passando tanta coisa que hoje a gente se vê fazendo, como pelos anos de escolaridade.” (P12).*

Portanto, percebe-se que além de reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas já estabelecidos, as professoras alfabetizadoras realizam um processo de reflexão sobre sua própria prática estabelecendo o que está sendo positivo e o que precisa ser melhorado para obter resultado satisfatório na alfabetização das crianças. Este processo revelou-se relevante, pois possibilita o fortalecimento da autoconfiança das alfabetizadoras em suas práticas.

Reforçando as ideias de Freire (1987), a práxis educativa freiriana é a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo visando sua transformação. A interação dialética entre ação e reflexão, central nesta teoria, promove a mudança da consciência humana em relação à estrutura social, incentivando uma aproximação crítica e reflexiva da realidade estudada.

Conforme avançam no movimento dialético o processo de formação no trabalho torna-se gradualmente uma maior riqueza e de caráter colaborativo, como é possível observar nos dizeres das participantes:

*A teoria é indiscutivelmente importante, mas a prática também é, às vezes uma coisa é você saber outra coisa é você ensinar de uma forma que a criança consiga entender aquilo. Você trazer aquilo para vivencia dela, não é só pegar o dinheirinho e usar só na sala de aula, mas aplicar na vida quando ele for comprar o picolé por exemplo. (P11).*

Entendemos que o exercício da práxis, o aprender e refletir do alfabetizador sobre a prática pedagógica, desde a formação inicial até o cotidiano escolar, enfrenta dilemas que sustentam suas reflexões ao longo da docência. Esses dilemas ampliam suas experiências, favorecendo o desenvolvimento profissional, a construção de sua identidade e a organização dos saberes essenciais para a prática docente na alfabetização.

Para Almeida (2020, p.75), “as formações de professores oferecidas nos cursos de Pedagogia e posteriormente nas formações continuadas, devem priorizar a práxis para que os professores possam responder às adversidades conferidas no encontro com a realidade social escolar.”

Percebemos também, por meio dos dizeres das alfabetizadoras, que em certas ocasiões elas sentem insegurança ao enfrentar desafios relacionados ao conteúdo e às estratégias de ensino, e nem sempre conseguem estabelecer conexões entre a teoria adquirida na formação e sua aplicação, na prática em sala de aula. Devido à falta de experiência, muitas vezes enfrentam dificuldades em vincular aspectos teóricos com a realidade prática e promover a reflexão, uma situação comum na trajetória profissional de muitos alfabetizadores, como afirma as alfabetizadoras:

*Porque na vivência, a teoria é uma coisa e a prática é outra. A gente, principalmente na pandemia, a gente teve que assistir muitas palestras, muitos cursos que era falar de coisas como se fosse muito simples e só quem estava lá dentro da sala de aula que sabia que aquilo lá não era correto ou não iria ser simples, então falta muito a vivência, talvez não apenas dentro da escola (P2).*

*Ali é a prática, e eu acho que é muito isso. Na sala de professores, o que eu mais vejo é os professores mesmos sedentos por mais práticas, menos teorias e mais práticas, não que a teoria não seja importante, mas mais práticas, mais estratégias... (P8).*

Ressaltamos que ocorrem também situações na escola em que a prática consiste apenas na repetição de atividades sem definir corretamente os objetivos e estratégias alinhados com o currículo local, o que também não é positivo, pois podemos cair no denominado ativismo pedagógico que, para Saviani (2013), é a prática sem a devida reflexão sobre a fundamentação teórica subjacente às ações pedagógicas empregadas na prática docente.

Em ambas as situações podemos servir de incentivo para que os professores se incomodem e partam em busca de aprimorar saberes ao longo do seu desenvolvimento profissional, formando a base do seu fazer pedagógico pautado no conhecimento científico. Circunstâncias como essas, frequentemente presentes, fazem parte da dinâmica da práxis alfabetizadora e demonstram ao longo da trajetória profissional as experiências, os sucessos, as ansiedades e os desafios que caracterizam o exercício da docência.

#### **4.7.4 Dimensões psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas na alfabetização**

O processo de alfabetização envolve diversos aspectos e entre eles temos o psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e o linguístico entre outros. Durante muito tempo, estas áreas trabalharam de forma independente umas das outras, o que claramente agrava os resultados sobre os índices de crianças que não alcançam a alfabetização dentro da idade prevista. Existe essa necessidade de interligar as áreas do conhecimento como nos dizeres da alfabetizadora:

*[...] mas ainda hoje não existe esse ciclo com essa fluidez. São feitos caixinhas, caixinha do primeiro, caixinha do segundo, caixinha do terceiro. E parece que os conteúdos não se interligam, eles não conversam. A gente diz, é geral, eu acredito que seja geral. Tem algumas ações que tentam melhorar isso? Tem, mas eu acho que está faltando um pouco de formação dentro desse perfil, dessa comunicação para esses conteúdos, essas habilidades se encontraram e se falarem. (P14)*

Dessa forma, devemos considerar a alfabetização como um processo multifacetado e complexo resultante de uma multiplicidade de áreas de conhecimentos que envolve toda comunidade escolar visando atingir o desenvolvimento integral dos estudantes. Como afirma Soares (1985, p. 20):

Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização, que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturada- mente estudos sobre cada um dos componentes do processo.

Sendo assim, se faz necessário que para além da interdisciplinaridade, os diferentes profissionais que compõem essa multiplicidade de facetas se articulem em prol do desenvolvimento da alfabetização das crianças em sua completude. P8 contribui dizendo que:

*E quando você pega principalmente turma de alfabetização, que você vê o processo, que você vê o avanço da criança, que você pega aquele menino que, né? Tá iniciando, nenhuma letra ele reconhece, e no final ele está lendo, isso é mágico. E aí eu falo que quem está com turminha de alfabetização é tudo. Todo ano essa mágica acontece. E aí que o amor parece que ele se renova.*

Ademais, na perspectiva psicológica atualmente muito tem se pautado nos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro a respeito da psicogenética. Destacamos que a pesquisadora afirma que esses processos psicológicos são pré-requisitos para desenvolver a escrita e a leitura, e as contribuições desses estudos têm sido relevante para o processo de alfabetização das crianças, embora ela não deva ocorrer de forma isolada das outras áreas.

Observamos que mesmo o termo “psicogênese” estando presente diariamente dentro da escola e, principalmente, na sala de aula, são inúmeros os professores alfabetizadores que não conhecem e não sabem como atuar com os dados solicitados a respeito dessa temática por não terem a base teórica sobre o assunto, que fica superficialmente reduzido a um teste aplicado unicamente com caráter classificatório das crianças, como colocado pela P12 que conseguiu encontrar apoio para se apropriar da temática o que, por norma, não acontece.

*Eu precisei de apoio desse tipo. Eu não sabia sequer usar a psicogênese, quando eu cheguei na Rede, e eu tive apoio. Eu tive um supervisor que me ajudou muito, que me ensinou passo a passo, que me ensinou a olhar inclusive o que eu tinha que fazer com*

*aquele aluno, conforme o teste da psicogênese que não era só o teste pelo teste, então assim, e eu fiquei muito grata. (P12)*

Como observado também pela professora alfabetizadora P12, a formação continuada é o meio pelo qual esses saberes docentes devem ser revistos, adquiridos e repensados:

*Na nossa época, errou, está errado, não tem essa conversa. Hoje não, a gente pega um teste da psicogênese e vai analisar por que ele errou. Isso vem de onde? De formação. Não é de como nós aprendemos, nós fomos ensinados que erro é erro. Hoje a gente analisa o erro. Porque a formação muda a nossa forma de pensar, ela trabalha isso na nossa vida, no nosso profissional, e o professor alfabetizador precisa disso, não é? Ele precisa dessa coisa que seja direcionada para ele, porque senão a gente começa a ficar só comendo pelas beiradinhas, e aí não aprofunda no conhecimento, é o que eu penso. (P12)*

Quando abordadas as questões sociolinguísticas, o foco fica, principalmente, nas diferenças dialetais que, comprovadamente, mostra que o processo da alfabetização não ocorre da mesma forma em regiões diferentes do nosso país, ora estamos distanciados por dialeto geográfico, ora o distanciamento é causado por questões sociais. Cada contexto reflete as demandas da sua comunidade, como nos dizeres da P14 “[...] meu pai, mesmo na roça, sem estudo, dava aula. E meus irmãos mais velhos também.”. Então nos questionamos sobre a importância de considerar os saberes de cada pessoa na construção do conhecimento individual ou do grupo.

Ademais, a linguagem e a cultura das classes dominantes são valorizadas como capital cultural. Estudantes das classes dominadas enfrentam dificuldades porque sua linguagem é considerada não-legítima, colocando-os em desvantagem. Para resolver isso, é necessária uma transformação estrutural da sociedade que elimine discriminações e desigualdades sociais e econômicas, garantindo igualdade de condições no desempenho escolar Magda (2009). Nesse processo, a práxis é primordial. P12:

*[...] aquele saber de não trabalhar só a teoria sem essa contextualização com a prática, sem essa integração com a prática, vendo qual o melhor processo, o que você pode fazer, sabe? Então, eu acho que o saber pedagógico, saber do professor é isso, é toda a vivência que você carrega, toda a herança cultural e mesmo histórico, é a teoria, que sem ela a gente não faria nada, mas ela atrelada a essa prática que a gente tem que trazer para a nossa sala.*

Do ponto de vista da linguística, o processo de alfabetização estará relacionado com a compreensão do processo de domínio das regularidades e irregularidades da língua. Esse processo do domínio precisa seguir etapas, não deve acontecer de forma aleatória ou

inadequada, por uma seleção aleatória de fonemas-grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; essa seleção deveria obedecer a etapas (Soares, 1985, p. 22).

Portanto, o importante é entender que o estudante precisa de um atendimento individual para desenvolver integralmente. Nada contribui para a alfabetização dos estudantes esse trabalho fragmentado como mostra a P7:

*Porque não é fácil, é muito bom, só que todo o processo às vezes é meio que dolorido por não ter o apoio da família, por você ter crianças na sua sala que precisa de uma consulta, precisa de um atendimento, parte a sala, mas assim, por vezes por não ter um laudo, ficam impossibilitadas de avançar, porque faz a diferença.*

Em suma, sendo a alfabetização esse processo complexo, ela exige um trabalho articulado das ciências, num fenômeno de múltiplas facetas, para produzir e conduzir uma teoria de alfabetização que seja coerente e atenda às especificidades da comunidade na qual estes profissionais estejam inseridos.

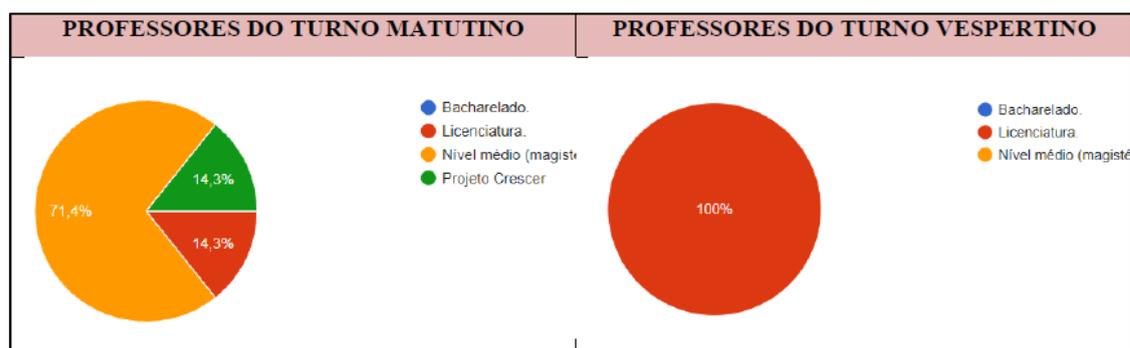
#### **4.7.5 *Influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador***

O trabalho dos professores em salas de alfabetização requer uma formação em constante aprimoramento, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas pedagógicas e criar novas abordagens educativas que elevem o nível de aprendizado dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral desse indivíduo ao longo de sua trajetória escolar. Quanto à formação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, os dados revelam que todas possuem curso superior, especialização e cursos complementares para atuar em turmas de alfabetização.

Em relação à formação inicial, foi identificado que no turno matutino, onde está a maioria dos professores efetivos e experientes, 71,4% dos docentes atuantes na escola pesquisada, concluiu o segundo grau no curso de Magistério, curso que preparava “os professores para atuar da 1ª à 4ª série do 1º Grau e na pré-escola” (Gatti, 1997, p. 42). Do total de professoras participantes, 14,3% possuem licenciatura e os outros 14,3% possuem formação no Projeto Crescer, um curso preparatório para o exercício do Magistério na rede privada.

No turno vespertino é perceptível que 100% das entrevistadas possuem formação em licenciatura, são a maioria professores em contrato temporário e com pouco tempo de atuação na SEEDF, conforme indicado em gráficos/quadros anteriores.

Gráfico 8 - Formação inicial das professoras alfabetizadoras



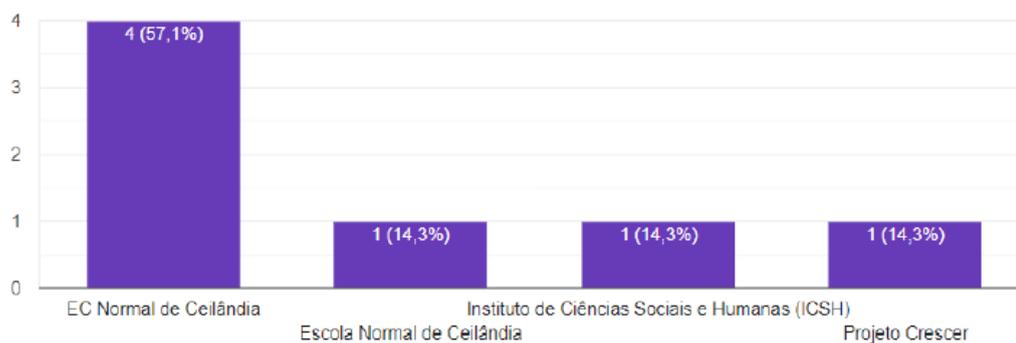
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Outro dado relevante foi a instituição de formação. No turno matutino, as professoras receberam sua formação em instituição pública, enquanto no turno vespertino somente uma docente formou-se em universidade pública.

Conforme o gráfico acima, ainda é possível inferirmos que nenhuma das professoras desta instituição que participou da pesquisa possui formação continuada ao nível de mestrado e doutorado. Esse dado é importante visto que, conforme a meta 16 do PNE, esperava-se que até o último ano de vigência do plano 2024, 50% dos professores da educação básica possuíssem formação continuada ao nível de pós-graduação, o que claramente não aconteceu.

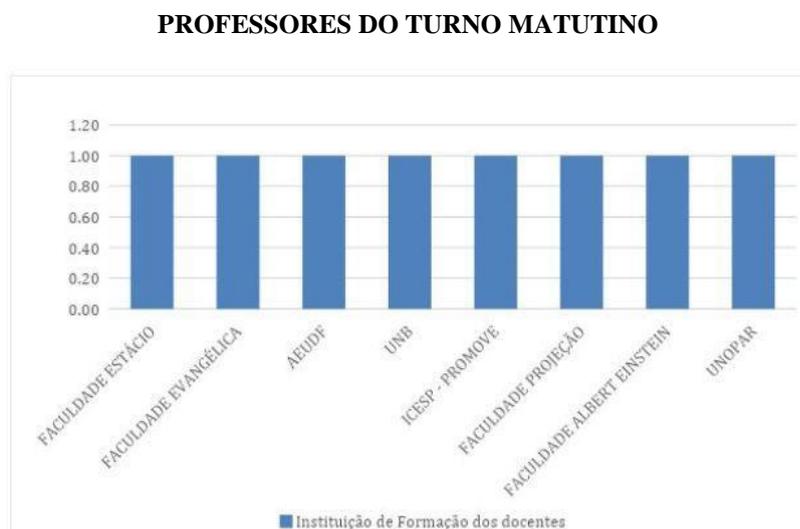
Gráfico 9 - Instituição da formação inicial das professoras alfabetizadoras

#### PROFESSORES DO TURNO MATUTINO



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Gráfico 10 - Instituição da formação inicial das professoras alfabetizadoras



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

A respeito dos cursos de aperfeiçoamento realizados pelas professoras entrevistadas, foram destacados, principalmente, o PNAIC e a Alfabetização, conforme aparecem na nuvem de palavras abaixo:

Imagem 20 - Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pela autora conforme dados da pesquisa

O PNAIC, Pró-letramento e Habilidade de Educadores Infantis, entre outras formações oferecidas pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, tem maior destaque, embora as professoras relatem que já não são tão efetivos como antes, como afirma a P3.

*Eu acho que é de extrema importância um alfabetizador com uma formação diferenciada, oferecer cursos, mas cursos que sejam relevantes, não cursos que a gente vai ficar lá sentado só ouvindo, porque é o que acontece.*

A P3 complementa dizendo que “[...] o professor do BIA tem sim que fazer formação, ele tem que ter uma formação continuada diferenciada. Eu acho que todas as etapas precisam

*ter uma formação específica pra sua etapa.*", trazendo a reflexão de que não é suficiente ofertar um curso de formação, mas um trabalho com foco específico para a alfabetização.

Percebe-se que a formação oferecida por esses programas, geralmente, transmite uma concepção de um desenvolvimento profissional regido por bases teóricas e reduzido ao manuseio de material didático, firmando cada vez mais uma concepção de formação com foco na teoria. Nesse sentido, a qualidade dessas formações precisa ser repensada, pois “[...] não se sustenta quando confrontado com as condições da vida material, da organização da escola e da educação que demandam outras habilidades dos docentes.” (Freitas, 2007, p. 1209).

Além disso, os saberes docentes que o professor alfabetizador utiliza na sua prática educativa exige preparo e estudo como afirmado pela (P14)

*[...] a formação continuada, porque a gente sempre continua buscando, fazendo curso, tentando se aprovar, conhecendo, lendo o que não sabe e aí a gente vai com o tempo, a gente vai tomando o nosso norte e conseguindo acertar também o que tem na sala de aula.*

Importante pontuar que essa formação continuada não deve ser executada somente por parte do professor, mas de todos os atores envolvidos no processo, como vimos nos dizer da professora (P14):

*Eu penso que não adianta só o professor alfabetizador se matar de fazer curso e tal. Se não tem um coordenador que não faz o mesmo curso, que não tem um supervisor que não faz o mesmo curso, a gente não vai falar a mesma língua e a gente fica dando murro. Porque eu aprendi no curso isso, eu venho aqui aplicar. Se o meu coordenador, se o meu supervisor não comunga da mesma ideia, não dará certo.*

Dessa maneira, percebemos o quanto se faz necessário repensar uma conexão da formação inicial com a formação continuada, o currículo e a escola buscando possibilitar aos professores um aperfeiçoamento constante que reflita na sua ação pedagógica na sala de aula e contribua com a realização profissional. Nesse sentido, as professoras contribuem dizendo:

*Então, se o professor não tiver a sua cabeça, não é moldada, mas trabalhando em consonância com essa ideia do ciclo de que uma coisa começa, outra continua e outra conclui, se a gente não muda essa cabeça, o trabalho nunca vai sair como é para ser, como foi planejado para ser, e a gente vê que a formação é importante nisso, quando ela traz esse pensar diferente para o professor, porque nós fomos formados, professores, mas a gente não foi formado para trabalhar em ciclo, a gente foi formado, a gente estudou e se formou para trabalhar em caixinhas, então por isso que a gente vê tanto os colegas que chegam e tentando perpetuar a ideia da caixinha, e aí você precisa dessa formação para ir tirando de você. (P12)*

*E, hoje em dia, eu acho que perdemos muito essa questão da formação da rede. (P13)*

Para Sacristán (1999, p. 74), “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes”, ou seja, para que essa experiência se efetive na prática, o docente precisa obter conhecimentos pedagógicos e culturais para lidar com as situações pedagógicas que podem acontecer na sala de aula, afinal a realidade é dinâmica, como percebemos nos dizeres das professoras:

*[...]olha, não é mais assim como era quando você estudou. As coisas mudam, a sociedade muda, os tempos pedem outros pensamentos, há estudos novos que te levam a essa conclusão, então você precisa ter acesso a esse estudo novo, que às vezes você acha que vai ser mais difícil trabalhar, mas quando você começa, nossa, facilitar minha vida um tanto, a coisa que você resistia tanto quando você aprende realmente quando funciona e essa pulguinha começa a cantar ali no seu ouvido e você abre a sua cabeça para mudar, você percebe que o trabalho, na verdade, flui melhor. (P12).*

Paralelamente a isso, se faz necessário entender que o Estado é parte importante nesse processo de formação dos professores e as políticas públicas precisam mirar os olhares para esse campo do conhecimento, conforme colocou a P8:

*[...] tem que ter benefícios políticos para que a gente tenha uma formação continuada, tem plataformas no Mec, por exemplo, que tem os cursos disponíveis, mas ali tem muita teoria, seria maravilhoso se tivesse encontros práticos.*

Além disso, conforme Imbernón (2011), as políticas de formação deveriam promover uma nova estrutura organizativa, pois no final do século passado, os cursos de formação de professores e as instituições de apoio eram as principais referências. No futuro, os professores precisarão de estruturas mais flexíveis e descentralizadas, próximas às escolas, e de redes que facilitem a troca de experiências entre essas instituições.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) contribuiu com essa discussão e sinalizando que na formação de professores, são ensinadas diversas teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas e pedagógicas que frequentemente não têm conexão com a prática docente ou com as realidades diárias da profissão.

Aferimos que, como já evidenciado anteriormente, o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o professor é enquanto ser humano, pela forma de pensar, agir, conceber seus valores, sua vivência, princípios e sua personalidade (Tardif, 2002). Assim sendo, estamos falando de um professor comprometido com a alfabetização de suas crianças numa perspectiva verdadeiramente emancipatória, que visa adquirir saberes acadêmicos e

profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano da sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina.

Ressaltamos também que a elaboração do perfil desses professores alfabetizadores, além de descrever os dados sobre suas características pessoais e suas condições de trabalho, revelaram informações importantes para podermos compreendê-los em um contexto social marcado por desigualdades diversas. Isso se deve ao fato de que a escola está enquadrada no modo de produção capitalista, é estratificada em classes com interesses antagônicos, o que implica que a instituição seja influenciada pelo conflito de interesses inerente à sociedade (Saviani, 2008, p. 25). Em suma, estamos falando de um professor alfabetizador cujo perfil delineado pela pesquisa é o de um profissional comprometido, reflexivo e capacitado a lidar com as complexidades e desafios da educação contemporânea.

A próxima seção apresenta o produto técnico desenvolvido a partir desta pesquisa: um guia prático para professores alfabetizadores. Esse material tem como objetivo traduzir os saberes docentes em estratégias e orientações pedagógicas, oferecendo um recurso de apoio para a prática da alfabetização em sala de aula.

#### **4.8 Produto técnico**

##### **O Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP)**

tem como competência formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos (Universidade de Brasília, 2019, p. 2).

Nesse sentido, uma das exigências do PPGEMP tem é a construção de um produto educacional como resultado da pesquisa realizada durante o curso de mestrado. Dessa maneira, o pesquisador estará contribuindo para a formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade de educação.

O produto educacional (PE) deve ser pensado e elaborado visando responder ao problema de pesquisa proveniente do campo da prática profissional, sendo este um dispositivo real ou virtual, ou ainda, um processo. O produto educacional na área de ensino é considerado um resultado corpóreo de um processo criado a partir de uma pesquisa (Bessemmer; Treffinger, 1981).

Assim sendo, o produto educacional resultante desta pesquisa é o "GUIA PRÁTICO DO ALFABETIZADOR: SABERES E NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE". Este guia será disponibilizado tanto em formato impresso quanto virtual. No momento, o

produto técnico encontra-se em anexo, mas como se objetiva sua publicação por uma editora na íntegra, na dissertação será apresentado na forma de resumo expandido. Conforme Rizzatti et al. (2020, p. 6), “esse material didático é um recurso de apoio com fins pedagógicos, destinado a mediar os processos de ensino e aprendizagem em variados contextos educacionais, incluindo formatos impressos, audiovisuais e novas mídias”. Dessa forma, entendemos que o Guia será uma contribuição relevante para os professores alfabetizadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos no universo da alfabetização pudemos mergulhar no campo educacional, para entender os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores. Pudemos constatar quão imensa e complexa é essa questão, que carece de reflexões aprofundadas sobre a diversidade, a equidade e as políticas públicas que, de fato, contemplem as necessidades dos professores alfabetizadores em seus múltiplos aspectos.

Além disso, a docência exige que os professores tenham disposição para enfrentar os desafios experimentados diariamente decorrentes da própria profissão e outros provenientes de omissão do estado em relação à educação no país. Esses desafios perpassam a relação entre estudantes e docentes, a organização do trabalho pedagógico e o entendimento das políticas educacionais que fundamentam a educação e que perfazem toda a ação educativa durante e depois da alfabetização.

Nessa tentativa de analisar saberes docentes e as práxis pedagógicas alfabetizadoras de docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), arremataram-se os esforços de elaboração teórico e metodológica no sentido de localizar os pontos principais da discussão apresentada na produção acadêmica desenvolvida até então. Tornou-se assim indispensável conhecer outras produções e concepções acerca dos saberes docentes, a práxis pedagógica e a formação do docente alfabetizador, no intuito de externar as minúcias que personalizam a constituição desses saberes e de que forma eles se manifestam na prática dos alfabetizadores que circunda as atividades pedagógicas no dia a dia da escola.

Dessa forma, ao longo deste estudo, identificamos a complexidade e a amplitude desses saberes, destacando sua relevância para a práxis pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade. Todavia, ao concluir a presente pesquisa, expressamos uma mistura de sentimentos. Por um lado, ao perceber os inúmeros desafios encontrados na profissão e por outro gratidão pela oportunidade de poder pensar e conversar sobre os “saberes docentes” compartilhados por pares, temática que durante esses dois anos tem sido presente no nosso contexto profissional.

Ressaltamos que tamanha satisfação se justifica pelo fato desses “saberes”, terem sido elaborados e vivenciados pelos professores alfabetizadores da rede pública de ensino, da qual fazemos parte, sendo eles sujeitos participativos, reais, que enfrentam diariamente inúmeros desafios na tentativa de desempenhar as suas funções com profissionalismo, e buscando incansavelmente a valorização da sua profissão por acreditar que a educação é um pilar

fundamental para o crescimento pessoal, político e financeiro do país, mesmo que o histórico da alfabetização no Brasil tenha nos mostrado um panorama diferente.

Ao analisar os saberes docentes dos professores alfabetizadores, fundamentamo-nos na abordagem de Tardif (2010), que destaca a importância dessa valorização e do reconhecimento da profissão docente. Assim como o autor aferimos com a pesquisa que os saberes dos professores alfabetizadores são construídos ao longo de suas experiências práticas, nas interações sociais e formação acadêmica, influenciados por fatores históricos, culturais e institucionais.

Além disso, embora a alfabetização apresente inúmeros desafios, o amor pela profissão emerge como um dos saberes docentes importantes nesse processo. Durante o estudo, observamos que, apesar de reconhecerem a necessidade de maior valorização profissional, os professores demonstraram em suas atividades em sala de aula e em suas falas nas entrevistas o quanto amam o que fazem. Esse sentimento, desempenha um papel relevante na educação das crianças nessa etapa de ensino, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador. Porém, o olhar para as fragilidades da educação deve ser permanente.

O descaso com a educação pública, especialmente com a alfabetização, remonta ao período colonial, quando a sociedade era refém de modelos educacionais e políticas que reforçavam um sistema excludente. Esses modelos serviam apenas para manter os direitos educacionais básicos de maneira restrita, limitados a determinadas camadas dos grupos sociais abastados. Como resultado, perpetuava-se uma educação desigual, cuja finalidade era atender apenas às demandas ocasionadas pelas mudanças globais do sistema capitalista.

Mesmo séculos depois, ações excludentes no campo educacional e na alfabetização revelam as desigualdades presentes na educação brasileira que continuam alinhadas com perspectivas e interesses ideológicos do grupo de líderes políticos que não visam uma população crítica e reflexiva, mas sim indivíduos subjugados e trabalhadores com habilidades e competências básicas para desempenhar tarefas que possam contribuir para a produção de riqueza e manutenção do sistema econômico vigente, que beneficia exclusivamente para uma elite dominante.

Ao fazermos uma breve retrospectiva do processo de educação excludente vivenciado no Brasil, torna-se importante considerar a interseccionalidade, que reconhece as interconexões entre classe, gênero, etnia, raça, regionalidade, sexualidade, tornando alguns grupos vulneráveis a diversas formas de discriminação. Desde o período de colonização, homens, mulheres e crianças de classes sociais mais baixas foram sistematicamente marginalizados, impedidos de exercer sua cidadania plena. Negros africanos e povos indígenas enfrentaram condições de vida

extremamente adversas, com os indígenas sendo submetidos à escravidão e exploração de suas terras e recursos naturais pelos colonizadores europeus. Muitos grupos foram dizimados por doenças introduzidas pelos colonizadores e pela violência constante. Essa realidade excludente e opressiva persiste até hoje nas poucas comunidades indígenas que resistem bravamente, além de afetar outras minorias marginalizadas por múltiplas formas de discriminação interseccional.

Enquanto isso, não menos discriminados os africanos que eram trazidos à força para o Brasil como escravos, eram sujeitos a um regime brutal de trabalho, privados da sua liberdade, cultura, religião e direitos básicos, ficando refém do sistema de escravidão. Tal legado de injustiça e desigualdade que ainda ecoa na sociedade brasileira contemporânea encontra-se presentes no contexto escolar que permite que atitudes de racismo e desigualdade social mantenha parte dessa população fora da escola e sem alfabetização.

Embora ocorresse a gradativa libertação dos escravizados no final do Império, o sistema escolar continuou a excluir a população negra, e inúmeras barreiras eram criadas para dificultar o acesso dessa população ao ensino e, desse modo, o racismo se manifestava e continua vivo na sociedade por meio de pessoas de diferentes grupos sociais. Recentemente, tem sido constante as manchetes dos jornais que apresentam casos de racismos dentro do próprio espaço escolar, mesmo séculos e séculos depois da libertação dos escravizados. O que mostra que ainda se tem um longo caminho a percorre para acontecer uma educação de fato inclusiva e equitativa.

Ainda sobre esse contexto histórico, embora tenham ocorrido mudanças no sistema de ensino no final do Império e início da República, o foco permaneceu nas dinâmicas do trabalho. A alfabetização visava principalmente a instrução laboral, e devido às carências de subsistência das famílias, a comunidade negra permanecia afastada do espaço escolar, enquanto as mulheres, em geral, ficavam com as tarefas domésticas e sendo alvos de discriminação. Apesar dos avanços nas últimas décadas, incluindo leis e espaços de socialização conquistados pela população negra no Brasil, este grupo ainda está à margem do processo educacional, ocupando, em sua maioria, profissões que exigem baixo nível de escolaridade. As mulheres negras, em particular, enfrentam múltiplas formas de discriminação de raça e gênero, perpetuando desigualdades persistentes na sociedade e contexto escolar.

Destarte, que as diversas mudanças que ocorreram na educação pública brasileira continuaram lentas e favorecendo grupos específicos de estudantes, geralmente, meninos brancos de classes sociais mais altas, enquanto as demais etnias, raças e classes se mantêm excluídas do processo de alfabetização. Dessa forma, as classes dominantes selecionam os conhecimentos a serem transmitidos na escola pelo currículo oficial, visando atender aos seus próprios interesses.

Com base nos argumentos anteriores este estudo mostra-se oportuno, por abordar aspectos importantes sobre os saberes docentes dos alfabetizadores, uma vez que é uma temática discutida no momento por importantes teóricos, sendo relevante entender como se materializam na prática. Cabe, assim, sintetizar três pontos que fazem parte dos saberes desses profissionais: perfil do alfabetizador; os saberes pedagógicos presentes na práxis pedagógica dos professores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização; e a influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador.

Quanto ao primeiro ponto, tendo como referência os professores alfabetizadores a partir da pesquisa, levantamos evidências alentadoras, mas também aspectos preocupantes. Os professores atuantes nas turmas de alfabetização são, em sua maioria, professores em contrato temporário. É claro que sempre haverá a necessidade de professores em contrato temporário para que a rede e escolas possam gerir afastamentos por maternidade, doença ou outras situações, mas não para suprir a vaga de professores efetivos como vem acontecendo nos últimos anos no DF. Mas, esse tema merece uma pesquisa específica a respeito devido a sua amplitude.

Ressaltamos que, a partir dos dados coletados, percebemos que alguns professores em contrato temporário escolhem a turma por afinidade com essa etapa de ensino, outros não têm opção de escolha, pois quando convocado pela Secretaria de Estado e Educação do DF são direcionados para uma carência aberta que nem sempre está consoante ao interesse do contratado, mas que, por questões econômicas, assume o trabalho, conforme declarado pelos participantes da pesquisa.

Esse fator de escolha de turma tem influenciado bastante no perfil dos professores alfabetizadores no DF. Em relação aos professores efetivos, a escolha pela turma ocorre, entre outros fatores, por realização profissional, amor à alfabetização ou por conta da gratificação oferecida aos professores que atuam nessa etapa da educação básica no DF. Percebe-se que fatores econômicos têm influenciado na escolha das turmas de alfabetização na SEEDF. Professores sem experiência e perfil para atuar na alfabetização aceitam o desafio para garantir a gratificação e muitas vezes não buscam alternativas que possam auxiliá-lo como, por exemplo, um curso de formação continuada, quando, na verdade, o maior intuito deveria ser o interesse em desenvolver uma prática de alfabetização com as crianças.

Diante dessa falta de critérios para eleger os professores atuantes em turma de alfabetização a criança não recebe o atendimento do qual teria direito e muitas delas levam as dificuldades de aprendizagem adquiridas durante um período ou por toda a vida.

Outro fator relevante sobre o perfil dos alfabetizadores está na distribuição de tempo de profissão e troca de conhecimento entre os pares. A maioria dos professores com menos de cinco anos na rede pública, e em específico na alfabetização, demonstra dificuldade em compartilhar experiências e conhecimentos pedagógicos. Percebe-se também a dificuldade de alguns desses profissionais em aplicar estratégias e práticas pedagógicas alfabetizadoras com eficiência, o que pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, como os professores da SEEDF atuam em um regime de quarenta horas, isso deveria permitir o desenvolvimento de conexões entre os docentes, seus colegas e a instituição, pois essa carga horária é adequada para que possam coordenar atividades no contraturno e compartilhar saberes, tornando as aulas mais produtivas.

No entanto, não temos percebido melhoria no índice de alfabetização das crianças, aferimos então, que reflexões devem ser feitas para pensar sobre a utilização desse espaço de coordenação de forma mais produtiva e que propicie a práxis. Essa temática também anuncia uma temática que merece ser palco de uma pesquisa acadêmica.

Outro dado levantado durante a pesquisa foi sobre o motivo pela escolha da docência na alfabetização, sendo reconfortante saber que uma ampla maioria das professoras alfabetizadoras participantes do estudo está satisfeita com tal escolha profissional, e mesmo algumas professoras com muitos anos de trabalho encontram motivação pessoal para continuar alfabetizando. Paradoxalmente, as desvantagens de ser professor são muitas e embora estejam realizados no trabalho que desempenham, esses profissionais têm lutado contra a desvalorização social e econômica pela qual a profissão tem passado. Nesse caso, se faz necessário o olhar das instâncias políticas sobre a causa.

Em relação ao segundo ponto, percebe-se que os saberes pedagógicos presentes na prática alfabetizadora dos professores atuantes no BIA são plurais e heterogêneos. Uma vez que não podemos falar em singularidade quando a alfabetização é multifacetada. Nas circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, é necessário que este esteja alinhado aos letramentos como vivenciamos em algumas aulas e não esteve presente em tantas outras.

A conexão dos diferentes saberes teóricos e práticos é essencial para a integração com as diversas dimensões: psicogenética, psicológica, cognitiva, linguística, sociolinguística, entre outras. Cada uma dessas facetas trabalha de acordo com sua natureza, o que, a princípio, provoca uma fragmentação inevitável, pois o todo é complexo e multifacetado.

No entanto, todas as áreas estarão focadas no mesmo objetivo: a alfabetização das crianças. Contudo, conforme relatado pelos alfabetizadores, esses outros profissionais não fazem parte do quadro de servidores da escola e, quando presentes na SEEDF, são em número

insuficiente para atender às demandas da rede. O resultado dessa carência é vivenciado na sala de aula, onde o professor busca alternativas temporárias para lidar com as dificuldades encontradas.

Entendemos, que os saberes docentes que orientam as práticas pedagógicas dos alfabetizadores são essenciais para promover uma base educativa sólida e relevante para a vida escolar dos estudantes nas demais etapas da educação. Além disso, esses saberes docentes dos alfabetizadores não se limitam apenas aos conhecimentos teóricos, sendo necessário propiciar espaço de discussão e debates com as crianças nas diferentes áreas do conhecimento de forma que possam participar, desde cedo, da formação de uma sociedade mais justa e inclusiva e, ao mesmo tempo, o professor possa ir construindo saberes a partir da prática vivenciada nesses momentos de discussão.

Vale ressaltar que os saberes docentes dos alfabetizadores são construídos e reconstruídos ao longo da carreira docente mediante experiências práticas, de uma formação acadêmica consistente e de interações sociais importantes para o sucesso educacional dos estudantes. Tornou-se assim, pesarmos sobre a falta de formação adequada e a insuficiente apropriação dos saberes docentes relacionados à práxis pedagógica e à formação do alfabetizador. Muitas vezes, os saberes docentes essenciais para a práxis alfabetizadora são vistos de maneira fragmentada ou superficial, sem que haja uma compreensão por parte do professor de como esses conhecimentos se manifestam no cotidiano escolar. Essa lacuna pode comprometer o desenvolvimento profissional desse profissional e limitar a efetividade das práxis pedagógicas, que deve permear o dia a dia da alfabetização nas escolas.

Portanto, se faz necessário criar mecanismos que auxiliem no desenvolvimento desses saberes alfabetizadores, e como apontado na pesquisa, o caminho mais eficaz será repensar as políticas públicas educacionais com foco na alfabetização. Isso inclui investir em formação continuada de qualidade que atenda às demandas dos docentes; valorizar a heterogeneidade, a diversidade cultural e linguística existente no contexto escolar; e promover uma gestão escolar democrática. A partir dessas medidas e outras necessárias será possível contribuir com a formação de professores que possam promover uma educação que fomente o desenvolvimento integral dos estudantes.

No que se refere ao terceiro ponto, que aborda a influência da formação continuada na práxis pedagógica do alfabetizador, reforçamos, como mencionado anteriormente, que a formação tem um papel fundamental na constituição dos saberes docentes dos professores alfabetizadores, principalmente, porque se percebe, a partir da pesquisa, que o discurso de alguns professores e a prática deles, às vezes, apresentam contradições. Pelas observações

realizadas na sala de aula, foi possível perceber que a prática pedagógica de alguns alfabetizadores ainda apresenta aspectos muito tradicionais, haja vista que a sua ação enquanto professor valoriza a metodologia disciplinadora, pois os estudantes, na maioria das vezes, agem como ouvintes. No entanto, encontramos práticas pedagógicas bastante inovadoras que favorecem o alfabetizar letrando, trazendo os estudantes como protagonistas na sala de aula, o que nos mostra que a educação nessa perspectiva é possível.

Em algumas salas de aula, durante as observações, percebemos uma abordagem de trabalho bastante diversificada, promovendo interações entre os estudantes que favorece o respeito a diversidade e a inclusão. Isso se mostra particularmente importante em turmas superlotadas, compostas por Pessoas com Deficiência (PCD) e outros que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem. Embora, diante de todas as dificuldades, as professoras procuraram atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, de acordo com suas possibilidades.

Segundo os relatos das professoras alfabetizadoras, percebemos que muitas das lacunas encontradas em relação à práxis pedagógica demanda de saberes não desenvolvidos e que poderiam ser minimizadas mediante a participação em cursos de formação continuada, em programas de formação de professores alfabetizadores ou formação em lócus tirando dúvidas e auxiliando com estratégias que fundamente a prática educativa.

Durante o estudo, aferimos que políticas públicas como o PNAIC e o Pró-letramento contribuíram muito para a constituição dos saberes docentes dos alfabetizadores refletindo em suas práticas pedagógicas e, além disso, os cursos propiciaram espaços de debates e reflexões que fazem repensar as atitudes enquanto professores cotidianamente. Nesse sentido, foram observadas iniciativas para tornar as salas de aula um ambiente alfabetizador e letrado, por meio da execução de projetos pedagógicos envolvendo as diversas áreas do conhecimento.

Em contrapartida, a falta de investimento na educação e, em especial, na formação continuada direcionada ao professor alfabetizador mostra dificuldades na transposição didática, fragilidade na assimilação de conceitos ou diretrizes, de incertezas sobre a avaliação das aprendizagens dos estudantes e de inadequações da prática de ensino da alfabetização. Ressaltamos que esses problemas afetam as propostas de trabalho, os modos de intervenção e de interação em sala de aula e, conseqüentemente, o processo de alfabetização das crianças.

Ademais, por meio dos dados analisados, ressalta-se a necessidade de repensar os planos de ensino, planejamento e a progressão do trabalho no contexto escolar, além de oportunizar projetos de formação continuada para os docentes alfabetizadores. Nessa perspectiva, urge também investir na competência comunicativa para formar estudantes críticos, reflexivos,

sujeito leitor e escritor, reforçando que tais metas não são compromissos apenas da escola, mas responsabilidade de toda a sociedade, incluído a classe política, que, ao mesmo tempo que cria programas educacionais, promove a descontinuidade de políticas e programas importantes para a educação.

Buscamos uma formação de professores que seja eficiente e eficaz, onde a práxis deixe de ser apenas um termo e se torne rotina nas salas de aula dos alfabetizadores. É necessário romper com o paradigma em que os professores clamam por atividades práticas, enquanto os formadores defendem a importância da teoria. É preciso criar um espaço em que essas discussões sejam substituídas pela práxis, com a reflexão crítica sobre o ensino como base, de modo que teoria e prática sejam inseparáveis e vivenciadas diariamente nas salas de aula.

Portanto, este estudo trouxe contribuições teóricas para a alfabetização ao apresentar os desafios, as dificuldades e as estratégias apresentadas pelos professores durante o processo de alfabetização dos estudantes evidenciando quais são os saberes que orientam a práxis pedagógica desses profissionais em diferentes contextos sociais.

A proposta no Guia prático do alfabetizador, apresentado como produto técnico desta pesquisa, visa instrumentalizar o professor para proporcionar um ensino que atenda à heterogeneidade e a práxis em sala de aula. Trata-se de outra contribuição importante fruto deste estudo e que auxiliará a prática educativa dos docentes atuantes, dos futuros docentes e de formadores desses alfabetizadores.

Um dos achados na pesquisa, que merece atenção de pesquisadores e estudiosos para a realização de novos estudos, é entender como a rotatividade de professores em contratos temporários interferem na construção da identidade da escola bem como influencia na produção dos saberes docentes desses profissionais; e de que forma refletem na aprendizagem dos estudantes tendo em vista que, em muitos relatos ouvidos durante a pesquisa, essa rotatividade foi enunciada como um dificultador no desempenho de todo o trabalho pedagógico realizado na escola e na alfabetização de qualidade das crianças.

Concluimos, por ora, que a trajetória e os desafios da profissão docente dos alfabetizadores são influenciados por uma multiplicidade de fatores internos e externos, que impactam nos saberes docentes dos professores e refletem nas diversas maneiras de exercer a práxis pedagógica e, conseqüentemente, na alfabetização das crianças. Destacamos a importância da formação continuada para os docentes, pois os professores podem atualizar e ampliar seus conhecimentos, integrando com novas teorias e práticas que refletem as diversas dimensões da alfabetização. Essa constante evolução é vital para enfrentar os desafios da educação contemporânea e garantir uma práxis pedagógica eficaz e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Alfabetizadoras do município de Nova – Mamoré -RO**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.
- ALCOBA, S. A. C. **Experiências de transformação de sistemas educacionais**. Seminário Escolas Abertas à Diversidade. Campinas, 2003.
- ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. **Os caminhos e os desafios da práxis pedagógicas: análise da profissão docente dos professores dos anos iniciais**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ARAÚJO, Maria Carmem C. da Silva. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade federal de Viçosa, 1996. (Caderno 367).
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **Rev e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.1, p. 390-404, jan./mar. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo UC/SP. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47336/34920> . Acesso em: 15 set. 2023.
- BARBOSA, Aline Pereira Ramirez; CORTEL, Beatriz Saleme Corrêa. Formação do PNAIC em Geometria e a Trajetória Educacional dos Professores Alfabetizadores. **Bolema**, v. 32, n. 61, p. 419-438, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a06>
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARROS, Surya Pombo de. **Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039> Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt&format=pdf](http://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

BESSEMER, Susan P.; TREFFINGER, Donald J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 20 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos**. Presidência da República, Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. PNE - Plano Nacional de Educação. **PNE em movimento**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 195 de 8 de julho de 1963**, que Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001813.pdf> =Acesso em 20 nov. 2019.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, v. 66, p. 41-48, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRUNS, Juliana Pedroso; RAUSCH, Rita Buzzi. **Lições de professores de alfabetização “experientes” para professores “iniciativos” de alfabetização**: contribuições para o desenvolvimento profissional docente. 2021. Em Pré-impressões SciELO. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2294>

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: O duelo dos métodos. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CANUTO, Laís Ribeiro. **Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense (2015 - 2025)**: meta 5 e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duques de Caxias, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/16841>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/Pelotas, v. 10, p. 141-154, out. 1990. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30528/pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CODEPLAN. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**: Ceilândia - PDAD/DF 2013. Brasília: Codeplan, 2016.

CODEPLAN. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**: Distrito Federal - PDAD/DF. 2021. Brasília: Codeplan, 2024. Disponível em: [https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF\\_2021.pdf](https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-41, jul./dez. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. **Boletim n. 1**. Brasília, 1966.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Primária. **Ensino Primário no Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 1969.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos da Escola Candanga**: Uma lição de cidadania. 2. ed. Brasília: SEEDF, 1997. (Série Fundamentos pedagógicos n. 1).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: SEEDF, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressuposto Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental: Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 10 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Cantinho do Saber de Ceilândia**. 2023.

FERREIRA, Elaine de Souza. **(IN)Experiência democrática, organicidade e práxis educacional em Freire**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9495>. Acesso em 17 maio 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: editora Cortez, 2001

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. 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.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2018

FRANGELLA, Rita; CALDEIRA, Maria. Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, ed. esp., 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos** 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203–1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas/SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de professores).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GERENTE da loja Zara onde delegada negra foi barrada, vira réu na Justiça por racismo, **G1**, 15 ago. 2021. Fique por dentro. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/12/15/gerente-da-loja-zara-onde-delegada-negra-foi-barrada-vira-reu-na-justica-por-racismo.ghtml>. Acesso em: 20 jul.2023.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2021. 171 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222027> . Acesso em: 6 jun. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto ente idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE**, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

HORN, R. Equitable, competitive, sustainable: contributions for debate. *In*: WORLD BANK, Part 1, p. 105-154, Brazil, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Identificação étnico-racial no Distrito Federal: Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Informe-Demografico-Raca-Cor.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informe-Demográfico Quantos Somos CENSO População Sexo Idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Demografico\\_Quantos-Somos\\_CENSO\\_Populacao\\_Sexo\\_Idade.pdf](https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Demografico_Quantos-Somos_CENSO_Populacao_Sexo_Idade.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 23 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Identificação étnico-racial no Distrito Federal: Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Informe-Demografico-Raca-Cor.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informe-Demografico\_Quantos-Somos\_CENSO\_Populacao\_Sexo\_Idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Demografico\\_Quantos-Somos\\_CENSO\\_Populacao\\_Sexo\\_Idade.pdf](https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Demografico_Quantos-Somos_CENSO_Populacao_Sexo_Idade.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Inep, 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório PISA 2021**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-crescem-no-pisa-e-cumpre-meta-do-pde>. Acesso em: 06 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB 2021**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 4 maio 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. *et al.* **Tell it!** Evaluation sourcebook & Training manual. Madison: SLIS, 1994.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Camila Besen. **Práticas pedagógicas para o processo de alfabetização**: reflexões sobre o ensino de escrita e leitura em uma abordagem discursiva. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229833>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens E Adultos No Século XXI**. 2010. 187 f. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Simone Weide. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de construção entre universidade e escola**. 2022. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11374> . Acesso em: 21 maio 2023.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antônio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171. maio/ago. 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MarcosRosendo1/revolvendo-o-passado-da-avaliao-educacional-e>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214853, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214853>

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita: Concepções e Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157314>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Orientador: Newton Duarte. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, São Paulo, 2014.

MAPA do Distrito Federal. *In*: WIKIPÉDIA: ficheiro Wikimedia, 2020. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa\\_das\\_Regi%C3%B5es\\_Administrativas\\_do\\_Distrito\\_Federal\\_%28Brasil%29\\_%282%29.png](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_das_Regi%C3%B5es_Administrativas_do_Distrito_Federal_%28Brasil%29_%282%29.png). Acesso em: 14 ago. 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo, Editora: Universidade de São Paulo, 2016.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação popular, cultura política e Terrorismo de Estado** in: Terrorismo de estado, direitos humanos e movimentos sociais. São Paulo: Editora Entremares, 2017.

MARTINS, Cláudio Rodrigues. **Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**. 2018. 142 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8260>. Acesso em: 10 jun. 2023

MARTINS, Silvana Reges Galvão. **Formação Continuada de professores alfabetizadores da rede pública municipal de São Luís-Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento**. 2020. 120 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13015>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARX, Karl. **A crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **Inspirada em célebre educador, estudante aprende sobre a vida ao ensinar adultos a ler**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/%20tags/tag/39711-metodo-paulo-freire>. Acesso em 21 jun. 2023.

MELO, Lourdes Cavalcante Couto de. **Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização**. Orientadora: Áurea da Silva Pereira. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2019

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21545> . Acesso em: 21 maio 2023.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2006.

MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada**. 2018. 198 fl. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7NZP>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 141-154, abr./jun. 2014.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo, 1876-194) São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA plp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília: MEC/ SEB, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 9 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [on-line]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>

MULLIS, Ina V. S.; MARTIN, Michael O. (ed.). **PIRLS 2021**: fundamentos teóricos Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

NASCIMENTO, Elisabete. **Afroletramento docente**. Afrocentricidade. 26 out. 2010. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs\\_autores/Elisabete\\_Nascimento.pdf](https://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

NASCIMENTO, Fabiana Flavia de Magalhães. **Formação e saberes docentes**: o desafio de alfabetizar no sistema penitenciário de Mato Grosso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Universidade de Cuiabá, 2020.

NASCIMENTO, Maiara Cavalcanti Barbosa do. **Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA**: suas fabricações e seus saberes. 2017. 132 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31169>. Acesso em: 05 mai. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, 1986.

NÓVOA, António. **História da educação**. 1994. Tese (Doutorado de Agregação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Editora Porto, 2009. p. 221- 284.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização**. 2019. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35747>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PEREZ, C. L. V. O prazer de descobrir e conhecer. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social**. Curitiba: Juruá Editora, 2014

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e críticas de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17–52.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A criança e a escrita: A alfabetização como processo subjetivo**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/discentes/produto-educacional-3/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RIZZON, Gisele. **Investigando Jean Piaget: a epistemologia genética e o apriorismo**. 2009. 157 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3690>. Acesso em: 5 maio 2023.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 99, n. 252, p. 331–349, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3439>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção edição comemorativa).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 14, n. 40, p. 148, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SAVIANI, Demerval. Educação: paixão e compromisso. **Educação Em Revista**, v. 16, n. 31, 2023. Disponível em de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42752>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria n.º 283**, de 15 de setembro. Organização e funcionamento do Ensino Fundamental com 9 anos no Distrito Federal. Brasília, 2005.

SEVERO, Denise de Sousa. **Planejamento urbano no Distrito Federal**: o caso de Ceilândia. 2014. 73f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9826/1/2014\\_DenisedeSousaSevero.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9826/1/2014_DenisedeSousaSevero.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da *et al.* (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e. **Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí**: evocação dos saberes profissionais e fazer docente. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092020-163948/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Francisco de Assis Cruz da. O ensino de história e cultura afro-brasileira: a lei 10.639/2003 – o lugar de fala – em face às fronteiras para a aplicação da história e cultura africana nas escolas estaduais de ensino médio em Marabá/- PA. *In*: SEMINÁRIO DISCENTE DO PPG EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 4., 2021. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2021. Tema: Desigualdades

no Brasil: cenário atual e pós-pandemia. Disponível em:  
<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1422/assets/edicoes/2021/arquivos/3.pdf>  
Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/76735>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. 2019. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35746>. Acesso em: 18 maio 2023.

SILVA, Vanusa Daniel da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE**. 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14688> . Acesso em: 21 maio 2023.

SOARES, Gilda Rizzo. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Graciely Garcia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Beto. **Revista Debates em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1-23, 2020.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 26 de mar. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

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

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2948>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP– HOP. São Paulo: Parábola editorial, 2011. (Estratégias de ensino).

SOUZA, Fátima Aparecida de. Efeitos de sentido de silêncios constitutivos do racismo: o caso dos 80 tiros. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-14, e22780, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22780>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras**: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. 2018. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, São Bernardo do Campo, 2018.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice *et al.* **Os professores face ao saber**. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ‘ator racional’: que racionalidade, que saber, que julgamento?” *In*: PAQUAY, L. *et al.* (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Andréa Beatriz Pereira Richitelli. **Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba (MG):** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012-2016). 2018. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1244>. Acesso em: 03 jun. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TFOUNI, Leda Verdiani **Letramento e alfabetização**. 5a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UOL **Educação**. Taxa de analfabetismo no Brasil tem leve queda, aponta PNAD 2023. UOL, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/03/22/taxa-de-analfabetismo-pnad-2023.htm>. Acesso em: 4 set. 2024

VEIGA, Ilma Passos A; VIANA, Cleide M<sup>a</sup> Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: SILVA, Edileuza F. da (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p. 383, set./out 2007. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf) Acesso em: 15 mai. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Educação: teoria e prática**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 36, p. 45, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ea/v18n36/v18n36a03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

WEBER, Daniela Guse. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Contribuições à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização**. 2018. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191172>. Acesso em: 10 jun. 2023.

WORD CLOUD. **Word Cloud**: nuvem de palavras. Word, 2010. Acesso em: 27 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Case Study Research**. Thousands Oaks: Sage, 2014.

## APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em educação**  
**Modalidade Profissional**  
**Ozenilde Santos do Nascimento**



### ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Ozenilde Santos do Nascimento, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana, estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar os saberes docentes e as práticas pedagógicas necessárias ao professor alfabetizador no Bloco Inicial de Alfabetização.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevista estruturada, realizada por meio de questionário digital e o Grupo Focal com os (as) professores (as) do bloco de alfabetização, e a observação de dez aulas de dois professores alfabetizadores a serem escolhidos, a partir dos dados levantados no questionário baseado, principalmente no período de experiência com a alfabetização. Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a construção dos dados.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação do nome dos (as) entrevistados (as) ou quaisquer outros informantes. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e serão utilizadas somente para a pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Em caso de dúvidas o contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail: [ozenilde.sc@gmail.com](mailto:ozenilde.sc@gmail.com)

Agradecemos a colaboração desta instituição,

Atenciosamente,

Nome/ Assinatura do responsável pela instituição

Brasília, \_\_\_\_ de setembro de 2023.

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**



**Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Profissional**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal*, sob responsabilidade de *Ozenilde Santos do Nascimento* vinculada ao *Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB no campo de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Educação*

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para o Grupo Focal e análise por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Mestrado Profissional

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

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa “Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal” sob a responsabilidade da pesquisadora Ozenilde Santos do Nascimento. O projeto está sendo desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB no campo de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Educação. O estudo parte da consideração de todas as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional e para aprofundamento sobre os saberes presentes na prática pedagógica, a partir da visão de quem alfabetiza.

O objetivo desta pesquisa é analisar os saberes docentes e as práticas pedagógicas necessárias ao professor alfabetizador no Bloco Inicial de Alfabetização

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de questionário e participação no Grupo Focal a serem realizados na escola em que trabalham e onde será realizada a pesquisa em data combinada, com um tempo estimado de 15 minutos para preenchimento do questionário e uma hora para participação no Grupo Focal. Para esses procedimentos serão necessárias duas visitas para sua realização. O grupo focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, a partir dessa técnica é possível perceber que os envolvidos geram uma energia que resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, é possível também compreender comportamentos e atitudes, bem como as práticas diárias, ações e reações a fatos e acontecimentos. Johnson (1994), Gatti (2005). Para registrar o trabalho com o grupo focal, será utilizada a gravação de vídeo e áudio com a autorização prévia dos sujeitos participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: a possibilidade do (a) senhor (a) se sentir desconfortável ou constrangido ao responder às questões do questionário e a entrevista durante o Grupo Focal, o segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista. Estes riscos serão minimizados garantindo as explicações necessárias para que o (a) senhor (a) sinta segurança ao responder às questões. Quanto ao segundo, será solicitada a sua permissão antes de iniciar a entrevista, garantindo o sigilo e anonimato, conforme previsto resolução CONEP n.º 510. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para discussões e análise dos dados coletados, a

---

Rubrica

respeito dos saberes docentes necessários ao professor alfabetizador e com elaboração do produto educacional de um livro com práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas, que será elaborado pela pesquisadora, a partir da pesquisa e observações realizadas. Além disso, o estudo realizado servirá como material de estudo para a formação de futuros professores alfabetizadores ou a quem se

interessar sobre o tema. Não haverá um benefício direto para o participante que atuará de forma voluntária.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

A despesa oriunda do estudo será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo aos dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso você/senhor/senhora sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para podermos ajudá-lo

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, após isso serão destruídos. A pesquisadora fará uma palestra na escola participante dando uma devolutiva dos resultados da pesquisa após a defesa da dissertação.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Ozenilde Santos do Nascimento, na Universidade de Brasília, no telefone (61)981321429), disponível inclusive para ligação a cobrar, e pelo e-mail [ozenilde.sc@gmail.com](mailto:ozenilde.sc@gmail.com).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-8434 ou do e-mail [cep.fce@gmail.com](mailto:cep.fce@gmail.com), horário de atendimento das 14h:00 às 18h:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília–DF. CEP: 72220-900.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável  
Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em educação Modalidade  
Profissional



PREZADO PROFESSOR (A):

Solicitamos tenha a gentileza de responder o presente questionário, que faz parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de pós-graduação em Educação – PPGE-MP com o tema “Os saberes docentes que orientam a práxis pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal”. Pretende analisar os saberes docentes e as práticas pedagógicas necessárias ao professor alfabetizador no Bloco Inicial de Alfabetização. Não será necessária a sua identificação.

Agradecemos a atenção e colaboração!

### QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu gênero?
  - Feminino
  - Masculino
  - Prefiro não dizer
  - Outro: \_\_\_\_\_
  
2. Qual é a sua raça/etnia?
  - Branca
  - Negra
  - Parda/mestiça
  - Amarela (por exemplo, descendência asiática)
  - Indígena
  - Outra (por favor especifique): \_\_\_\_\_
  
3. Faixa Etária:
  - Menos de vinte anos
  - Entre 21 e 30 anos
  - Entre 31 e 40 anos
  - Entre 41 e 50 anos
  - Acima de 50 anos
  
4. Qual seu curso de formação inicial (graduação)?
  - Bacharelado
  - Licenciatura
  - Nível Médio (magistério)
  
5. Em qual instituição de ensino você se formou? \_\_\_\_\_
6. Em que ano você concluiu o curso? \_\_\_\_\_

7. Qual seu nível de especialização na área?  
( ) Especialização  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado  
( ) Curso de aperfeiçoamento na área da educação  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
8. Você realizou algum curso de aperfeiçoamento na área de alfabetização? Se sim, quais foram? \_\_\_\_\_
9. Qual a sua remuneração?  
( ) 1 salário mínimo  
( ) Até 4 salários  
( ) Acima de 4 salários
10. Você considera sua remuneração compatível com a sua função? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Você se considera integrante da classe de trabalhadores proletários da sociedade? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Qual seu vínculo empregatício na escola?  
( ) Temporário  
( ) Efetivo
13. Qual a sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_
14. Quantos anos de atuação no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) você possui?  
\_\_\_\_\_
15. Em qual ano você leciona?  
( ) 1º ano  
( ) 2º ano  
( ) 3º ano  
( ) Período Integral  
( ) Outros
16. A sua escolha pela profissão docente foi por necessidade ou afinidade na área da educação? Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Se você pudesse contribuir com alguma sugestão para melhorar as futuras formações continuadas na área de alfabetização, que sugestões você apontaria?

## APÊNDICE E - ROTEIRO GRUPO FOCAL



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em educação Modalidade**  
**Profissional**



### Roteiro Grupo Focal

Apresentação dos participantes  
 Orientações aos participantes  
 Introdução do tema do grupo focal  
 Perguntas norteadoras:

#### Questões norteadoras do grupo focal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Constituição do ser professor	1. Como você se constituiu professor? 2. Como e por que você chegou a alfabetização?
Analisar como ocorreu o percurso histórico da alfabetização na educação.	3. A educação vive em constantes mudanças, principalmente, em relação à alfabetização. Como você descreveria a alfabetização na atualidade, a partir do seu processo de formação e atuação profissional? O que significa, no seu entendimento, estar alfabetizado hoje? 4. Os métodos de ensino têm motivado calorosos debates ao longo dos anos, na área de alfabetização. O impasse acontece em torno de qual o melhor método ou metodologia para se assegurar a apropriação da leitura e da escrita de maneira satisfatória? Enquanto professor (a) alfabetizador (a), como você poderia descrever cronologicamente a respeito das suas escolhas didáticas em sala de aula para o ensino da escrita e da leitura? 5. O termo multiletramento chegou ao Brasil nas últimas décadas, até então esse termo não fazia parte da literatura, nos livros didáticos e práticas pedagógicas. Qual é a sua compreensão desse campo, pensando no período da alfabetização, no caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e o Bloco Inicial de Alfabetização?
Entender como os saberes pedagógicos inerentes à profissão docente podem influenciar no processo de alfabetização por parte dos professores.	6. O que você entende por saberes docentes? 7. Os professores são produtores de um saber experiencial oriundo de sua prática que está vivo na sala de aula (Tardif, 2022, p. 55). Você considera importante que os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários estejam dentro da escola dos professores de profissão para aprenderem ensinar e sobre o que é o ensino? Por quê? 8. Durante a vida profissional o professor passa a carregar em sua identidade marcas decorrentes da sua própria atuação profissional e o que adquire durante a troca de experiências com os pares, o que vai constituindo seu perfil de

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
	educador (Tardif, 2022, p. 57). Que saberes você acredita estar deixando para os professores alfabetizadores que convivem diariamente com você?
Investigar como a formação continuada pode influenciar e interferir na ação dos professores no processo de alfabetização das crianças.	<p>9. A alfabetização é considerada pela sociedade como uma das fases mais importantes na vida escolar. Você considera que o professor (a) alfabetizador (a) necessita de formação específica para desempenhar sua função? Se sim, como você imagina que deva ser essa formação?</p> <p>10. Quais as contradições, dificuldades você identifica na profissão docente, entre os processos formativos iniciais que você vivenciou e o exercício profissional que desempenha desde então?</p> <p>11. Qual a importância dos processos formativos para a realização de boas práticas pedagógicas para a aprendizagem? O que tem feito para qualificar melhor suas práticas pedagógicas?</p> <p>12. Que relevância as políticas públicas apresentam para a definição de formação continuada dos professores alfabetizadores?</p> <p>13. Quando, onde e como devem acontecer a formação continuada? O que você espera de uma formação continuada voltada para o processo de alfabetização</p>

Fonte – A Autora, 2023.

## ANEXO A - MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº063/2023 – EAPE

Brasília, 15 de Maio de 2023.

Para: **Coordenação Regional de Ceilândia e Taguatinga,**  
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa<sup>1</sup> de mestrado profissional de **Ozenilde Santos do Nascimento**, intitulada "SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO", pelo PPG em Educação da Universidade de Brasília.

Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**Luciana de Almeida Lula Ribeiro**  
Matrícula – 32807-3  
Diretora Pedagógica

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

<sup>1</sup> Esta autorização tem validade de 6 meses a contar desta data de expedição.

## **ANEXO B - PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PRÁTICO DO ALFABETIZADOR**

O produto educacional elaborado para a dissertação intitulado “*Guia prático do alfabetizador: saberes e narrativas para a formação docente*”, tem como objetivo principal reunir conceitos fundamentais, textos de referência e sugestões de atividades práticas que reforcem os saberes docentes dos professores alfabetizadores. Estruturado para ser um apoio tanto para docentes em formação Inicial quanto para aqueles que buscam formação continuada, o guia propõe uma abordagem que fortalece o entendimento sobre o que é alfabetização, valoriza a aplicação dos diversos letramentos no processo de aprendizagem.

A organização dos capítulos se fundamenta na perspectiva de que alfabetização e letramentos são processos interdependentes e multifacetados. O guia aborda a alfabetização enquanto domínio do código escrito e os letramentos enquanto práticas sociais diversificadas que integram a leitura e a escrita em contextos variados, com ênfase nos multiletramentos.

Sendo o multiletramentos à capacidade de interpretar e produzir significados em diversos formatos e linguagens, sejam elas visuais, digitais, orais e culturais que se apresentam na sociedade contemporânea, ampliando as práticas letradas na alfabetização para além do texto impresso. Dessa forma, no guia os conceitos abordados incluem desde a alfabetização funcional até os letramentos racial, digitais e críticos, que visam formar leitores e produtores de texto capazes de atuar em uma sociedade plural e tecnológica.

Para facilitar a aplicabilidade dos conceitos teóricos, cada seção do guia traz sugestões de atividades voltadas para o ambiente da sala de aula, ou reflexão dos docentes sobre sua prática educativa. O Guia encontra-se apresentado da seguinte forma:

### **✓ No capítulo 1:**

#### **INTRODUÇÃO**

A introdução do Guia apresenta o contexto e os objetivos da obra, destacando a importância de fornecer suporte teórico e prático para os professores alfabetizadores. Aborda a relevância da formação continuada e a necessidade de refletir sobre os saberes docentes que orientam a prática pedagógica na alfabetização, especialmente frente aos desafios contemporâneos da educação.

#### **QUEM SOU EU? QUEM É VOCÊ?**

Este capítulo convida os professores a refletirem sobre sua própria identidade profissional e a dos estudantes, reconhecendo as experiências e conhecimentos prévios que cada um traz para a sala de aula. A proposta é fortalecer a relação entre educador e educando, criando

um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo que valorize a diversidade.

## SABERES PARA ALFABETIZAÇÃO E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Este capítulo explora os saberes necessários para uma alfabetização que contemple os múltiplos letramentos. Enfatiza a importância de preparar os alunos para interagir com diferentes linguagens e práticas sociais de leitura e escrita, preparando-os para uma sociedade diversa e complexa.

### 1.1 Superando desafios e construindo novos caminhos para a alfabetização

Discute os principais desafios encontrados pelos alfabetizadores e sugere caminhos inovadores para superá-los. A ênfase está em práticas que valorizem o contexto sociocultural dos alunos, promovendo uma alfabetização significativa e conectada com suas realidades.

#### 1.1.1 Letramento

Este subcapítulo aprofunda o conceito de letramento e sua aplicação na alfabetização. Discute como o letramento vai além da mera decodificação, envolvendo a compreensão crítica e o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

#### 1.1.2 Dimensões psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas na alfabetização

Analisa as diferentes dimensões que impactam o processo de alfabetização, oferecendo uma visão abrangente das competências necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita. Explica como esses aspectos influenciam o aprendizado e como podem ser considerados na prática pedagógica.

### ✓ No capítulo 2:

## SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo aborda como os saberes docentes contribuem para a eficácia da prática pedagógica, destacando a importância da experiência e da formação do professor alfabetizador. Examina os desafios e as conquistas na aplicação desses saberes no cotidiano escolar.

### 2.1 Caminhadas que geram saberes

Explora o percurso formativo dos professores alfabetizadores, destacando a importância

das experiências profissionais para a construção dos saberes docentes. Ressalta como esses saberes se desenvolvem ao longo da prática e se refletem na qualidade do ensino.

### 2.1.1 Os saberes docentes e a prática pedagógica

Analisa a aplicação prática dos saberes docentes na sala de aula, evidenciando como eles orientam as ações pedagógicas e o planejamento das atividades de alfabetização, impactando diretamente no aprendizado dos estudantes.

### 2.1.2 Mas, de que saberes docentes estamos falando?

Esclarece quais tipos de saberes são fundamentais para o professor alfabetizador, discutindo categorias de conhecimento como saberes pedagógicos, curriculares, experienciais e culturais, essenciais para uma alfabetização significativa.

✓ **No capítulo 3:**

## OS SABERES DOCENTES DOS ALFABETIZADORES

Este capítulo discute em profundidade os saberes específicos dos professores alfabetizadores, refletindo sobre suas origens e a forma como são mobilizados na prática. Analisa os saberes necessários para lidar com a diversidade dos alunos e os desafios de ensinar leitura e escrita.

### 3.1 Onde estão as fontes dos saberes?

Identifica e descreve as diversas fontes dos saberes docentes, como a formação inicial, a experiência de sala de aula, as trocas com colegas e a pesquisa acadêmica. Enfatiza a importância de uma formação continuada que valorize e amplie esses saberes.

✓ **No capítulo 4:**

## NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo traz relatos e experiências de professores alfabetizadores, ilustrando como os saberes docentes se manifestam na prática cotidiana. As narrativas oferecem informações importantes sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos professores, contribuindo para a construção de uma práxis pedagógica compartilhada.

Além de orientações detalhadas sobre a execução de cada atividade, o guia oferece reflexões teóricas, embasadas em autores como Soares (2004), Kleiman (2005) e Rojo (2012), que discutem as questões da alfabetização, dos letramentos e as implicações para a prática docente. O guia finaliza cada capítulo com uma seção de “Saiba Mais”, que inclui referências adicionais e sugestões de leituras complementares, de modo a incentivar o aprofundamento do

professor nos temas abordados.

Por fim, este guia se coloca como uma contribuição para os estudos sobre saberes docentes e formação de professores, especialmente no que tange à alfabetização crítica e inclusiva. Ele propõe-se como um recurso prático e reflexivo que apoia o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores e fortalece sua atuação pedagógica em uma sociedade cada vez mais complexa e multifacetada.