

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SABRINA TREVISAN SCHUSTER

DESAFIOS, COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ERECHIM

2026

SABRINA TREVISAN SCHUSTER

**DESAFIOS, COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação da Universidade Federal da
Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a
obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: 1 - Pesquisa em Processos
Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.a Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schuster, Sabrina Trevisan

DESAFIOS, COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / Sabrina Trevisan Schuster. -- 2026.

169 f.:il.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2026.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O 1 ANO DOS ANOS INICIAIS. I. , Marilane Maria Wolff Paim, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SABRINA TREVISAN SCHUSTER

**DESAFIOS, COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 06/07/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

Data: 20/07/2026 13:51:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALMIR PAULO DOS SANTOS

Data: 20/07/2026 15:12:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS

Avaliador

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS

Data: 20/07/2026 15:54:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Mariléia Aparecida Wolff Tubs – UNIPLAC

Avaliadora

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS

Avaliador

Documento assinado digitalmente

gov.br

JERONIMO SARTORI

Data: 20/07/2026 21:40:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que
a fez tão importante...”
(O Pequeno Príncipe, 1952).*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional de muitas pessoas.

À minha família, em especial aos meus pais, Marcia Trevisan Schuster e Edegar José Schuster, a minha irmã Laura Trevisan Schuster, aos meus avós Felipe e Noeli, além do meu companheiro Roque Iduvino de Souza, pelo amor incondicional, paciência, incentivo, apoio e por celebrarem cada pequena vitória ao longo desta caminhada junto comigo. A Deus, ao universo e às minhas crenças, pela força e saúde para concluir esta etapa.

À equipe diretiva da escola, expressei meu reconhecimento, pelo apoio, incentivo e confiança ao longo desta trajetória. Obrigada por acolherem este sonho, por compreenderem a importância deste percurso formativo e por disponibilizarem tempo, reorganizando horários e rotinas para que esta caminhada fosse possível.

Às famílias e às crianças, meu carinho e agradecimento especial. Obrigada pela parceria, pela disponibilidade, pelo acolhimento e pela confiança depositada neste trabalho.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, registro aqui meu profundo agradecimento pela oportunidade e pelo privilégio de vivenciar o tão sonhado Mestrado em Educação. Este percurso representou muito mais do que uma formação acadêmica; foi um caminho de crescimento pessoal, profissional e humano.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, agradeço pela generosidade, pela sensibilidade, pelo rigor científico e pela confiança depositada em meu potencial. Sua orientação cuidadosa, suas palavras de incentivo e sua capacidade de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem foram fundamentais para a construção desta trajetória.

Aos professores e colegas da turma 2024/2 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), agradeço pelas trocas de conhecimentos, pelas leituras compartilhadas, pelos debates enriquecedores e pelas reflexões que ampliaram e fortaleceram nosso olhar profissional e humano.

Guardo com carinho não apenas os aprendizados acadêmicos, mas também os momentos de convivência, os lanches compartilhados e os chimarrões que acompanharam nossas aulas e encontros. Entre conversas, sorrisos, inquietações e descobertas, construímos laços que tornaram esta caminhada mais leve, acolhedora e significativa. Esses momentos foram alicerces para a alma, abrigo para a mente e lembranças que levarei para além desta formação.

À minha banca examinadora, Profa. Dra. Mariléia Aparecida Wolff Tubs, Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos e Prof. Dr. Jerônimo Sartori, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições compartilhadas ao longo deste percurso. As considerações, sugestões e reflexões apresentadas foram fundamentais para qualificar este trabalho e tornar o caminho mais sustentável, seguro e enriquecedor.

Ouvir cada uma de vocês foi uma experiência de aprendizagem e inspiração. Suas palavras, questionamentos e apontamentos ampliaram meu olhar, fortaleceram minhas convicções e renovaram minha energia para seguir esta caminhada com ainda mais empenho, dedicação e entusiasmo. Muito obrigada por contribuírem de forma tão generosa para a construção deste trabalho e para o meu crescimento como pesquisadora e professora.

Ao município do Norte do Rio Grande do Sul que acolheu esta pesquisa, expresso meu agradecimento pela receptividade e pela oportunidade de desenvolver este estudo em seu contexto educacional.

Às professoras participantes, meu especial agradecimento pela disponibilidade, confiança e generosidade ao compartilharem suas experiências, práticas, inquietações e saberes construídos no cotidiano escolar. A participação de cada uma foi fundamental para a realização desta pesquisa, pois suas vozes, reflexões e vivências deram significado e profundidade a este trabalho.

Mais do que colaboradoras, vocês foram parceiras na construção de conhecimentos, contribuindo para que esta investigação pudesse dialogar com a realidade da alfabetização e com os desafios e potencialidades presentes na prática docente. Meu profundo respeito e gratidão a cada uma de vocês.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta trajetória. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada escuta atenta e cada contribuição, por menor que possa parecer, teve importância na construção deste caminho.

Vocês fizeram a diferença em minha caminhada acadêmica, profissional e pessoal. Levo comigo a certeza de que nenhuma conquista é construída sozinha, mas tecida pelos encontros, pelas parcerias e pelas mãos que nos acompanham ao longo do percurso.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como professoras dos 1º anos do Ensino Fundamental percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo para sua atuação docente em um município do Norte do Rio Grande do Sul. Para alcançar esse objetivo, buscou-se compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento, da formação continuada de professores e das práticas pedagógicas, bem como analisar as contribuições dos processos formativos para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação do ensino. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, contemplando estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo. A revisão de literatura foi realizada a partir de livros, artigos, dissertações e teses, incluindo produções localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2014 a 2024. Também foram analisados documentos oficiais relacionados às políticas públicas de alfabetização e formação docente. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Galiazzi e Moraes (2007) e Galiazzi e Sousa (2022). A análise possibilitou a construção de seis categorias emergentes: Tecendo trajetórias: a constituição da alfabetizadora; Costurando conceitos: alfabetização, letramento e os caminhos da palavra viva; Entre letras, planos e práticas: o cotidiano da alfabetização; Desenvolvimento profissional docente: entre a reflexão cotidiana e os espaços coletivos de formação; Ser professora alfabetizadora: desafios no cotidiano escolar; e Entre a experiência e o coletivo: contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Os resultados evidenciam que a formação continuada, especialmente por meio dos grupos de estudos, constitui um importante espaço de aprendizagem, reflexão e construção coletiva de saberes. As professoras reconhecem que a troca de experiências, o planejamento colaborativo e a reflexão sobre a prática fortalecem sua segurança profissional e qualificam suas ações pedagógicas. Também foi possível identificar que as docentes desenvolvem práticas pautadas na contextualização da aprendizagem, na utilização de recursos concretos, na valorização da literatura infantil e na organização de rotinas e projetos significativos para as crianças. Por outro lado, a pesquisa revelou desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, às dificuldades de atenção e comportamento das crianças, à necessidade de acompanhamento mais individualizado e às condições de trabalho docente. Apesar dessas dificuldades, as participantes demonstram uma postura reflexiva e comprometida com a aprendizagem das crianças, buscando constantemente ressignificar suas práticas pedagógicas. Conclui-se que a formação continuada em contexto, articulada ao cotidiano escolar e fundamentada na colaboração entre pares, favorece o desenvolvimento profissional docente, fortalece a autonomia das professoras e contribui para a construção de práticas de alfabetização mais significativas e contextualizadas. Como produto educacional, foi elaborado um caderno pedagógico destinado às professoras alfabetizadoras, com propostas voltadas à reflexão sobre a prática pedagógica e ao planejamento de intervenções que contemplem os diferentes níveis de aprendizagem presentes na sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação continuada. Professoras alfabetizadoras. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how first-grade elementary school teachers perceive the relationship between continuing education and literacy teaching practices, considering the challenges and contributions of this process to their teaching performance in a municipality in northern Rio Grande do Sul. To achieve this objective, the study sought to understand the theoretical foundations of literacy and reading comprehension, continuing teacher education, and pedagogical practices, as well as to analyze the contributions of training processes to teacher professional development and the improvement of teaching quality. This research is characterized as qualitative, encompassing bibliographic study, documentary research, and field research. The literature review was conducted using books, articles, dissertations, and theses, including productions located in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), from 2014 to 2024. Official documents related to public policies on literacy and teacher training were also analyzed. The field research was developed through semi-structured interviews with three literacy teachers working in the 1st year of Elementary School in the Municipal Education Network. For data analysis, Textual Discursive Analysis (TDA) was used, based on Moraes and Galiazzi (2007) and Galiazzi and Sousa (2022). The analysis enabled the construction of six emerging categories: Weaving trajectories: the constitution of the literacy teacher; Stitching concepts: literacy, reading and writing skills, and the paths of the living word; Between letters, plans, and practices: the daily life of literacy; Teacher professional development: between daily reflection and collective training spaces; Being a literacy teacher: challenges in the school day; and Between experience and the collective: contributions to teacher professional development. The results show that continuing education, especially through study groups, constitutes an important space for learning, reflection, and the collective construction of knowledge. The teachers acknowledge that the exchange of experiences, collaborative planning, and reflection on practice strengthen their professional confidence and improve their teaching methods. It was also possible to identify that the teachers develop practices based on contextualizing learning, using concrete resources, valuing children's literature, and organizing routines and projects that are meaningful for the children. On the other hand, the research revealed challenges related to the heterogeneity of the classes, the children's attention and behavioral difficulties, the need for more individualized support, and the teachers' working conditions. Despite these difficulties, the participants demonstrate a reflective and committed attitude towards the children's learning, constantly seeking to redefine their pedagogical practices. It is concluded that ongoing professional development in context, linked to daily school life and based on peer collaboration, promotes teacher professional development, strengthens teacher autonomy, and contributes to the construction of more meaningful and contextualized literacy practices. As an educational product, a pedagogical notebook was developed for literacy teachers, with proposals aimed at reflecting on pedagogical practice and planning interventions that address the different learning levels present in the classroom.

Keywords: Continuing education. Literacy teachers. Pedagogical practices. Literacy and reading comprehension.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tabelas do Estado do Conhecimento	233
Quadro 2 - Linha do tempo dos documentos sobre alfabetização e letramento e formação de professoras.	25
Quadro 3 - Bibliografia Anotada	33
Quadro 4 - Bibliografia Sistematizada com teses e dissertações selecionadas	35
Quadro 5 - Categorias e Subcategorias de Produções Acadêmicas	38
Quadro 6 - Bibliografia Propositiva	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Seleção das Teses e Dissertações

344

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso da Metodologia da Pesquisa	20
Figura 2 - Etapas do Estado do Conhecimento	23
Figura 3 - Localização do Norte do Rio Grande do Sul	27
Figura 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva - ATD	29
Figura 5 - Linha de tempo das teses/dissertações	36
Figura 6 - Mapa da localização das Instituições desses estudos.	37
Figura 7 - Mapa mental das Proposições Emergentes dos estudos	42
Figura 8 - Infográfico dos Métodos Sintéticos	56
Figura 9 - Círculo dos Métodos Analíticos na Alfabetização	59
Figura 10 - Metáfora da Análise Textual Discursiva	86
Figura 11 - Exemplo da tabela de unitarização	87
Figura 12 - Mapa mental da Categoria Inicial	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PARC	Programa Estadual de Apoio à Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMALFA	Programa Mais Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RP	Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	8	
2.	1919	
2.1	TECENDO SABERES COM AUTORES E PENSAMENTOS	20
2.2	O QUE JÁ FOI ABORDADO: TRAÇANDO CAMINHOS NO CAMPO DO SABER	21
2.3	NOS REGISTROS DO TEMPO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?	25
2.4	COM OS PÉS NA ESCOLA: ESCUTAR, OBSERVAR E SENTIR	25
2.5	QUANDO AS PALAVRAS FALAM: TECENDO SENTIDOS NO SILÊNCIO DOS DADOS	28
2.6	LINHA DE CHEGADA? UM PRODUTO QUE TAMBÉM É CAMINHO	30
3.	322	
4.	455	
4.1	FIOS DO PASSADO: CONCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	45
4.2	ENCRUZILHADAS DA ALFABETIZAÇÃO: DECISÕES ENTRE O SINTÉTICO E O ANALÍTICO	53
4.2.1	O Fio que Guia: A Lógica do Método Sintético no Tecer da Leitura	54
4.2.2	A trama que revela: o olhar Global na Alfabetização	57
4.3	FIOS CRUZADOS: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS QUE OS TECEM	60
4.4	ENTRE NÓS E LAÇOS: DA PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA	65
4.5	DA SALA A REFLEXÃO: A COSTURA VIVA DA PRÁTICA E DA TEORIA NA ALFABETIZAÇÃO	72
4.5.1	790	
5	TECENDO SIGNIFICADOS: CAMINHOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	83

5.1 FIOS DE SENTIDOS: PALAVRAS QUE TECEM A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	83
5.2 TECENDO TRAJETÓRIAS: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA	89
5.3 COSTURANDO CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO. LETRAMENTO E OS CAMINHOS DA PALAVRA VIVA	92
5.4 ENTRE LETRAS, PLANOS E PRÁTICAS: O COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO	94
5.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE A REFLEXÃO COTIDIANA E OS ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO	102
5.6 SER PROFESSORA ALFABETIZADORA: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR	105
5.7 ENTRE A EXPERIÊNCIA O COLETIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – ROTEIRO	118
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	121

1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA: UM OLHAR INICIAL

Desde o nascimento, cada pessoa passa a viver, consciente ou inconscientemente, a partir de certos princípios, regras e ideais, mais precisamente, submetida àquilo que o sujeito é levado a compreender como a verdade, a beleza e o bem. Cada sujeito é sempre o produto de uma trama que une linguagem, princípios, regras e ideais. Manipular ou alterar esses princípios e ideais, transformando a compreensão do que seja a verdade, a beleza e o bem, portanto, significa a possibilidade de construir um novo sujeito. Por subjetivação entende-se, justamente, o processo dirigido à construção do sujeito (Casara, 2021, p. 35).

Nasci em Sertão, no Norte do Rio Grande do Sul, filha de um representante comercial e de uma servidora pública. As experiências iniciais me proporcionaram uma base de afetos e ensinamentos que moldaram minha visão de mundo e minha jornada profissional. Minha infância foi marcada pela curiosidade e vontade de aprender. Estudei em escolas públicas da minha cidade.

Essas primeiras vivências começaram quando eu brincava de ser professora¹. A forma como interpretamos o mundo, vem a partir das experiências vividas pelas crianças e com elas vamos construindo a nossa subjetividade (Pérez, 2003). A subjetividade, é a chave para entender como cada pessoa desenha sua própria visão de mundo ao longo de sua vida, conforme os conhecimentos construídos em sua própria trajetória.

Ao rememorar minha trajetória na educação infantil, reconheço a creche como um espaço formativo fundamental, marcado por experiências para além da dimensão instrucional e alcançavam aspectos éticos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano. Tratava-se de um ambiente permeado por interações, brincadeiras e vínculos, no qual a aprendizagem ocorria de forma integrada à convivência.

Nesse período, as aprendizagens relacionadas a valores, como a distinção considerando entre o certo ou errado, o respeito aos limites e às regras coletivas foram construídas por meio de vivências concretas e significativas. Tais experiências corroboram a perspectiva de Freire (1996), ao compreender a educação como um ato essencialmente humano e construído nas relações e no diálogo, e não apenas na transmissão de conteúdo. Esses ensinamentos iniciais permaneceram presentes em minha prática pedagógica atual, orientando propostas com sentido e significado na aprendizagem.

¹ Nesta dissertação, utiliza-se o termo “professora” no feminino, em razão das participantes da pesquisa serem docentes do sexo feminino.

Entre as vivências mais marcantes, destacou-se a participação em atividades de teatro, especialmente nas apresentações realizadas em datas comemorativas. A linguagem teatral possibilitava a expressão, a comunicação e o protagonismo infantil, aspectos fundamentais para a constituição da autonomia e da identidade. Nessa direção, Vygotsky (2007) ressalta que as atividades simbólicas, como o brincar e o faz de conta, desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao promoverem a internalização de significados culturais por meio da interação social.

No ensino fundamental, as experiências continuaram a se configurar como espaços de aprendizagem significativa, especialmente nas feiras de ciências. Recordo-me de uma apresentação em que utilizávamos um globo terrestre e lanternas para explicar determinados fenômenos, essa atividade mobilizava a participação ativa das crianças e favorecia a compreensão conceitual. Essa vivência dialoga com a noção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), para quem o conhecimento se consolida quando novos conteúdos se relacionam, de modo substantivo, aos saberes prévios.

Quando eu ainda estava em processo de alfabetização, lembro-me de estar trabalhando o som da letra L. Eu estava sentada na área de casa, junto com meu pai, e a minha tarefa era falar a palavra sol. Eu pronunciava sol, enfatizando de forma bem marcada o som do L no final. Recordo-me de todo esse contexto como uma experiência significativa e permanece viva em minha memória.

Outro aspecto relevante refere-se às apresentações de livros e às oportunidades de fala em público, frequentemente acompanhadas de *feedbacks* das professoras, inclusive por meio de frases motivacionais. Essas práticas evidenciam a importância da mediação do professor e do reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, conforme defende Libâneo (2013), ao destacar o papel do professor na organização de situações didáticas que favoreçam a participação, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

As atividades experimentais, como aquelas realizadas nas feiras de ciências, por exemplo dos experimentos de flutuação (afunda ou boia), também se mostraram marcantes por possibilitarem a articulação entre teoria e prática. Além disso, a participação ativa das famílias nesses momentos reforçava os vínculos entre escola e comunidade, aspecto fundamental para a construção de uma educação mais integrada e humanizada, como aponta Nóvoa (2009), ao defender a centralidade das relações no processo formativo.

Assim, as memórias construídas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental reafirmam a emoção e o afeto como ferramenta para uma aprendizagem humana. Tais experiências permanecem ao longo da vida justamente por terem sido significativas.

Ao concluir o Ensino Médio, já havia decidido cursar Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF). Essa escolha refletia o meu desejo desde a infância. Ingressei na universidade, cheia de expectativas e sonhos.

Fui estagiária na Brinquedoteca Universitária durante os quatro anos da graduação. A experiência como bolsista e estagiária na Brinquedoteca Universitária me proporcionou a oportunidade de explorar minhas qualidades. Também, pude realizar oficinas para crianças e formações para professoras, o que foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Essas experiências me despertaram para a importância de criar ambientes educativos sensíveis às necessidades e potências da infância, algo essencial também no processo de alfabetização.

Também participei do Programa Residência Pedagógica, inicialmente de forma presencial e, depois, online, devido à pandemia do Covid-19. Apesar das limitações do formato, a experiência me aproximou da realidade da escola pública e me fez refletir sobre os caminhos da docência, especialmente sobre os desafios enfrentados diariamente pelas professoras para garantir uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

Formada, trabalhei no meu primeiro ano como professora titular em uma escola pública, com uma turma multisseriada do 3º e 4º ano. Foi um desafio enorme para uma recém-formada, mas me senti muito orgulhosa e satisfeita ao exercer meu papel e enfrentar as dificuldades dessa experiência. Percebi, na prática, o quanto a formação do professor influencia diretamente na forma como ele compreende, planeja e conduz o processo de alfabetização. Esse foi o ponto de virada que me fez perceber a urgência de estudar com profundidade esse tema.

Neste mesmo ano, comecei uma pós-graduação em Teorias e Metodologias da Educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão, a qual me ajudou a ampliar minha visão sobre o papel da formação docente. Durante esse período, fui bolsista de um projeto chamado “O hábito de estudar”, o qual possibilitou uma imersão mais sistemática no campo educacional e um contato direto e constante com as crianças, ampliando minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos institucionais diversos.

A experiência como bolsista favoreceu a articulação entre teoria e prática, pois envolvia a organização de planilhas de estudo, a seleção e elaboração de materiais pedagógicos, bem como a reflexão sobre métodos e estratégias de ensino capazes de auxiliar no aprendizado das crianças. Tal vivência aproxima-se de Nóvoa (2009), denominando como formação construída

no interior da profissão, em que o aprender a ensinar ocorre no exercício reflexivo da prática, em diálogo permanente com os saberes teóricos.

Em 2024, fui chamada em um concurso público de professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais na rede municipal do Rio Grande do Sul. Atuei como professora de um 4º ano, onde enfrentei inúmeros desafios, muitas questões, dúvidas e inseguranças. Me questionava sobre o processo de alfabetização e, com base nas experiências passadas, gostaria de entender melhor esse processo, focando na formação continuada dos professores. Afinal, crianças do 4º ano ainda não estavam alfabetizadas, não liam fluentemente e tinham dificuldades de interpretação. Foi quando alguns questionamentos passaram a permear meu cotidiano: O que estava faltando? Como eu poderia resolver isso e, principalmente, como poderia ajudar?

Essas interrogações ecoavam em minha mente. Ao elaborar o projeto para a seleção do mestrado, meu foco foi justamente a alfabetização. Ao ingressar no curso continuei a aprofundar meus estudos nesse tema envolvendo o processo formativo das professoras alfabetizadoras. Essas indagações me conduziram à elaboração de um projeto para o mestrado, com foco no processo formativo das professoras alfabetizadoras.

O Mestrado Profissional em Educação revelou-se, assim, a escolha mais coerente com minha trajetória e com meu desejo de contribuir para transformar as práticas pedagógicas de alfabetização na escola pública, especialmente na região Norte do Rio Grande do Sul. Por meio do desenvolvimento de um produto educacional, espero colaborar com a formação de professoras e com a criação de práticas mais eficazes, sensíveis e contextualizadas no processo de alfabetização das crianças.

Para evidenciar a minha trajetória pessoal e justificar a escolha do tema deste estudo, compartilho um pequeno poema, criado por mim, como forma de traduzir, de maneira mais artística e sensível, o caminho percorrido até aqui. Além de representar o alfabetizar, de uma forma mais afetiva, lembrando é um ato de escuta e de transformação.

Poema - Raízes que alfabetizam

Brinquei de ensinar,
mesmo antes de saber que era o destino.
Educar é transformar,
e transformar é também se permitir mudar.

Na infância, plantei perguntas,
Na juventude, reguei caminhos.
Na sala, encontrei silêncios,

e neles, a urgência de escutar com bons ouvidos.

Hoje sigo refletindo,
nos caminhos que podem ser construídos.
Lembrando sempre: educar com carinho
é o nosso compromisso.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dedico este singelo poema, de minha autoria, buscando manifestar a minha história de vida, para que você caro leitor possa se inspirar e se sensibilizar, pois a verdade não deve ser apenas estudada, mas sentida. Que minhas palavras possam tocar o seu coração de uma forma leve e transformar, ainda que por um instante, o seu olhar sobre alfabetizar.

Afinal, alfabetizar não é apenas decodificar letras ou formar palavras, é o professor apresentar o mundo, e assim, abrir portas para o futuro com pensamento crítico e liberdade para saber escolher as oportunidades. Se alfabetizar vai além do saber ler e escrever, mas sim, aprender a ser.

Sendo assim, a alfabetização é uma das etapas mais atrativas e significativas da trajetória das crianças na fase escolar, pois vão para a escola cheias de expectativas, em aprender a ler e escrever. Chegam com muita curiosidade e entusiasmo. É nesse caminho que a criança começa a entrar para o universo do mundo letrado, em pleno exercício da cidadania.

No entanto, há muitas dificuldades e desafios enfrentados diariamente pelas professoras, como a defasagem na formação continuada e a consonância com as demandas reais. Historicamente, o trabalho do professor tem sido realizado de forma individual, com cada um conduzindo suas aulas da sua maneira, dentro dos limites da própria sala de aula. No entanto, essa lógica precisa ser mudada. A formação dos ambientes educativos deve ocorrer por meio de um trabalho colaborativo.

A profissão docente está começando a adquirir um caráter mais coletivo. É urgente começar “processos de formação mútua, cooperação, impossíveis de concretizar se uma presença conjunta das universidades, das escolas e dos professores da educação básica” (Nóvoa, 2023, p. 73). Outrossim, é essencial que as professoras compartilhem seus saberes, experiências e vivências, construindo práticas pedagógicas coletivas, tornando-as significativas para a realidade do ambiente escolar.

Portanto, ser professor implica trabalhar em colaboração, entendendo “labor” como trabalho em ação. Isso significa que a profissão docente exige uma postura colaborativa entre

as professoras para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para determinada comunidade escolar.

Assim, torna-se importante refletir sobre a formação de professores e a influência nas práticas pedagógicas dos educadores para a alfabetização e o letramento, especialmente em regiões com uma diversidade de realidades educacionais. Neste caso, será realizada a pesquisa de campo em um município no Norte do Rio Grande do Sul, onde as professoras já realizam encontros mensais conforme suas respectivas turmas, ou seja, é o momento de socializar suas práticas didáticas relevantes e explorar questionamentos surgidos ao longo do mês.

O processo de formação permite que a professora seja ativa em sua própria formação e, neste ínterim, possa participar, expressar suas ideias e opiniões, para poder debater. É fundamental essa troca de experiências entre o grupo de professoras e em colaboração possam compartilhar suas sugestões para melhorar o ensino.

Outro aspecto fundamental no debate sobre a formação continuada de professores diz respeito ao conhecimento e à compreensão das políticas públicas, leis e documentos que regem o processo educacional no Brasil. É imprescindível que a professora conheça os marcos legais que garantem seus direitos, deveres e que embasam suas práticas pedagógicas, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos são instrumentos que asseguram não apenas a qualidade do ensino, mas também a valorização e a proteção do trabalho das professoras. Não obstante, compreender esses documentos fortalece a autonomia profissional da professora, permitindo que ela atue de forma crítica, consciente e comprometida com uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

Além disso, outro assunto que será abordado no texto é a prática pedagógica com base na formação de qualidade, em que as professoras, em especial as alfabetizadoras, pensem, repensem e reflitam diante a realidade local, situações que sejam pauta do momento e que possam contribuir na aprendizagem das crianças de forma mais significativa.

Nesse sentido, a presente pesquisa, possui como **tema**², a formação de professores e as práticas pedagógicas de alfabetização no Norte do Rio Grande do Sul. A escolha pelo tema surge após observações do cotidiano e vivências em sala de aula, percebendo que há avanços nas políticas públicas no viés da alfabetização e letramento, mas que há uma distância entre as formações com a prática na sala de aula refletindo diretamente na aprendizagem das crianças.

²As palavras em negrito no corpo do texto foram destacadas para identificar partes fundamentais, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão pelo leitor.

A partir disso, surge como **problema**, a seguinte pergunta: como as professoras alfabetizadoras percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo em sua atuação docente no Norte do Rio Grande do Sul?

O estudo tem como **objetivo geral**, investigar como as professoras dos 1º anos dos anos iniciais, percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições que esse processo traz para a sua atuação docente no Norte do Rio Grande do Sul.

A partir do propósito principal, surgem os **objetivos específicos**: **a)** descrever os caminhos metodológicos da alfabetização e letramento, formação continuada de professoras e as práticas pedagógicas; **b)** construir a revisão da literatura com os temas “*alfabetização e letramento, formação de professores e práticas*”, utilizando as teses e dissertações da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2014 a 2024; **c)** relacionar a fundamentação teórica sobre alfabetização e letramento, associando-a com as políticas públicas para esse processo de alfabetização nos primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação continuada de professoras e as práticas pedagógicas; **d)** analisar o impacto da formação continuada de professoras sobre suas práticas pedagógicas, visando compreender os efeitos dessa formação no processo de ensino e aprendizagem dos educadores e dos educandos; por fim, **e)** elaborar, como produto educacional um caderno pedagógico voltado para as professoras alfabetizadoras, considerando as necessidades ao longo da pesquisa.

Este trabalho de dissertação busca compreender as consequências da formação continuada de professoras das crianças do primeiro ano dos anos iniciais no Ensino Fundamental. A autora parte de que refletir sobre esse assunto implica em buscar soluções para melhorar a qualidade da educação e proporcionar avanços significativos na primeira fase da educação básica, que é a alfabetização. Esse processo, no entanto, tem se mostrado desafiador, em suma as crianças precisam estar alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental (Brasil-b, 2018).

Portanto, essa pesquisa nasce da experiência que a autora vivenciou nas turmas do terceiro e quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, nos quais muitas crianças ainda não estavam completamente alfabetizadas. Essa vivência direta, despertou a necessidade de refletir sobre a importância de formações continuadas de qualidade, especialmente em situações que há defasagem e desvantagens educacionais.

A partir da reflexão da frase: “Um pássaro não voa dentro da água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (Nóvoa, 2022, p. 96), podemos elucidar a importância do ambiente para a formação das professoras. Assim como o pássaro precisa de água para nadar, a professora necessita de um ambiente estimulante, com o objetivo de despertar criatividade, pensamento crítico e engajamento; é nesse tipo de contexto, que a professora passa a se desenvolver de forma plena e significativa.

Diante desse cenário, a formação continuada de professoras se mostra como uma estratégia importante, pois possibilita à professora refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e encontrar soluções coletivas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa se **justifica**, portanto, pela necessidade de compreender de forma mais profunda os efeitos dessa formação sobre as práticas pedagógicas de alfabetização, visando contribuir para uma formação continuada mais eficaz e conectada com a realidade das salas de aula.

A pesquisa tem como **metodologia**, uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória e interpretativa perante o objeto. Quanto aos procedimentos, utilizamos as pesquisas bibliográfica, Estado do Conhecimento, Documental e a de Campo, realizada com três (3) professoras dos primeiros anos dos anos iniciais de uma escola do município no Norte do Rio Grande do Sul.

A técnica utilizada será por meio de uma entrevista semiestruturada, ou seja, possibilidade de maior troca, aplicada, com cada professora em sua escola de atuação. Após a aplicação da entrevista semiestruturada com as professoras, será feita a transcrição, pois houve a gravação da proposta, e em seguida, realiza-se a análise das respostas utilizando o método da Análise Textual Discursiva (ATD).

O estudo está dividido em sete momentos. O primeiro, se dá nesse da **introdução**, na sequência mostrará a **metodologia** da pesquisa; o terceiro, o **Estado do conhecimento**, estudos já produzidos sobre o assunto em alfabetização e letramento, formação de professoras e práticas pedagógicas. O quarto, constará o **referencial teórico e documental** sobre alfabetização e letramento, formação continuada de professoras e as práticas pedagógicas utilizadas por eles na alfabetização. O quinto momento da pesquisa, evidenciará o **estudo de campo** e será feita a **análise**/diálogo com relação aos teóricos.

No sexto momento, com o início das informações obtidas ao longo da pesquisa, será possível desenvolver um **produto educacional**, um dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação. Este objeto de aprendizagem será uma contribuição prática e aplicável para as professoras que atuam com alfabetização e letramento, buscando atender às necessidades

identificadas durante o estudo. Por fim, o capítulo das **considerações finais**, constará reflexões do contexto estudado e analisado.

Desse modo, o **Primeiro Capítulo - A formação das professoras alfabetizadoras e seus reflexos na prática: um olhar inicial** será dedicado para apresentar uma visão geral e detalhada sobre a pesquisa. Neste capítulo, é feita uma exposição clara e objetiva sobre o problema da pesquisa, os objetivos e a justificativa da escolha por esse tema. Além disso, será oferecido um resumo robusto para os leitores perceberem a relevância deste estudo ao longo da pesquisa.

No **Segundo Capítulo - Brincar é construir mundos possíveis. E pesquisar, talvez, seja brincar de descobrir o que já existe com olhos que ainda não vimos**, apresenta-se a metodologia escolhida para embasar o estudo. Pesquisa aplicada, exploratória e interpretativa. A pesquisa de campo será por meio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas que possam contribuir nesta pesquisa, sendo aplicada com cada professora, individualmente. Ressaltamos que essa pesquisa passará pelo Comitê de Ética, garantindo o consentimento e privacidade dos participantes.

Para o **Terceiro Capítulo - Brincar é também refletir-se no outro, nas coisas, no mundo. É espelhar-se de forma imaginativa para construir sentido** se concentra na pesquisa do Estado do Conhecimento. O objetivo é revisar e analisar teses e dissertações realizadas no período de dez anos. Este capítulo é fundamental, pois permite identificar as principais tendências, lacunas e avanços nas pesquisas anteriores, além de ajudar a contextualizar o estudo dentro de um campo maior de conhecimento. Esse capítulo ajudará a estabelecer uma pesquisa consistente, indicando avanços já realizados e lacunas ainda a serem exploradas, conforme os resumos observados na BDTD.

No **Quarto Capítulo - Da História à Prática: Alfabetização, Políticas e Formação Continuada de Professoras**, realizamos uma pesquisa fundamentada em autores de referência, os quais sustentam este estudo. Assim, analisamos a trajetória histórica e conceitual da alfabetização e do letramento, bem como a formação das professoras, evidenciando a prática reflexiva.

Na primeira parte do capítulo, sob o subtítulo **Fios do passado: concepções, significados e percursos da Alfabetização e Letramento** apresentamos a conceituação dos termos alfabetização e letramento, fundamentando-nos especialmente nas contribuições de Soares (2003; 2004; 2021), a qual oferece reflexões valiosas para a compreensão desses conceitos. Em seguida, nas **Encruzilhadas da Alfabetização: decisões entre o Sintético e o Analítico**, abordamos estudos históricos sobre a alfabetização, analisamos a evolução dos

métodos pedagógicos surgidos ao longo do tempo, identificando suas relevâncias e limitações para o ensino.

Destacando a influência da formação continuada das professoras no processo de alfabetização, apoiamo-nos nos trabalhos de António Sampaio da Nóvoa (2009; 2017; 2022; 2023), Regina Leite Garcia (2003) e Carmen Lúcia Vidal Pérez (2003). Este segmento é dividido em subtítulos, iniciando por **Fios Cruzados: Métodos de Alfabetização e as Políticas que a tecem**, no qual discutimos as múltiplas dimensões envolvidas no exercício profissional de professor, considerando os desafios e exigências do contexto da alfabetização.

Além disso, relacionamos essa trajetória às políticas educacionais responsáveis por marcar e ainda permear o processo de alfabetização nas escolas, destacando iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o PNE, a BNCC, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), PNA, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professoras da Educação Básica (BNC-Formação), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Alfabetiza Tchê, programa regional diretamente relacionado às práticas pedagógicas da escola estudada.

Por fim, discute-se as potencialidades e dificuldades enfrentadas pelas professoras na formação continuada, destacando práticas formativas voltadas para qualificação profissional e a melhoria do processo de alfabetização no subtítulo **Entre nós e laços: as tramas da Prática Docente e a Formação Continuada**; analisamos diferentes perspectivas acerca da formação das professoras, enfatizando a articulação necessária entre a formação inicial e a continuada, com base nas reflexões dos autores referenciados. Ressaltando as práticas pedagógicas no ambiente alfabetizador, evidenciam-se as seguintes abordagens: no qual discutimos como as ações das professoras influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

Seguindo nesse sentido, **Da Sala a reflexão: a costura viva da prática e da teoria na Alfabetização**, analisa as práticas pedagógicas efetivamente aplicadas em sala, evidenciando suas potencialidades e limites. Destaca-se a importância da integração entre os saberes teóricos adquiridos na formação continuada das professoras e a prática pedagógica cotidiana, mostrando como essa articulação contribui para o aprimoramento do processo de alfabetização.

O Quinto Capítulo – Tecendo significados: caminhos da análise das entrevistas, evidenciará o estudo de campo, realizado com as três professoras alfabetizadoras das turmas dos primeiros anos dos anos iniciais, do município no Norte do Rio Grande do Sul, participantes do grupo de estudos realizados mensalmente pela rede do município. A proposta busca promover reflexões colaborativas e implementar estratégias eficazes para a alfabetização e o

letramento. A coleta de dados será por meio de uma entrevista semiestruturada e individual. As participantes puderam optar pela sua participação ou não na pesquisa; havendo consentimento, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inserindo o subtítulo e outros, o qual fará a análise dos dados, Fios **de sentidos: palavras que tecem a Análise Textual Discursiva**, por ser um meio de interpretar as respostas dos participantes, além de haver um alinhamento com a pesquisa qualitativa em Educação. Esse processo possibilita o pesquisador mergulhar profundamente nos discursos dos sujeitos participantes, favorecendo na compreensão de novos fenômenos a respeito da pesquisa, com uma análise rigorosa, porém significativa.

As **Considerações Finais** representam um momento reflexivo essencial sobre todo o percurso realizado nesta pesquisa, tanto na dimensão bibliográfica, quanto na aplicada. Neste momento, revelam-se novas percepções e se abrem possibilidades para o surgimento de diferentes interesses e caminhos futuros para esta caminhada acadêmica.

2. BRINCAR É CONSTRUIR MUNDOS POSSÍVEIS. E PESQUISAR, TALVEZ, SEJA BRINCAR DE DESCOBRIR O QUE JÁ EXISTE COM OLHOS QUE AINDA NÃO VIMOS

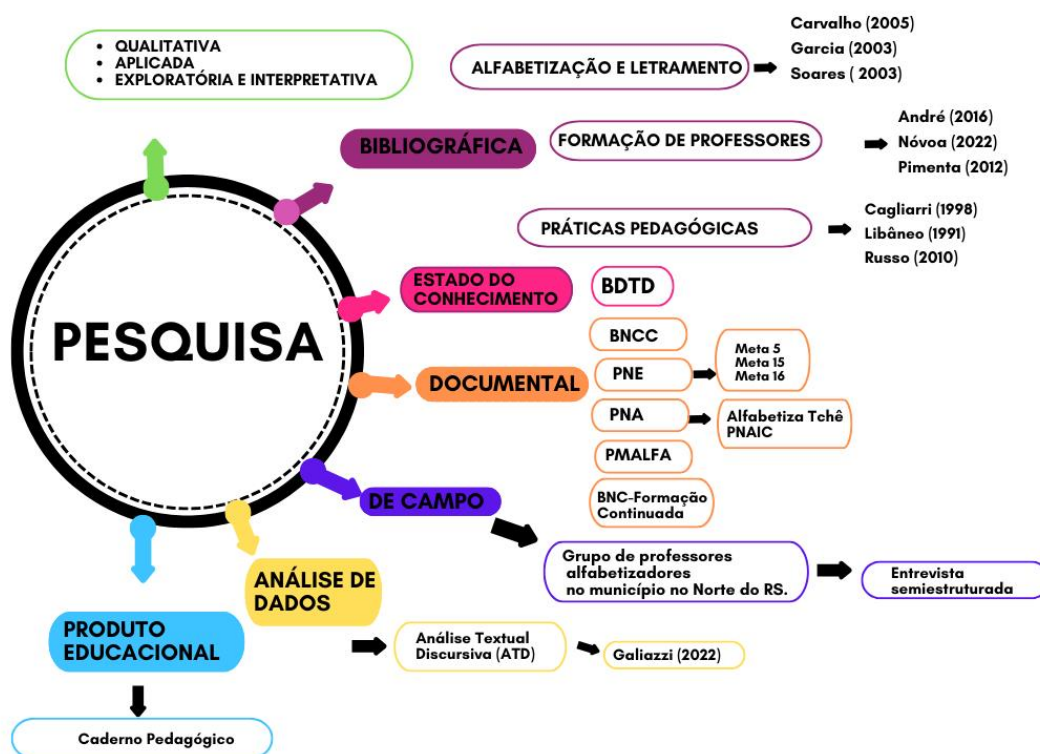
Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos *ciclo da pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (Minayo, 1994, p. 25).

A pesquisa é um processo rigoroso e demanda de métodos e técnicas bem determinadas. Quando Minayo (1994) cita a pesquisa como um trabalho em espiral, refere-se a investigação científica é processual e contínua, afinal se inicia com um questionamento central: Como as professoras alfabetizadoras percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo em sua atuação docente no Norte do Rio Grande do Sul?

Tem como objetivo geral de investigar como as professoras dos 1º anos dos anos iniciais, percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo em sua atuação docente no Norte do Rio Grande do Sul. Ressalta-se, ao longo do processo, esse ponto pode se aproximar ou se afastar, podendo terminar com outras indagações.

Definido o percurso da metodologia da pesquisa, o pesquisador compreende o passo a passo necessário para a realização da pesquisa. Para melhor compreensão da trajetória a ser desenvolvida durante a pesquisa foi elaborado um esquema da metodologia da pesquisa, ilustrada na Figura 1, esclarecendo os caminhos a serem tomados no decorrer deste estudo.

Figura 1 - Percurso da Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

2.1 TECENDO SABERES COM AUTORES E PENSAMENTOS

A pesquisa bibliográfica é uma parte essencial para a fundamentação do trabalho, mas o mais importante é o pesquisador realizar essas leituras, observar e destacar as partes mais importantes do problema da pesquisa. Desse modo, o leitor da dissertação poderá reconhecer os estudos mais significativos perante ao problema investigado (Alves Mazzotti, 2002).

Após esse breve levantamento e estudos a respeito do problema da pesquisa, Gil (2002), destaca:

[...] que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa e tem como objetivo buscar em livros, artigos, revistas, teses e dissertações por aportes teóricos para se construir embasamento sobre os assuntos discutidos, como o conceito de alfabetização e letramento, práticas pedagógicas e formação de professoras. Em vista de que as crianças precisam estar alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, será abordado algumas políticas públicas de alfabetização e os documentos normativos relevantes, como: LDB, PNAIC, PNE, PNA, BNCC, PMALFA, BNC-Formação e o Alfabetiza Tchê. Para conceituar alfabetização e letramento, utilizaremos como suporte desse conhecimento Carvalho (2005), Garcia (2003) e Soares (2003).

As práticas pedagógicas serão embasadas nas obras de Cagliari (1998; 2003), Libâneo (1991; 2013), e Russo (2010), fazendo uma contextualização e identificando as contribuições de como o planejamento da professora pode ser organizado de maneira adequada ao contexto escolar. Em síntese, analisar e compreender qual prática pedagógica pode ser utilizada diante das situações vivenciadas para despertar o interesse e a verdadeira compreensão e aprendizado na alfabetização e letramento das crianças do 1º ano dos municípios das escolas do Norte do Rio Grande do Sul.

Para realizar a análise da formação de professoras em relação a reflexão de suas práticas pedagógicas, os principais autores norteadores deste assunto, destacam-se, André (2016), Nóvoa (2022; 2023) e Pimenta (2012), pois potencializam o aporte teórico do estudo. O objetivo da formação das professoras é melhorar a educação, refletir estudos e teorias sobre assuntos do meio educacional; associar e contribuir na prática pedagógica da professora, mostrando e analisando experiências significativas no cotidiano melhorando a aprendizagem das crianças.

2.2 O QUE JÁ FOI ABORDADO: TRAÇANDO CAMINHOS NO CAMPO DO SABER

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Fernandes; Morosini, 2014, p. 155).

O Estado do Conhecimento leva o pesquisador a refletir sobre a sua temática, mostra uma visão ampla sobre o assunto e fornece um mapeamento de ideias já existentes sobre o estudo. Nesse sentido, auxilia o pesquisador a identificar lacunas ou redundâncias do objeto de estudo.

Neste entender a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71).

Primeiro se deve eleger um repositório para a pesquisa de trabalhos sobre o assunto do seu estudo. Nesta pesquisa utilizaremos a BDTD. O passo seguinte é selecionar os descritores ou palavras-chaves, as quais o pesquisador deve ter cuidado para identificar o tema de sua pesquisa e o objeto de estudo, também deve-se escolher o idioma dos artigos e dissertações, bem como definir um recorte temporal para tornar a pesquisa mais específica e exclusiva; “salienta-se a importância da definição dos termos e/ou descritos estar alinhada aos objetivos da pesquisa, bem como estar desenhada para atender a amplitude e a especificidade da temática a ser desenvolvida na pesquisa do estado do conhecimento” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 131).

Há uma metodologia integrante ao processo do Estado do Conhecimento. É dividido em quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, também há a Bibliografia Propositiva.

No Estado do Conhecimento a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Etapa 1 – Bibliografia Anotada), a fim de se chegar no Corpus de Análise (Etapa 2 – Bibliografia Sistematizada), ou seja, aos trabalhos a serem selecionados. Quais sejam, aqueles que têm aproximação com o objetivo elencado para realização do estado do conhecimento. Enfim, a leitura flutuante do EC aqui analisado fornece ao pesquisador um panorama do campo em estudo (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 128).

A Etapa 3, Bibliografia Categorizada, realiza uma análise mais aprofundada das teses e dissertações, agrupando os estudos em categorias conforme os temas mais próximos. E a Etapa 4, Bibliografia Propositiva, geralmente as conclusões e os resultados dos estudos, destaca-se as propostas e sugestões enfatizadas pelos autores (Figura 2).

Figura 2 - Etapas do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para pensar na organização desta pesquisa, foram feitas tabelas de cada etapa, sendo necessário em cada etapa destacar pontos específicos; por exemplo, na Bibliografia Anotada com eixo em dados essenciais como o ano, autor, título, palavras-chave e resumo; na Bibliografia Sistematizada incluindo as informações detalhadas do nível, objetivos, metodologia e resultados de cada estudo; na Bibliografia Categorizada, ano, autor, título, categoria, objetivos, metodologia, resultados e na Bibliografia Propositiva, divide-se em categoria, achados, proposições do estudo e proposições emergentes (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Segue imagens das tabelas utilizadas para a análise das teses e dissertações encontradas na BDTD (Quadro 1).

Quadro 1 - Tabelas do Estado do Conhecimento
Bibliografia Anotada

N	ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO

Bibliografia Sistematizada

N	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS

Bibliografia Categorizada

	CATEGORIA	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS

Bibliografia Propositiva

	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DE ESTUDOS	PROPOSIÇÕES EMERGENTES

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Estado do Conhecimento contribui para a compreensão dos estudos já realizados e do que já foi investigado, permitindo a identificação das lacunas existentes nesse campo e evitando uma pesquisa redundante. Outro item utilizado foi a Etapa 4, Bibliografia Propositiva, a qual, embora pouco comum, foi considerada pela pesquisadora como estratégia para auxiliar na identificação de aspectos ainda não suficientemente estudados e de temas pendentes de investigação.

2.3 NOS REGISTROS DO TEMPO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Explorando o objetivo da pesquisa, percebe-se necessário examinar alguns documentos, leis e artigos, para conhecer mais sobre as legislações da Educação no Brasil, com atenção a respeito da alfabetização e letramento das crianças pequenas.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental se assemelha com uma pesquisa bibliográfica, pois as duas trabalham com fontes de informação. A pesquisa bibliográfica podemos refletir acerca do assunto tratado no artigo, livro e etc., pois já foi interpretado por outros autores. A pesquisa documental não passou por uma interpretação analítica por nenhum autor, por isso, o pesquisador utiliza desse material como fonte de informações e provas que trazem seu assunto para argumentar determinados pontos e servir de comprovação para outras.

Há algumas vantagens de utilizar a pesquisa documental, tais como documentos estáveis e ricos de informações, podem ser acessados várias vezes e durante anos e servem de base aos estudos, garantindo mais solidez aos resultados conquistados. Além de contribuir na pesquisa, logo “não são apenas fontes de informação contextualizadas, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (André; Ludke, 1986, p. 39).

A consulta de documentos é um meio de enriquecer a pesquisa com informações verídicas a respeito do contexto da alfabetização e letramento para validar o estudo. Desse modo, no Quadro 2, observa-se uma linha do tempo dos documentos oficiais contribuintes para a ampliação da pesquisa com o tema sobre as práticas pedagógicas na alfabetização e na formação das professoras.

Quadro 2 - Linha do tempo dos documentos sobre alfabetização e letramento e formação de professoras.

ANO	PROGRAMAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC
2014	Plano Nacional de Educação – PNE
2017	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
2018	Programa Mais Alfabetização – PMALFA
2019	Política Nacional de Alfabetização – PNA
2019	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professoras da Educação Básica - BNC Formação Continuada
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA
2022	Alfabetiza Tchê

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesse viés, a pesquisa abordará esses programas e políticas que destacam a esfera da alfabetização e letramento e a formação das professoras. Com base em evidenciar a importância de utilizar as políticas educacionais na pesquisa, pois contribuíram para analisar e fundamentar os dados obtidos.

2.4 COM OS PÉS NA ESCOLA: ESCUTAR, OBSERVAR E SENTIR

A forma de investigação do objeto de estudo da pesquisa será por meio de uma abordagem qualitativa. Na perspectiva, a pesquisa qualitativa tem como papel interpretar os dados de um acontecimento de maneira profunda, podendo explorar significados, contextos e situações com interpretação subjetiva. Não obstante, “a análise qualitativa apresenta certas

características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” (Bardin, 2016, p. 145).

Nesse sentido, a característica essencial na pesquisa qualitativa é o intuito em pressupostos específicos e não generalizados. Também, reflete em uma abordagem de natureza interpretativa, a qual essa pesquisa buscará compreender as particularidades daquele contexto.

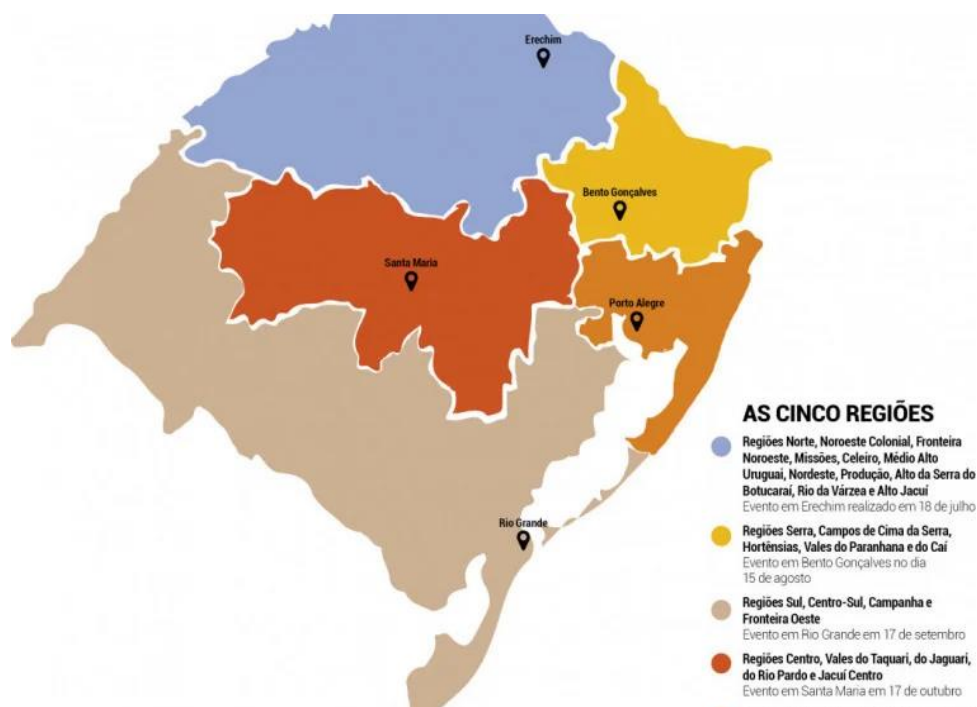
A pesquisa qualitativa é mais flexível, dinâmica e subjetiva, diferente de uma pesquisa quantitativa, a qual demanda maior estruturação e rigor. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode ter mais abertura de ir observando o contexto e os dados e desse modo ir adaptando conforme as necessidades emergentes ao longo do processo investigativo (Bardin, 2016).

[...] tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo, se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (Cruz Neto, 1994, p. 51).

Definindo o campo de interesse se torna mais compreensivo o diálogo com a realidade, conectando com o tema para permitir um bom aprofundamento no conhecimento referente a pesquisa. É importante, o pesquisador ter uma boa relação com os participantes estudados (Cruz Neto, 1994).

Com base no problema da pesquisa, foi definido o campo da pesquisa deste estudo. Nesse cenário, será realizada uma entrevista semiestruturada, individual, com cada professora do primeiro ano dos anos iniciais das escolas de um município específico do Norte do Rio Grande do Sul (Figura 3). Este município tem aproximadamente cerca de 5.000 habitantes e se caracteriza como um ambiente de aprendizagens colaborativas entre as professoras. As professoras do primeiro ano dos anos iniciais já realizam estudos mensais, chamado grupos de estudos, configurando-se como uma base importante para a pesquisa, pois reflete o envolvimento contínuo e a busca de aperfeiçoamento profissional.

Figura 3 - Localização do Norte do Rio Grande do Sul.



Fonte: Jornal do Comércio (2024).

Esse grupo de estudos mensais de um município no Norte do Rio Grande do Sul, demonstra o interesse de melhorar as suas práticas pedagógicas, aspecto passível de exploração sob diversas maneiras, além do aspecto de realizarem a formação continuada, característica relevante para o estudo. Também, investigar a visão desses professores referente aos desafios encontrados em suas práticas e qual o impacto dessas formações mensais na prática do professor e na aprendizagem das crianças.

A pesquisa de campo permite ao pesquisador infinitas descobertas, afinal terá várias possibilidades ao se inserir em uma realidade existente. Desse modo, é feito um recorte da pesquisa de campo linear com o objeto de estudo (Minayo, 1994), ou seja, a pesquisa de campo não irá abranger todo o contexto, mas escolhe um meio específico para analisar com profundidade, também durante a investigação podem surgir lacunas ou revelações.

Pesquisar esse grupo de professoras alfabetizadoras, já participantes de estudos mensais sobre suas práticas pedagógicas sobre o primeiro ano dos anos iniciais, pode tornar essa pesquisa mais atrativa e relevante. Essa abordagem permitirá refletir e planejar de forma colaborativa sobre quais práticas pedagógicas podem ser inseridas em suas turmas. Além disso, poderá ser implementada práticas pedagógicas após os estudos e identificar pontos fortes dessas práticas no cotidiano escolar e analisar a contribuição na formação continuada das professoras referente a essas estratégias para melhorar o ensino da alfabetização.

Quanto à técnica de pesquisa de campo, optou-se por entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma presencial, com a utilização de um roteiro de perguntas. No entanto, conforme o desenvolvimento das entrevistas, novas perguntas podem emergir, favorecendo um clima de diálogo. Dessa forma, torna-se possível ampliar os questionamentos para além das perguntas estruturadas, permitindo as professoras expressarem suas respostas de maneira mais natural, relatando as práticas de alfabetização, os desafios enfrentados, os métodos e estratégias utilizados em sala de aula, bem como as contribuições da formação entre as professoras, por meio dos grupos de estudo.

Essa entrevista foi dividida em cinco itens: 1) Identificação pessoal, trajetória, formação e experiência profissional; 2) Prática Alfabetizadora; 3) Concepções de alfabetização e letramento; 4) Métodos e estratégias; 5) Desafios; 6) Formação continuada. Primeiramente, ocorreu o contato com a secretaria do município, em seguida as diretoras e na sequência as professoras dos primeiros anos. Estando em concordância, será assinada a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, disponível no Apêndice A. Desse modo, foi conversado e destacado a importância de cada uma participar ativamente da pesquisa, de forma espontânea e responsável, porém esclarecendo que não são obrigadas a participar, mas que seria importante a participação de todas.

Para assegurar o cumprimento dos trâmites éticos da pesquisa, tornou-se necessário o conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, disponível no Apêndice B. O TCLE constitui um documento essencial para a realização ética da pesquisa. As professoras participantes devem assinar esse documento como forma de anuência. Ressalta-se a importância da compreensão integral do termo, bem como a possibilidade de desistência da participação a qualquer tempo, mesmo após a assinatura. Além disso, garante-se o sigilo dos dados, nomes, escolas e opiniões, assegurando a confidencialidade das informações. Portanto, o TCLE configura-se como um comprovante do compromisso do pesquisador com o respeito à confidencialidade dos participantes.

2.5 QUANDO AS PALAVRAS FALAM: TECENDO SENTIDOS NO SILÊNCIO DOS DADOS

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas em Ciências Humanas, especialmente em pesquisas na educação no contexto brasileiro. [...] Uma de nossas premissas nos estudos da ATD está na palavra como lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão. Por isso, como pesquisadores, com os poetas

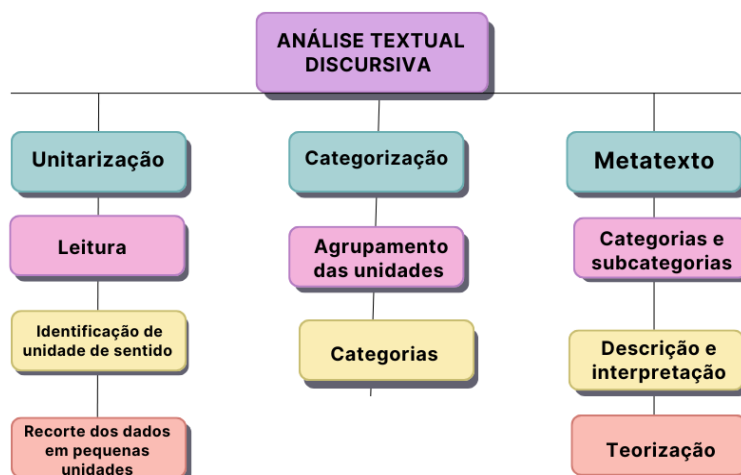
e os tontos – como diz Manoel de Barros – somos compostos pelas palavras que sabemos, usamos, ouvimos, falamos, escrevemos (Galiazzi; Souza, 2022, p. 59).

No íterim da pesquisa, os estudos direcionam nosso olhar para a ATD, devido ao seu processo interpretativo, se aproximou das nossas necessidades para realizar o diagnóstico das questões reflexivas e, desse modo, adotamos como referencial teórico Galiazzi e Moraes (2020); Galiazzi e Sousa (2022). Outrossim, “a ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Galiazzi; Moraes, 2007, p. 7).

Em resumo, os procedimentos da pesquisa serão organizados da seguinte forma: 1) Convite presencial e individual aos participantes; 2) Entrega do TCLE; 3) Aplicação da entrevista semiestruturada, de forma presencial e individual com cada professora; 4) Coleta do material da pesquisa junto às professoras; 5) Análise preliminar do respostas após a gravação das entrevistas; 6) Transcrição das respostas das entrevistas e 7) realização da ATD.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (Galiazzi; Moraes, 2007, p. 118).

Figura 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva - ATD



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A ATD é organizada em três fases, conforme a Figura 4. A primeira diz respeito à unitarização, a qual o pesquisador lê detalhadamente o conjunto de informações obtidas, por exemplo, registros, documentos, literatura e outros para fragmentar os textos em unidades, conforme o assunto.

A segunda fase é chamada de categorização, identifica-se os padrões das unidades e as divide em categorias ou subcategorias conforme seus significados. A terceira etapa, o pesquisador começa a elaborar o metatexto, resgata o novo emergente das considerações das unidades e das categorias e cria-se por meio da compreensão e teorização os fenômenos estudados. Desse modo, é possível surgir novos entendimentos, válidos a partir dessa análise criteriosa (Galiazzi; Moraes, 2007). Portanto, ao seguir esse caminho, a Análise Textual Discursiva será cuidadosamente elaborada, exigindo do pesquisador um esforço considerado. Embora seja uma tarefa desafiadora, também prazerosa e gratificante, permitindo um produto final com qualidade.

2.6 LINHA DE CHEGADA? UM PRODUTO QUE TAMBÉM É CAMINHO

O produto educacional, além de ser um requisito formal, deve ser entendido como uma iniciativa de um resultado em construção, em virtude da pesquisa aplicada se identificar por sua natureza constante e gradativa. Com o objetivo de melhorar a realidade educacional. Desse modo, a pesquisa educacional não deve se ater apenas na descrição dos fenômenos, mas buscar por caminhos que promovam a transformação das práticas pedagógicas (André; Ludke, 1986).

No caso específico dos Mestrados Profissionais, o foco está na pesquisa aplicada, esta entendida como a investigação que se orienta com base na epistemologia teórico-prática com aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares (Pereira; Sartori, 2019, p. 26).

Como fruto final deste estudo, desenvolvido a partir da pesquisa, será planejado um caderno pedagógico como produto educacional. Esse material tem como objetivo auxiliar na formação de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, atuantes em um município do Norte do Rio Grande do Sul, além de apresentar propostas didáticas contributivas com o processo de alfabetização em sala de aula.

O caderno pedagógico será baseado na ATD, considerando as questões, sugestões, colaborações ou anseios pelas professoras ao longo da pesquisa. Assim, sua construção se dará a partir do aporte teórico desse estudo e das respostas dos participantes da pesquisa de campo.

O caderno pedagógico tem como objetivo proporcionar às professoras oportunidades de realizar encontros em suas áreas de atuação, além de integrar a teoria e a prática. O intuito é aprimorar as práticas pedagógicas, garantindo às professoras oportunidades de aplicar o

conhecimento teórico no cotidiano de maneira eficaz e significativa em suas salas de aulas conforme a realidade.

No próximo capítulo, será apresentado o Estado do Conhecimento, visando proporcionar uma visão detalhada do panorama atual das pesquisas relacionadas a temas semelhantes ao deste trabalho. Este levantamento tem como objetivo identificar tanto as potencialidades quanto às limitações dessas investigações, buscando destacar aspectos de convergência e divergência. Assim, busca-se contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre alfabetização e letramento, oferecendo uma base sólida com o objetivo de orientar e sustentar o desenvolvimento deste estudo.

3. BRINCAR É TAMBÉM REFLETIR-SE NO OUTRO, NAS COISAS, NO MUNDO. É ESPELHAR-SE DE FORMA IMAGINATIVA PARA CONSTRUIR SENTIDO

Neste entender a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71).

Para começar se familiarizar com as pesquisas já estudadas sobre alfabetização e letramento, formação de professoras e as práticas pedagógicas, iniciou-se um levantamento de artigos, teses e dissertações na plataforma BDTD, com um recorte temporal de 10 anos, 2014 a 2024 e na língua portuguesa. O resultado foi 429 trabalhos, contudo, bastante quantidade de estudos sobre a temática.

O processo desse levantamento de pesquisas já elaboradas sobre determinado assunto, é chamado “estado do conhecimento”, incluindo identificar, registrar e categorizar os trabalhos selecionados com o objetivo de refletir sobre as pesquisas realizadas sobre determinado tema, ajudando o pesquisador a observar lacunas para serem trabalhadas ou repetições para serem evitadas (Bittencourt; Scatolin, 2023).

A plataforma BDTD possui um sistema de busca avançada, facilitando na redução dessa grande quantidade de trabalhos, pois pode-se delimitar o tema, o idioma, autores, tipos de documentos e o período de publicação. Neste caso, foram utilizados os descritores *alfabetização e letramento e formação de professores e suas práticas*, delimitando sua localização com base no assunto das teses e dissertações, publicados no período de 2014 a 2024, no idioma português, obtendo o resultado de nove trabalhos.

Após a identificação dos nove documentos, procedeu-se a análise de seus resumos, dos quais foram extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, instituição de origem, título da pesquisa, objetivos, metodologia utilizada para a construção de dados, além dos resultados encontrados e conclusões da pesquisa. A partir dessas leituras, essas informações foram organizadas em quadros analíticos, tais como bibliografia anotada, como bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Cada uma dessas etapas foi realizada de forma organizada, garantindo o rigor científico necessário para a pesquisa bibliográfica do Estado do Conhecimento.

Afinal, Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021), destacam como primeira etapa do Estado do Conhecimento, a Bibliografia Anotada, a qual faz jus a uma leitura flutuante e através dos resumos é possível retirar dados importantes e organizá-los, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Bibliografia Anotada

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVES	RESUMO
2014	FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira.	Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?	Formação continuada. Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica.	Neste estudo, buscou-se investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores em formação com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando. Esse curso é oferecido aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis-GO pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope), setor da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Verificamos também se os professores alfabetizadores se apropriam dos saberes teóricos relacionados à alfabetização e ao letramento e se fazem a transposição didática desses conhecimentos adquiridos no curso de formação em sua prática pedagógica. Assim, para tratar dos conceitos de alfabetização e letramento, aportamos em Soares, Rojo, Carvalho, Kleiman, Santos, Albuquerque e Mendonça. Para a compreensão do contexto sócio-histórico e político da formação continuada de professores no Brasil, procuramos embasamento nos documentos oficiais tais quais a LDB n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96, o PNE Lei 10.172/2001, o PNE 2011/2020 Lei 8.035 /2010, bem como em Oliveira e Duarte. Em relação à concepção de formação continuada dialogamos com Imbernón, Prada, Tardif, Pimenta e Ribeiro. Para fundamentarmos sobre a prática pedagógica, buscamos suporte em Veiga; para a transposição didática, recorreremos à Chevallard. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa etnografia colaborativa trazendo as contribuições de Bortoni-Ricardo, Ibiapina, André e Lüdke e André.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dando continuidade na pesquisa, o próximo passo é organizar em um novo quadro, a Bibliografia Sistematizada, podendo adicionar novos critérios, por exemplo: número de identificação, ano da defesa, região, universidade, autor, título, nível de pós-graduação, metodologia e resultados. Neste quadro, o pesquisador tem liberdade para organizá-la da melhor maneira para se adequar ao seu estudo, podendo ainda incluir outros critérios, tornando esse

movimento mais flexível e auxiliando nos objetivos da pesquisa (Bittencourt; Morosini; Kohls-Santos, 2021).

As teses e dissertações consultadas na BDTD abrangem um período de 2014 a 2020, refletindo a evolução do conhecimento na área. A primeira pesquisa, datada de 2014, serve como ponto de partida para o entendimento do tema, seguida por duas dissertações publicadas em 2015, que trazem contribuições relevantes para o avanço do estudo. Em 2017, uma nova tese amplia o escopo da discussão, e em 2019, outra dissertação traz uma abordagem atualizada sobre a questão. Finalmente, a pesquisa de 2020 representa uma perspectiva mais recente e reflete as transformações ocorridas no campo ao longo dos anos.

O total de teses e dissertações foram nove, porém duas se repetiram e não foi possível abrir o arquivo e outro estudo também não foi possível acessar. Portanto, apenas seis arquivos foram acessados na íntegra, sendo três teses e três dissertações. Após uma leitura detalhada e analisando a relevância para a pesquisa foram selecionadas quatro.

Gráfico 1 - Seleção das Teses e Dissertações.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dessas teses e dissertações foram selecionadas quatro para compor o corpus da análise, as quais atendem os critérios de pertinência ao tema desta pesquisa. O acesso ao conteúdo de diferentes metodologias contribui para a compreensão da formação das professoras e das práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização e letramento, envolvendo a leitura e a escrita conforme a realidade do contexto educacional.

Apesar da quantidade reduzida de trabalhos inicialmente identificados, optou-se por aprofundar a pesquisa. Ao realizar uma busca ampla em todos os campos, foram encontrados inúmeros resultados, por exemplo, mais de quatrocentos. No entanto, ao restringir a busca apenas aos títulos e resumos, não foram encontrados registros relevantes. Já quando a busca foi realizada por assunto dentro de dez anos (2014 a 2024), foram localizados nove trabalhos, dos quais, após análise criteriosa, quatro foram selecionados para o estudo.

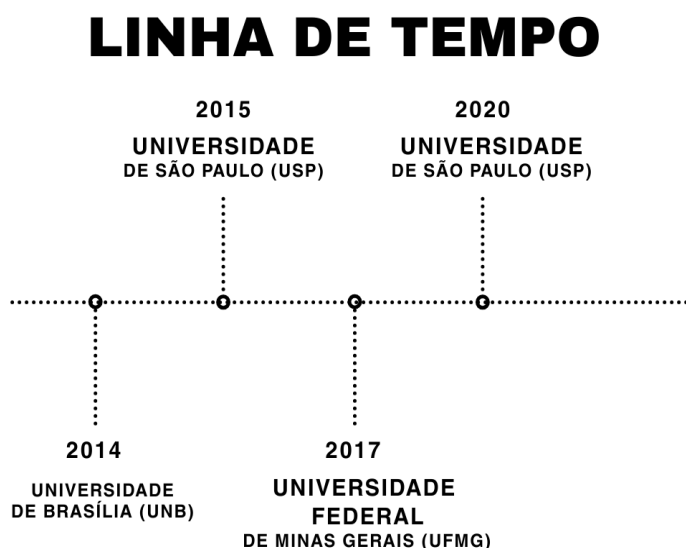
Dos quatro trabalhos selecionados, dois são dissertações de mestrado e dois são teses de doutorado. No Quadro 4, apresentamos a forma como a análise dos textos foi conduzida, considerando as aproximações com a temática da pesquisa. Das seis pesquisas inicialmente acessadas em sua versão integral, quatro foram escolhidas para compor a discussão, por apresentarem maior relevância e potencial de contribuição à compreensão do objeto de estudo.

Quadro 4 - Bibliografia Sistematizada com teses e dissertações selecionadas.

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
2014	FERREIRA, Grazieli e Aparecida de Oliveira	UNB	Me	Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?	Investigar quais as contribuições que o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores em formação com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando.	Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e etnografia colaborativa, com embasamento em Bortoni-Ricardo, Ibiapina, André e Lüdke e André.	Evidenciou-se que os professores se apropriam de saberes teóricos sobre alfabetização e letramento e em muitos casos conseguem realizar a transposição didática desses conhecimentos para suas práticas pedagógicas promovendo ressignificações. O curso analisado mostrou-se importante para fortalecer a formação crítica e reflexiva dos professores.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As quatro pesquisas selecionadas são oriundas de diferentes instituições de ensino superior brasileiras e distribuídas ao longo da última década. Uma dissertação foi defendida em 2014, na Universidade de Brasília (UNB); outra, em 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Já as duas teses de doutorado são da Universidade de São Paulo (USP), uma publicada em 2015 e a outra em 2020. Essa diversidade institucional e temporal enriquece a análise, possibilitando diferentes olhares e abordagens sobre a temática da pesquisa.

Figura 5 - Linha de tempo das teses e dissertações.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A pesquisa do estado do conhecimento analisou estudos produzidos por universidades localizadas em Brasília, São Paulo e Minas Gerais, evidenciando a diversidade e a riqueza da produção científica nessas regiões. As instituições de Brasília, na região Centro-Oeste, contribuíram com a pesquisa sobre como a formação continuada aprimora as práticas pedagógicas das professoras de alfabetização e letramento, coincide com o objetivo desta pesquisa.

Em São Paulo, no Sudeste, observou-se um alto volume de publicações com ampla variedade temática, refletindo o caráter dinâmico da pesquisa acadêmica paulista. Na tese de doutorado, de Silva (2020), a pesquisadora investigou sobre a prática pedagógica com uma formação com viés das escritas narrativas criadas pelas professoras, lembrando as suas histórias de vida, os saberes pedagógicos, experiências profissionais, entre outros.

A outra tese de doutorado, também da Universidade de São Paulo, relatou sobre os aspectos da escrita autobiográfica, por meio da produção de memoriais desenvolvidos na formação das professoras, com o objetivo de compreender como essas narrativas contribuem para a identidade docente. No entanto, o diferencial desta pesquisa está centrado na questão de gênero no ambiente escolar, ao considerar como o ser mulher atravessa nas experiências relatadas.

Já os estudos de Minas Gerais, revelaram um forte enfoque em aspectos culturais, sociais e históricos, com destaque de como uma professora de Língua Portuguesa de uma escola do campo pode inserir práticas pedagógicas envolvidas com o contexto sociocultural das

crianças. Essa pesquisa evidencia a importância de considerar os saberes locais, tradições e as vivências da comunidade, como instrumento para o ensino e aprendizagem de forma mais significativa.

A partir dessa análise, o presente estudo propõe-se a investigar a temática no contexto do Rio Grande do Sul, buscando ampliar a construção de identidade dos docentes, podendo optar por memoriais na formação continuada destes, além de estar contribuindo para ampliar a compreensão regional e fortalecer a produção acadêmica no Sul do país, bem como subsidiar práticas pedagógicas e políticas educacionais mais alinhadas às especificidades locais.

Figura 6 – Mapa da localização das Instituições desses estudos.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em seguida, realizamos a terceira etapa do Estado do Conhecimento, constituindo a Bibliografia Categorizada com o objetivo de organizar os trabalhos analisados em blocos temáticos. Para isso, organizamos em quatro categorias, considerando que cada pesquisa ressalta um ponto específico. Também evidenciamos subcategorias, dentro dessas quatro áreas, lembrando que todos os trabalhos irão contribuir nesta pesquisa.

Nesse sentido, esse processo “possibilitará diferentes sentidos do corpus, colaborando no processo de categorização, que deve ser gradativo e refinado à medida que avança, exigindo capacidade e atenção do pesquisador” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 74). A seguir, apresenta-se no Quadro 5 a amostragem com as categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das teses e das dissertações.

Quadro 5 - Categorias e Subcategorias de Produções Acadêmicas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Formação continuada de professores alfabetizadores	Impactos de cursos de formação
Práticas pedagógicas em contextos específicos	Letramento em escolas do campo
Narrativas e memória na formação docente	Escrita de narrativas de formação
Identidade docente e questões de gênero	Construção da identidade via memoriais

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores, especialmente no contexto do letramento, abordam diversas facetas impactantes na prática docente e a identidade profissional. A categoria “Formação continuada de professores alfabetizadores” explora os impactos dos cursos de formação, como evidenciado pelo estudo de Ferreira (2014), o qual destaca a importância da formação crítica e reflexiva para a transposição didática dos saberes teóricos para a prática (1).

A dissertação de Ferreira (2014) apresenta contribuições relevantes para as discussões acerca da formação continuada de professores alfabetizadores, ao analisar um curso formativo como eixo a alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o contexto de atuação docente e a prática pedagógica como elementos centrais do processo formativo.

O estudo realiza, ainda, um resgate histórico da formação continuada no Brasil, articulando-o às diferentes concepções de alfabetização, com destaque para os métodos sintéticos e analíticos, dialogando diretamente com a pesquisa, além de se dedicar a compreender tais abordagens no campo da alfabetização. Outro ponto de convergência refere-se à análise dos planejamentos dos professores alfabetizadores, entendidos como instrumentos fundamentais da práxis pedagógica, a partir dos quais a autora problematiza a organização do trabalho do professor e propõe encaminhamentos de aprimoramento da prática.

Nesse sentido, a pesquisa de Ferreira (2014) aproxima-se do objetivo deste estudo ao evidenciar a formação continuada como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo para a compreensão do professor alfabetizador como mediador do processo de ensino e aprendizagem, cujas ações pedagógicas são construídas, analisadas e ressignificadas à luz dos processos de formação de professores.

Já a categoria “Práticas pedagógicas em contextos específicos” foca no letramento em ambientes como as escolas do campo, onde Carvalho (2017) aponta como práticas pedagógicas contextualizadas podem valorizar saberes locais e promover a identidade crítica das crianças, especialmente em relação à disciplina de Língua Portuguesa (2).

No mapeamento das produções analisadas, destaca-se a dissertação de Carvalho (2017), a qual investiga as práticas de letramento desenvolvidas em uma escola do campo, com foco na disciplina de Língua Portuguesa. Embora o estudo não se concentre especificamente na Educação Infantil ou nos anos iniciais da alfabetização, seus achados dialogam de forma significativa com a presente pesquisa, especialmente referindo-se à compreensão da prática pedagógica como mediada pelo contexto sociocultural das crianças. A autora enfatiza que as práticas de leitura e escrita ganham maior sentido quando articuladas à realidade vivida pelas crianças, aspecto que converge com as discussões deste estudo sobre a formação de professoras alfabetizadoras e suas concepções acerca do ensinar e aprender.

Um exemplo emblemático apresentado na dissertação é a realização de uma feira escolar com produtos cultivados pelas próprias crianças e famílias, prática integrando conteúdos curriculares às experiências concretas da comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola, território e aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se da trajetória profissional da pesquisadora, atuante em escola do campo, e reforça a defesa de reconhecer o professor como mediador do conhecimento, capaz de ressignificar os conteúdos escolares a partir da realidade das crianças, dimensão central também nas reflexões sobre formação continuada e saberes docentes discutidas nesta pesquisa.

A categoria “Narrativas e memória na formação docente” enfatiza a relevância da escrita de narrativas de formação como ferramenta de reflexão sobre a prática docente e a autoformação dos professores, como mostrado por Silva (2020), de como os saberes profissionais podem ser evocados através dessas narrativas (3).

No âmbito das pesquisas que abordam a formação de professoras alfabetizadoras a partir das experiências e narrativas docentes, a tese Silva (2020) contribui para a compreensão do professor como mediador do processo de alfabetização e letramento. Ao analisar narrativas autobiográficas de alfabetizadores, a autora conecta as práticas pedagógicas com concepções construídas ao longo da trajetória formativa e constantemente ressignificadas na formação continuada, especialmente no que se refere à mediação da leitura e da escrita em contextos significativos para as crianças.

A pesquisa destaca o papel do professor na seleção de gêneros textuais vinculados às práticas sociais e na promoção da leitura com sentido e compreensão crítica, evidenciando que

a mediação pedagógica não se restringe a aspectos técnicos, mas envolve intencionalidade, reflexão e consciência sobre o próprio fazer docente. Nesse sentido, a tese dialoga com a presente pesquisa ao oferecer subsídios para compreender como a formação de professores alfabetizadores, no contexto do norte do Rio Grande do Sul, influencia as compreensões dos professores sobre a prática pedagógica e o papel mediador do professor no processo de alfabetização.

Por fim, a categoria “Identidade docente e questões de gênero” examina a construção da identidade profissional de professores, com destaque para a análise de memoriais autobiográficos de professoras alfabetizadoras, onde Cális (2015) investiga as tensões de gênero presentes nesse processo e como a escrita autobiográfica pode fortalecer a reflexão sobre a prática docente e identidade (4).

Dessa maneira, a tese de Cális (2015), embora situada no campo da Linguística, foi incluída neste Estado do Conhecimento por investigar memoriais escritos por professoras alfabetizadoras em contexto de formação continuada, possibilitando compreender como essas docentes narram suas experiências, memórias e práticas. Ainda que o foco do estudo esteja voltado para a análise linguístico-discursiva dos textos, os memoriais revelam falas significativas sobre o passado escolar das professoras, suas lembranças e esquecimentos em relação ao processo de alfabetização, bem como marcas de práticas tradicionais, como o uso de cartilhas, cópias, repetições e famílias silábicas.

Observa-se, em muitos relatos, o letramento aparece associado às vivências familiares, ao contato com livros, jornais e interações cotidianas fora da escola, enquanto algumas práticas escolares, como a contação de histórias, são pouco lembradas. Esses aspectos permitem refletir sobre a permanência de determinadas concepções de alfabetização e sobre os sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências formativas.

Além disso, o memorial configura-se como um dispositivo dando voz à professora, possibilitando a expressão, não apenas de conteúdos pedagógicos, mas também de afetos, modos de ser tratado na escola e percepções sobre sua trajetória. Nesse sentido, ainda que não seja o foco central da tese, o estudo contribui para pensar o memorial como uma estratégia formativa, capaz de favorecer a escuta docente e a reflexão sobre as práticas alfabetizadoras no contexto da formação de professoras.

Portanto, essas pesquisas mostram como diferentes aspectos da formação e das práticas pedagógicas, como o contexto local, as narrativas pessoais e as questões de gênero, são fundamentais para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva.

Para realizar uma análise mais aprofundada, com o objetivo de identificar as lacunas e os avanços das pesquisas selecionadas, passamos agora à Bibliografia Propositiva, constituída como a última etapa do Estado do Conhecimento. Destacamos essa fase como uma escolha metodológica opcional, a critério do pesquisador.

Na etapa da Bibliografia Propositiva é onde refinamos a análise realizada nas etapas anteriores e utilizamos como base, principalmente, o material organizado na etapa da “Bibliografia Categorizada”. Uma vez que, para realizar a categorização foi realizada a leitura mais aprofundada das pesquisas, a fim de encontrar as unidades de registro para compor as categorias, o pesquisador já conhece com maior propriedade os assuntos abordados em cada trabalho que faz parte deste corpus de análise, o que, por sua vez, facilita a realização da quarta etapa do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 138).

Nesse sentido, a tabela dessa etapa está organizada da seguinte forma: números (representam a quantidade de trabalhos da Bibliografia Categorizada), categoria (tema de cada estudo), achados (dados servindo de base para sustentar os argumentos do estudo), proposições do estudo (sugestões dos próprios autores do trabalho sobre o tema) e proposições emergentes (novas ideias e propostas que o autor do Estado do Conhecimento pode construir após sua interpretação e reflexão do texto lido).

Quadro 6 - Bibliografia Propositiva

CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DE ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
Formação continuada de professores alfabetizadores	Os cursos de formação contribuíram para a transposição didática dos saberes teóricos e fortaleceram uma prática pedagógica crítica e reflexiva.	Investigar a efetividade de diferentes modelos de formação continuada e sua aplicabilidade prática em contextos diversos.	Necessidade de maior integração entre teoria e prática nos cursos de formação continuada, incluindo aspectos de reflexividade.

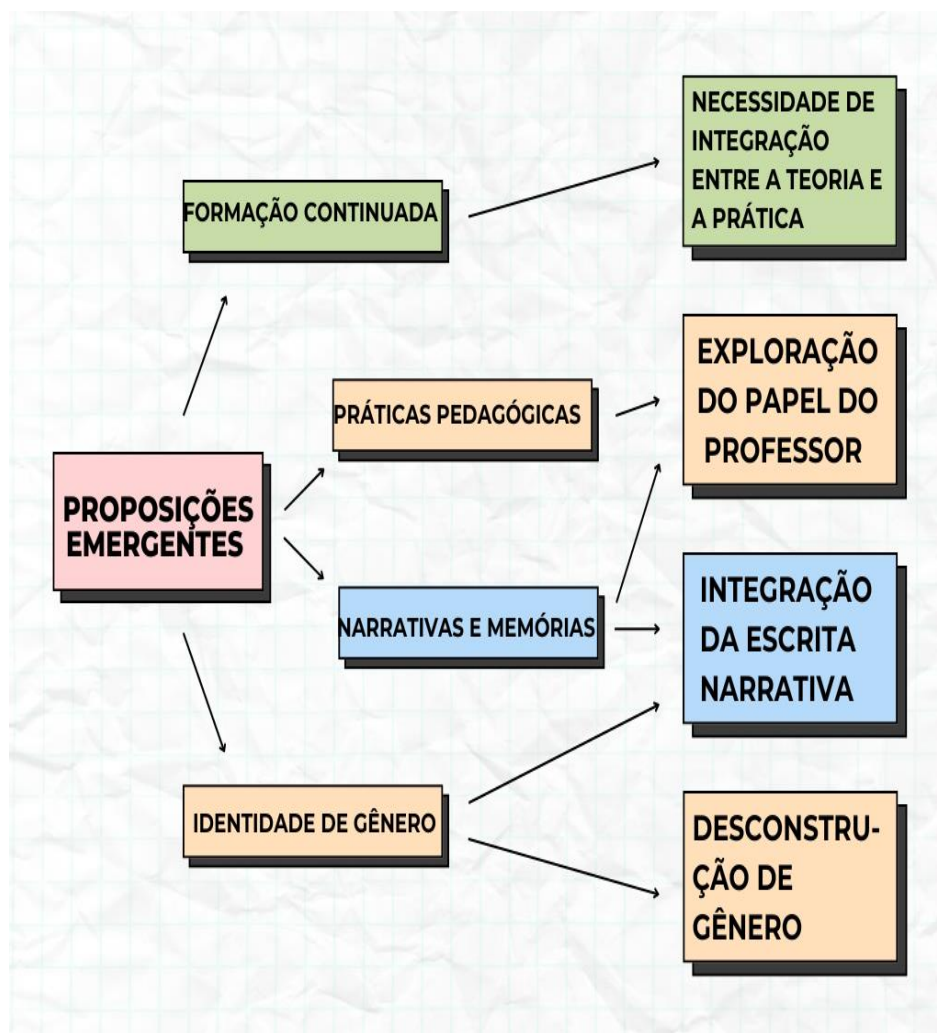
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como podemos observar no quadro acima, na categoria de “Formação continuada de professores alfabetizadores” foi identificado que os cursos de formação continuada contribuíram para a transposição didática dos saberes teóricos e fortaleceram uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Também se evidenciam no quadro as “proposições do estudo” investigando a relevância da formação para a construção desses saberes dos docentes.

No entanto, como essência dessa pesquisa é a “proposição emergentes” podemos identificar uma lacuna para ser mais explorada: a forma de integrar de maneira mais efetiva a

prática com a teoria durante as formações e fomentar uma prática mais reflexiva dos professores. Na Figura 7, apresentamos um mapa mental das proposições dos estudos levantados, após faremos uma análise.

Figura 7 – Mapa mental das Proposições Emergentes dos estudos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para evidenciar as outras categorias e identificar as proposições emergentes para possibilitar avanços nessa pesquisa com outros sentidos. Na segunda categoria, intitulada “Práticas Pedagógicas em contextos específicos”, os achados indicaram a valorização dos saberes locais e que envolvê-los na prática contribui na aprendizagem das crianças, além de fortalecer a sua identidade. E pensando no assunto emergente é a professora começar a explorar mais as culturas locais e mediar a prática conforme o contexto das crianças.

No terceiro texto, categorizado como “narrativas e memória na formação docente”, foi evidenciado na proposição emergente que a escrita narrativa pode ser usada como uma

metodologia contínua na formação das professoras. Na última categoria, “Identidade docente e a questão de gênero”, foi evidenciado como a formação docente pode ser um espaço de escuta e reflexão para a desconstrução de estereótipos de gênero. Com a análise das lacunas e avanços nas pesquisas selecionadas, e a construção de uma visão crítica sobre as proposições emergentes no campo da alfabetização, formação de professoras e as práticas pedagógicas, concluímos esta etapa do Estado do Conhecimento.

A análise das produções selecionadas no Estado do Conhecimento evidencia a formação continuada de professoras, seja amplamente discutida na literatura, predominam estudos abordando como ações pontuais, cursos esporádicos ou programas institucionais desvinculados da prática cotidiana docente. Observa-se, a integração entre teoria e prática é frequentemente apontada como uma necessidade urgente, porém pouco se investiga sobre como essa articulação se concretiza nos contextos reais de trabalho das professoras alfabetizadoras.

Nesse sentido, a presente pesquisa diferencia-se ao focalizar um processo de formação permanente, desenvolvido por meio de um grupo de estudo estável, com encontros mensais e a participação contínua das mesmas professoras, mediado por uma docente mais experiente. Tal configuração possibilita a leitura e discussão de referenciais teóricos articulados à análise das práticas pedagógicas, favorecendo a elaboração coletiva de planejamentos fundamentados teoricamente.

Portanto ao investigar esse movimento formativo, a pesquisa contribui para a compreensão de como a formação continuada, quando concebida como prática colaborativa e permanente, pode promover a ressignificação do fazer docente e o fortalecimento da relação entre teoria e prática, configurando-se como uma proposta inovadora no campo da formação de professoras alfabetizadoras

Agora, no capítulo seguinte, intitulado “Da História a Prática: Alfabetização, Políticas e da Formação continuada de professores”, iremos aprofundar a discussão teórica sobre alfabetização e letramento, em uma perspectiva histórica, os desafios enfrentados pelos professores dentro desse conceito, além de identificar os diversos métodos de alfabetização.

Em seguida, será abordado sobre o assunto formação dos professores e as práticas pedagógicas. Para isso, utilizaremos as contribuições de diversos teóricos que, por meio de suas obras, ofereceram um valioso panorama bibliográfico sustentando e guiando o entendimento das questões centrais da educação alfabetizadora. Este capítulo busca, assim, refletir sobre as influências e os desafios na formação de professores alfabetizadores.

4. DA HISTÓRIA A PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, serão abordados os principais temas relacionados com a alfabetização e letramento no contexto educacional, destacando os conceitos e abordagens mais relevantes, bem como os autores que discutem amplamente sobre essa temática. Desse modo, este capítulo tem como propósito analisar os diferentes caminhos percorridos pela alfabetização, evidenciando as políticas públicas adotadas e os desafios enfrentados ao longo desse processo.

O subtópico “**Fios do passado: concepções, significados e percursos da Alfabetização e Letramento**” tem como objetivo explicar de forma clara e objetiva os conceitos sobre alfabetização e letramento usados pelos autores. Além disso, evidenciar desafios encontrados nesse percurso. No subtítulo seguinte, será feito um apanhado geral sobre o histórico da alfabetização, letramento e escrita; além dos métodos surgidos ao longo dos anos e as políticas públicas interligadas.

4.1 FIOS DO PASSADO: CONCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Ela está no horizonte.
Me aproximo dos dois passos,
Ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
Horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
Jamais alcançarei.
Afinal, para que serve a utopia?
Serve para isso, para caminhar.
(Eduardo Galeano, 1994)*

A alfabetização, para muitos, é uma utopia. Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, tornar a criança uma leitora crítica, uma autora de suas ideias, capaz de interpretar textos e elaborar reflexões, ainda é um desafio constante para as escolas e profissionais da educação. Mesmo diante da busca por estratégias mais eficazes.

Outra utopia, é enxergar a professora como uma possível mediadora na sala de aula. Ele cria contextos permitindo à criança perceber a leitura não apenas como uma ferramenta para

atingir uma meta, mas como um meio de se conectar com o mundo, com a cultura e com os próprios sentimentos.

Ler para aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento, do real e do imaginário. Se, na classe de alfabetização, a criança nos respondeu que aprender a ler era importante “para fazer dever, ué!”, no mestrado ou doutorado ou o aluno que tenha coragem dirá que o texto que está lendo é importante “porque eu preciso conquistar o título de mestre ou de doutor e este é o preço, ué!”. O desejo de ambos está longe, e o professor ou professora de cada um está longe de ser um bom professor ou boa professora, pois nenhum foi capaz de dar sentido àquilo que lhe parecia tão significativo (Garcia, 2003, p. 26).

Garcia (2003) destaca que falta, muitas vezes, a professora, a capacidade de dar sentido ao processo, de transformar o aprendizado em experiência viva. A utopia da leitura precisa ser resgatada: não como algo inalcançável, mas como aquilo que nos move, nos transforma e nos permite caminhar com desejo e sentido.

Segundo Soares (2003) a alfabetização no viés epistemológico e pedagógico, conceitua-se:

[...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (Soares, 2003, p. 15).

A autora enfatiza que, para se alfabetizar uma criança, é necessário desenvolver e garantir a aquisição de habilidades fundamentais para que esse processo seja bem sucedido. No entanto, ela alerta que, ao expandir demais as competências exigidas, pode-se correr o risco de comprometer as habilidades essenciais da alfabetização, prejudicando a clareza e eficácia do processo.

A alfabetização é um campo dinâmico e em constante transformação, exigindo um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da educação. Superar os desafios atuais demanda a implementação de práticas pedagógicas inovadoras para englobar as necessidades específicas de cada grupo, conforme a BNCC (Brasil, 2018), investir em recursos e infraestrutura adequados, além de valorizar o letramento como uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo na sociedade.

Segundo Pérez e Sampaio (2003, p. 68), “a linguagem é resultado de um processo culturalmente determinado. A criança vive numa determinada cultura e o seu desenvolvimento

não pode ser considerado como independente do contexto no qual esse processo se dá e do momento histórico que acontece”. Eis a importância de a professora ter um olhar atento, diante da realidade da sua turma, para poder avançar na alfabetização e letramento, de maneira significativa.

Segundo Soares (2003) no contexto brasileiro, a alfabetização e o letramento se mesclam e até podem se confundir. No entanto, é fundamental reconhecer a diferença conceitual entre eles, visto que cada conceito possui significado próprio e suas especificidades. Ainda assim, mantêm relação estreita, complementando-se no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Outrossim, alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, ou seja, o código responsável pela representação dos sons da fala por meio de letras e grafemas. Envolve o domínio das relações grafema-fonema, a capacidade de ler e escrever palavras e frases simples, bem como o reconhecimento dos elementos compõem do sistema da escrita (Cagliari, 1998). O letramento, por sua vez, diz respeito à capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. O termo deriva de *literacy*, do inglês, *littera* (letra), significa qualidade, e passou a ser utilizado no Brasil a partir da década de 1980. Refere-se ao processo pelo qual o indivíduo se apropria da linguagem escrita como meio de comunicação e expressão no seu contexto social, cultural e profissional (Leite, 2001).

Desta forma, uma criança pode estar alfabetizada, saber ler e escrever palavras, sem, necessariamente, estar letrada. Ela pode dominar o código alfabético, mas ainda não ter desenvolvido o hábito ou a compreensão de como utilizar a leitura e a escrita em situações reais do cotidiano. Por outro lado, uma pessoa letrada reconhece o valor social da linguagem escrita, sabe usá-la de maneira funcional e vê sentido em sua aplicação no dia a dia (Cagliari, 1998).

Por exemplo, se uma criança escreve uma lista de compras e consegue grafar corretamente as palavras, ela está alfabetizada. No entanto, não se compreende o motivo pelo qual se faz uma lista de compras, ou seja, se não entende sua função social e prática da ação, isso indica que a mesma ainda não está letrada. Desse modo, a compreensão dessa distinção revela-se essencial para práticas pedagógicas eficazes, pois alfabetizar e letrar constituem dimensões interdependentes, necessárias à garantia de uma aprendizagem significativa.

Conforme a perspectiva apresentada por Cagliari (1998), a alfabetização e o letramento, ao longo das últimas décadas, têm sido permeados por uma diversidade de métodos pedagógicos, embora inicialmente concebidos como procedimentos relativamente simples, atualmente configuram-se como desafios complexos para as professoras em virtude das demandas multifacetadas da prática educativa.

Neste contexto, destaca-se o crescimento de sentimentos relacionados à angústia e medo vivenciados pelas professoras dos anos iniciais, as quais carregam grandes responsabilidades em alfabetizar e letrar os sujeitos (Martins et al., 2024). Imagine, uma professora com 30 crianças em uma sala de aula, com diferentes realidades, ritmos, gostos, experiências e etc., precisando ensiná-los a ler e a escrever.

Para ocorrer um trabalho de excelência, verdadeiramente efetivo, a professora precisa trilhar um caminho teórico-metodológico auxiliando na construção da alfabetização das crianças, geralmente, utilizando um método com sentido na sua prática, na qual acredita e conhece (Nóvoa, 2022). Segundo Soares (2003), antes de destacarmos os métodos, é fundamental frisar que nenhum método faz milagre e nenhum método é cem por cento eficaz. Afinal, cada criança aprende de uma maneira. Por isso, é papel do educador analisar o andamento da turma, os seus princípios para criar o seu próprio percurso de alfabetização. Talvez modificando, incrementando ou excluindo aspectos com base nas suas experiências práticas e estudos teóricos sobre.

Dessa forma, compreender a alfabetização e o letramento em sua totalidade exige não apenas uma análise dos métodos utilizados em sala de aula, mas também um olhar atento para os contextos históricos, sociais e políticos que os influenciaram. A forma como se ensinou, e ainda se ensina a ler e escrever, reflete nas concepções pedagógicas, interesses ideológicos e diretrizes impostas ou incentivadas por políticas públicas ao longo do tempo.

Por isso, é fundamental revisitarmos a trajetória histórica da alfabetização, seus métodos predominantes em diferentes épocas e como esses se articularam com as mudanças sociais e com os projetos de educação formulados pelo Estado. Essa análise permite compreender os avanços, os retrocessos e os desafios marcados na prática das professoras dos primeiros anos dos anos iniciais.

[...] quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando, animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita (Cagliari, 1998, p. 13-14).

Esse trecho apresenta uma narrativa simbólica, revelando como a escrita surge da necessidade humana de compreender o mundo à sua volta. Mostra-se a relação da leitura e da escrita de forma intrínseca, onde a leitura dos próprios símbolos conduz à descoberta de sua função comunicativa. A partir desse momento, a leitura e a escrita passam a ampliar o conhecimento e a cultura.

Nesse sentido, a luta pela universalização da alfabetização, segue enfrentando desafios históricos. Claramente, houve avanços importantes para uma educação de qualidade e reconhecimento como um direito social ao estudo para as crianças, jovens e adultos. Exemplos desses avanços incluem a melhoria da condição de ensino, ampliação da permanência da criança nas escolas e a implementação da obrigatoriedade escolar, garantida na LDB. Conforme estabelece a LDB, em seu art. 3º (Brasil, 1996), é princípio fundamental “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Em complementação, o PNE (Brasil, 2014), define como objetivo a melhoria na educação desde a creche até a pós-graduação.

Ademais, a história da alfabetização é tão antiga quanto a invenção da escrita. Quem criou a escrita, criou também as primeiras regras para o uso adequado dessa linguagem, compreendemos como os primórdios da alfabetização. A escrita surgiu da necessidade de registrar e comunicar, e esse processo sempre esteve ligado ao saber ler e escrever de forma funcional (Cagliari, 1998). Conforme Soares (2003, p. 17-18), “a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco ao referir-se aos anos de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar esse conceito social da alfabetização”. Portanto, ser alfabetizado não se resume a saber ler e escrever, mas sim a usar essas habilidades de forma eficiente na vida cotidiana. Desta forma, a alfabetização está diretamente relacionada às condições culturais, econômicas e tecnológicas de cada sociedade.

Essa reflexão rompe com a noção de que a escrita é um instrumento reservado apenas às elites dominantes. Ao contrário, como aponta Cagliari (1998), a presença de inscrições em espaços públicos demonstra a intenção de comunicar, registrar e deixar memória, mais do que esconder saberes. Contudo, ao longo da história, os mecanismos de exclusão do acesso à leitura e à escrita se intensificaram, principalmente com o avanço de modelos educacionais seletivos, em um contexto no qual a alfabetização plena ainda não é um direito garantido a todos. Essa desigualdade histórica reverbera nos dias atuais e reforça a importância de compreender a alfabetização não apenas como um domínio técnico, mas como um ato político e social de inclusão, como defende Freire (2016).

Na Mesopotâmia, os códigos de leis de Hamurabi foram registrados para o povo saber das regras em vigor. Portanto, a escrita tinha uma função social de informação e registro

público. Ao longo do tempo, povos como os semitas, gregos e romanos desenvolveram diferentes formas de escrita. A escrita semítica, usava símbolos como *Daleth* (porta), baseando-se no princípio acrofônico, ou seja, cada símbolo representava o som inicial do nome do objeto (Cagliari, 1998).

Os gregos, ao adotarem o princípio acrofônico, introduziram as vogais ao sistema, diferentemente dos semitas, que registravam apenas consoantes. Mais tarde, os romanos adaptaram o alfabeto grego e ajustaram o nome das letras ao seu som, originando o modelo usado até hoje; “historicamente, muitos sistemas ideográficos foram se reformulando e acabaram incorporando muitos elementos da escrita fonográfica” (Cagliari, 2003, p. 115). Esses povos nos deixaram um legado importante: o alfabeto e as primeiras cartilhas da humanidade, ensinava-se a ler e escrever informalmente no cotidiano. Na Idade Média, aprender a ler e escrever ocorria fora da escola, em contextos religiosos, familiares ou de trabalho (Caligari, 1998).

Segundo Cagliari (1998), alfabetizar significava decifrar e reproduzir corretamente os símbolos escritos. Com o surgimento das letras minúsculas, a ortografia exigiu maior atenção ao reconhecimento gráfico, ampliando a complexidade do processo de leitura e escrita. A escrita surgiu da necessidade de registrar informações, e, entre os séculos XV e XVIII, surgiram as primeiras cartilhas para ensinar leitura e escrita. Essas incluíam alfabetos, orações e silabários. A cartilha de *La Salle*, por exemplo, era dividida em quatro partes. Outras, como a de João de Barros e a do ABC, visavam a decifração correta da escrita (Cagliari, 1998).

Até 1759, a educação no Brasil era controlada pelos jesuítas. Com sua expulsão, o rei de Portugal assumiu a responsabilidade pela catequização da população e criaram-se as Aulas Régias, utilizando o catecismo de Montpellier e diferentes métodos de ensino. As escolas enfrentavam carências estruturais e organizavam turmas com crianças de idades variadas. No Império, destacaram-se os métodos Individual, Simultâneo (Lancaster) e Castilho (Anjos; Ribeiro, 2024).

O método Individual, o qual a professora atendia uma criança por vez para ensinar sobre leitura, escrita e operações básicas de Matemática, enquanto o restante da turma deveria ficar em silêncio, caso seu comportamento fosse ao contrário do esperado, usava-se à palmatória. Exercícios eram utilizados com lápis ou pena e tinta, por ter poucos recursos (Anjos; Ribeiro, 2024).

O método Lancaster ou método simultâneo, compreende-se uma organização da professora instruir as crianças mais eficientes para ajudarem os demais colegas, percebendo o método como uma monitoria. O método de alfabetização Castilhos, não era um método voltado

para aprender a ler e escrever, pois defendia um currículo com muitos conteúdos. Dessa forma, a professora necessitava usar de outras técnicas para efetivar o ensino (Anjos; Ribeiro, 2024).

Em 1850, surgiu uma cartilha famosa: a Cartilha de Antônio Feliciano de Castilho, com método em português, o documento apresentava textos narrativos e era voltado tanto para escolas quanto para famílias. Também merece destaque a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, além do Manual Explicativo do Método de Leitura denominado Escola Brasileira, organizada por Francisco Alves da Silva Castilho em 1859, no Rio de Janeiro (Anjos; Ribeiro, 2024).

Francisco Castilho alfabetizava crianças e adultos utilizando um método sintético-analítico, indo do texto coletivo ao individual até a escrita. Com o tempo, consolidaram-se diferentes métodos: o sintético, parte do alfabeto para o texto; o analítico, popular na década de 1930; o misto, combina com os dois; e, no final dos anos 1990, o construtivista, baseado na psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Anjos; Ribeiro, 2024; Cagliari, 1998).

Conforme enfatiza Cagliari (1998), o uso das cartilhas nem sempre foi eficaz: cerca de 50% das crianças não aprendiam, resultando em evasão e repetência. Surgiram então manuais para professoras, com orientações rígidas e até sugestões de falas. Se a criança não aprendesse, deveria repetir tudo, pois não havia alternativa prevista. Ainda assim, os problemas persistem.

Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. papel da Universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz (Freire, 2015, p. 262).

Para o autor, o papel da universidade, seja progressista ou conservadora, é justamente viver intensamente esse ciclo entre ensino, pesquisa e formação. Nesse sentido, a escola buscou apoio nas universidades, e a produção acadêmica, especialmente da psicologia, passou a investigar as causas do fracasso escolar. Na época, acreditava-se que a origem das dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas à carência nutricional ou à falta de estímulo na infância.

Assim, não podiam aprender. Para resolver o problema, já que não era conveniente deixar essas crianças fora da escola, foi inventado um período que precedesse a alfabetização, chamado período preparatório, no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas até ficarem entre “prontas” para se alfabetizar. Sem “prontidão” não se podia realizar um processo de evolução eficiente (Cagliari, 1998, p. 28).

Essa trajetória revela como a pesquisa educacional, ainda que bem intencionada, pode reforçar práticas excludentes quando não se compromete criticamente com a transformação social. Depois foram surgindo novos métodos, na perspectiva intuitiva, ou seja, por meio do significado da palavra. Exigindo formações para as professoras aprenderem a lidar com os materiais desse viés. Nas décadas de 1876 até 1890, surgem práticas de metodização do ensino e da leitura, tais quais

[...] utilizavam-se métodos de marcha sintética, ou seja, partindo de unidades menores da língua para partes maiores. O método alfabético, ou soletração alfabética, considerava como ponto de partida a letra; primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras. O método fônico partia dos sons correspondentes às letras, e o método da silabação, ou método silábico, partia da unidade silábica (Anjos; Ribeiro, 2024, p. 6).

Em 1890, o Brasil vivia um momento de transição política e social após a Proclamação da República, ocorrida no ano anterior. Esse período foi marcado por uma série de reformas no campo educacional, influenciadas por novas ideologias republicanas, voltadas à modernização do país. A educação passou a ser vista como um meio essencial para a formação de um cidadão ativo na nova ordem republicana (Anjos; Ribeiro, 2024).

Durante essa década, foi estabelecido o sistema de ensino laico e gratuito, com a criação de diversas escolas primárias públicas, embora o acesso à educação ainda fosse restrito, principalmente para as classes mais baixas e para as mulheres. A alfabetização se tornou um desafio para o governo, que, embora se preocupasse com a expansão da educação, enfrentava sérias dificuldades financeiras e estruturais para garantir a efetividade das políticas educacionais em todo o território nacional (Anjos; Ribeiro, 2024).

Nesse contexto, é pertinente lembrar que, como afirma Freire (2016), a educação nunca é neutra, sendo sempre uma prática intencional e carregada de valores. Assim, mesmo as políticas de expansão do ensino básico refletiam interesses sociais e políticos específicos, muitas vezes marcados pela manutenção de uma ordem desigual, dificultando o acesso pleno aos direitos educacionais para todos os cidadãos. No próximo subtítulo daremos continuidade à histórias dos métodos, mas com foco nos métodos analíticos e sintéticos, sendo estratégias desenvolvidas para alfabetizar as crianças.

4.2 ENCRUZILHADAS DA ALFABETIZAÇÃO: DECISÕES ENTRE O SINTÉTICO E O ANALÍTICO

É preciso considerar que a alfabetização com qualidade nos anos iniciais contribuirá positivamente para aprendizagem nos anos seguintes e para o desenvolvimento da criança. O professor pode optar por determinado método ou algumas práticas, mantendo, no entanto, a consciência de que o conhecimento adquirido é resultado da própria atividade do aluno, isto é, ele é o sujeito de seu conhecimento. Portanto, é importante que o professor esteja constantemente se atualizando, a fim de adquirir conhecimentos teóricos e práticos e que seja capaz de estimular intencional e adequadamente, o aluno, conduzindo ao avanço (Russo, 2010, p. 14-15).

Ao longo da história da educação, os métodos de alfabetização foram se constituindo como respostas às necessidades sociais, culturais e pedagógicas de cada período. A prática alfabetizadora, marcada por diferentes correntes teóricas, passou por constantes transformações, ora priorizando a decodificação de letras e sons, ora destacando a compreensão de textos e o significado das palavras no contexto vivido pelas crianças.

Segundo Soares (2003), nesse percurso percebemos a inexistência de métodos absolutos ou suficientes por si só. Pelo contrário, cada proposta apresenta potencialidades e limitações a serem consideradas a partir da realidade concreta das salas de aula, das condições escolares e, sobretudo, das singularidades das crianças. Nesse cenário, insere-se a necessidade de reflexão crítica acerca dos usos, das imposições e das escolhas metodológicas no processo de alfabetização.

Por conseguinte, será abordado o processo de alfabetização a partir de uma análise dos principais métodos utilizados ao longo da história, com ênfase nos métodos sintéticos e analíticos. “As matrizes da metodologia sintética são soletração, silabação e métodos fônicos. Palavração, sentencição e métodos de contos pertencem à categoria dos métodos analíticos” (Carvalho, 2005, p. 18).

Desse modo, os **métodos sintéticos** partem da letra, sílaba, palavra e os textos. Os **métodos analíticos**, também chamados de **métodos globais**, partem de unidades maiores como um conto, oração, frases e textos. Os métodos **analíticos-sintéticos**, também conhecidos como **eccléticos** ou **mistos**, combinam com os aspectos de ambos, buscam evidenciar a compreensão do texto na alfabetização e identificar fonemas, letras e sons (Carvalho, 2005).

A intenção é compreender como essas estratégias foram concebidas e aplicadas nas práticas pedagógicas, revelando diferentes concepções sobre o ensino da leitura e da escrita. Ao discutir essas abordagens, busca-se refletir sobre seus fundamentos, seus desdobramentos na sala de aula e as implicações para a formação de leitores e escritores críticos e autônomos.

4.2.1 O Fio que Guia: A Lógica do Método Sintético no Tecer da Leitura

Com base em Carvalho (2005), diversos conceitos envolvem os métodos sintéticos e analíticos. A seguir, propomos uma reflexão específica sobre os métodos sintéticos, abordados nos itens abaixo.

O **Método ABC**, o objetivo é a soletração, o método visa ensinar a combinação da letra e do som, ou seja, associar o nome e o som da letra com base na representação gráfica da mesma. É um método antigo, do século XX, mas há indícios de permanência em sala de aula até nos dias atuais, mesmo diante da compreensão de evolução das demandas sociais evoluem e a escrita passa a ser essencial na vida prática dos indivíduos (Nucci, 2001).

A cartilha do ABC é um livro composto por nove “cartas do ABC”. A primeira apresenta o alfabeto de letras maiúsculas e minúsculas no modelo bastão e cursiva. As cartas seguintes apresentam as sílabas simples (ba, na, ca...), sílabas complexas como (al, ar, bra, tra). A oitava carta é composta por palavras com três sílabas e a última há dígrafos. E no final do livro, tem uma lista de exercícios com palavras em ordem alfabética. Esse método separa muito a alfabetização entre o letramento e não desperta o interesse pela leitura das crianças (Carvalho, 2005).

Percebe-se esse processo é linear e prático, não configurado no pensamento de Grotta (2001), pois a relação entre sons e letras é um processo interno e gradual, iniciado com atividades sem foco direto nessa relação, depois evolui pela oralidade e, finalmente, é elaborada internamente pela criança. Esse processo não é imediato, mas se desenvolve progressivamente.

Outro método no qual se percebe uma forte insistência na silabação é o da Cartilha da Infância, no qual todo o processo gira em torno da aprendizagem por sílabas. No entanto, esse método induz a criança a pensar que, para conseguir ler, é necessário silabar palavra por palavra. Isso faz com que, ao pronunciar as palavras de forma silabada, o som seja modificado, descaracterizando a fala natural. Como consequência, ocorre uma desordem no processo de leitura, dificultando o desenvolvimento da fluência e comprometendo a compreensão. Dessa forma, o método acaba sendo contraditório em relação ao objetivo de formar leitores competentes (Cagliari, 1998).

Contudo, a **Cartilha da Infância (Ba Be Bi Bo Bu Bão)** ensina por meio da silabação, é parecido com o método ABC. Este, por sua vez, faz uso de formar palavras e criar frases, muitas vezes desvinculadas da sílaba em processo de aprendizagem. Trata-se de um método ainda usado nas escolas e conhecido pelas crianças. Por mais que possa ser um mecanismo que ensina a criança a ler, nem todos conseguem fazer esse raciocínio combinatório das sílabas. Além disso, configura-se, como um método promotor da separação da alfabetização e o letramento (Carvalho, 2005).

Todavia, Nucci (2001), compreende que o processo de alfabetizar e letrar uma criança trata-se de possibilitar a criação de um ambiente com escrita contextualizada às vivências sociais. Isso implica em propostas pedagógicas promotoras da interação, reflexão e interesse, permitindo às crianças a compreensão do código escrito de forma significativa. Assim, alfabetização e letramento caminham juntos, e não de forma separada.

Seguindo no método sintético, Carvalho (2005), evidencia o **Método Fônico**, como um método com o intuito de desenvolver a consciência fonológica e a compreensão da dimensão sonora da língua. Também enfatiza que as palavras são formadas por fonemas, partes mínimas do som da fala, representada nas letras do alfabeto. Inicia-se o processo com palavras pequenas e simples. A ideia é ensinar o som das letras e unir para formar a palavra. Um adendo sobre o método fônico é mostrar para as crianças os diferentes sons das letras, dependendo de onde estão localizadas. Portanto, é essencial mostrar a letra no início, no meio e no final das palavras para identificar os diversos sons.

Nas últimas discussões sobre alfabetização, o Ministério Público e Secretaria da Educação, divulgaram em 2019 o PNA, uma política pública, voltada para melhorar a qualidade do ensino na alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil. Sendo assim, a base do PNA foi elaborada, por meio de uma obra dos Estados Unidos, evidenciando que o ensino na abordagem fônica é o mais eficaz para a aprendizagem da escrita e da leitura (Brasil, 2019). Outro ponto evidente nesse método é a consciência fonológica, habilidade de identificar a quantidade de sílabas nas palavras, reconhecer rimas e aliterações; além da consciência fonêmica, habilidade de identificar o som da letra (Carvalho, 2005).

Embora algumas professoras considerem essa política equivocada e caminhando na contramão de estudos de outras abordagens, especialmente aquelas de viés construtivista, por acreditarem no método fônico como ultrapassado, o PNA, fundamenta-se em evidências científicas. O programa busca demonstrar a possibilidade de aprimorar o método fônico integrando-o a princípios construtivistas, promovendo, assim, uma alfabetização mais eficaz e significativa (Brasil, 2019). Neste contexto, destaca-se a própria BNCC, a qual inclui a consciência fonológica nas habilidades a serem desenvolvidas na alfabetização (Brasil, 2018).

Portanto, há vantagens e desvantagens, mas fica explícito a liberdade da professora utilizar o método fônico com propriedade e incluir outras abordagens para contribuir na aprendizagem significativa das crianças.

O **Método da Abelhinha**, criado em 1965 por educadores experientes, foi desenvolvido na Escola de Guatemala, no Rio de Janeiro, fundada por Anísio Teixeira. A proposta utiliza histórias com personagens representando letras e sons, como o tronco de um índio para a letra

“i”. O objetivo é associar o formato da letra aos personagens e o som às articulações da fala, conectando-os a significados. Por exemplo, o som da letra “b” é relacionado ao barulho da água fervendo. Trata-se de um método lúdico, desenvolvendo a memorização e compreensão fonética (Carvalho, 2005).

A **casinha feliz**, esse método foi criado na década de 50 pela pedagoga Iracema Meireles. Ela acreditava na potência dos jogos na alfabetização. Fundou a escola de Brinquedos, onde ocorria a contação de história por meio de bonecos, com o método sentencição, ensino com base em frases ou sentenças. A pedagoga começou um trabalho com combinações de letras com figuras do universo infantil, por exemplo: P de papai, M de mãe, R de rato; era um recurso interessante, porém as crianças acabavam memorizando como na soletração. O principal processo desse método consistia na associação da letra ao personagem, portador de determinado som (barulho) (Carvalho, 2005).

Figura 8 – Infográfico dos Métodos Sintéticos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nesse sentido, aprender a ler e escrever é um processo complexo e necessita de estudo e didática para efetivar o ensino, pois não basta reconhecer os fonemas e as letras e seus sons. Contudo a BNCC (Brasil, 2018) não especifica qual abordagem as professoras devem seguir, mas traz as habilidades e as competências para serem desenvolvidas em cada ano da educação básica. Desta forma, é fundamental a professora analisar o contexto educacional, as crianças e trabalhar com abordagens fomentando a leitura, escrita, produção de textos e reflexão sobre o sistema da escrita e fonológica. Na sequência destacam-se outros métodos conhecidos como analíticos ou globais.

4.2.2 A trama que revela: o olhar Global na Alfabetização

A Escola Nova, movimento educacional, teve início no século XIX e valorizava a participação das crianças, o uso dos livros e bibliotecas para despertar o interesse pela leitura; além de compreender que a criança primeiro entendia a realidade no todo e depois em partes, ou seja, o processo de alfabetização estava compreendido dentro de outro aspecto, como, ela iniciava do amplo como histórias ou frases e ia gradativamente chegando na parte da letra e do som sendo considerado como **Métodos Analíticos** ou **Globais** (Carvalho, 2005).

Nesse sentido, Carvalho (2005), nos mostra o começo do ensino por meio de pequenas histórias, adaptadas ou criadas pelas professoras, em seguida se desmembrava o texto em frases, reconhecimento das palavras, divisão das palavras e composição de novas palavras com as sílabas estudadas, denominado de **Método Conto**. Não havia material didático preparado para a aula, a professora organizava o seu material. Foi um método de pouca escala no Brasil.

Apesar de pouco difundido, a abordagem guarda proximidade com as concepções de alfabetização defendidas por Soares (2003), enfatizando a relevância das práticas com sentido desde o início do processo, valorizando a função social da leitura e da escrita. O uso de histórias, nesse método, conferia ao texto inicial um valor comunicativo e simbólico, aproximando-se da perspectiva de alfabetização como prática de letramento.

O pensamento infantil é global e, ao longo do processo de aprendizagem, vai sendo gradualmente discriminado em partes. Para os defensores dos métodos globais, essas propostas favorecem o ensino da leitura e da escrita, pois se fundamentam em estudos da psicologia para analisar o modo como a criança compreende o mundo (Carvalho, 2005; Soares, 2003). Com base nisso, as práticas se tornam mais ativas, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem. Como destaca Bellenger (1979), a criança aprende o todo de forma mais concreta e compreensível ao invés de elementos isolados, facilitando o entendimento inicial e estimulando o interesse pela linguagem escrita.

Dessa forma, um dos métodos mais conhecidos do método global, criado no século XX, um pioneiro da Escola Nova, Ovide Decroly foi o **Método Ideovisual de Decroly**. Neste método, a criança era a protagonista de sua aprendizagem, iniciava com o uso de frases como unidade de sentido, partiam de objetos de sua vida cotidiana, do seu conhecimento (Carvalho, 2005).

“Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura, escrita e do manuseio do material didático (Russo, 2010, p. 21). Essa perspectiva dialoga com os princípios

do método natural de Freinet o qual rejeitava o uso de cartilhas e valorizava a escrita livre, a cooperação e a criatividade. Influenciado por Decroly, propunha que a criança aprendesse a ler lendo e a escrever escrevendo, partindo de situações reais, como desenhos, histórias e vivências. Em vez da decodificação silábica tradicional, defendia práticas significativas em um ambiente letrado respeitando o interesse e o ritmo infantil (Carvalho, 2005).

A **Metodologia de base linguística e psicolinguística** parte da linguagem oral da criança, iniciando com frases sugeridas por ela. A professora seleciona duas frases e aplica três critérios: começar com sílabas simples (ex: “pa”), mesclar desde o início palavras fáceis e difíceis, e escolher termos produtivos, na formação de novas palavras. Nessa perspectiva, a leitura não é vista como mera decifração de sinais, mas como um processo significativo, para a criança se tornar protagonista. O erro não deve ser temido, mas encarado como uma oportunidade de aprendizagem, sendo a professora, a mediadora desse avanço (Carvalho, 2005).

Essa concepção também se aproxima da perspectiva freiriana, para quem a alfabetização deve partir da realidade concreta do educando, de sua linguagem e de sua vivência, promovendo a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Para Freire (2016), a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra e é por meio dela que a criança se insere criticamente na sociedade, construindo sentidos a partir de suas experiências.

Como desdobramento dessas concepções, o **Método da Palavração** também valoriza a experiência linguística da criança. Trata-se de uma proposta que parte de uma palavra do cotidiano infantil e a desmembra em sílabas, possibilitando a criação de novas palavras. Por exemplo, a palavra “pato” pode gerar “pa” de patrão, páscoa, padaria e “to” de tomate, tomada, toalha (Carvalho, 2005). Essa abordagem amplia o repertório lexical das crianças e favorece uma aprendizagem significativa, ancorada em elementos familiares e funcionais ao seu cotidiano.

O **Método Paulo Freire**, voltado especialmente para a educação de jovens e adultos, valoriza os conhecimentos prévios, utilizando palavras geradoras do cotidiano dos sujeitos. A partir dessas palavras, inicia-se um processo de decomposição silábica, formação de novas palavras, articulando com a leitura de mundo e a leitura da palavra. Nesse cenário, o educador é visto como um mediador e não um transmissor de conhecimentos (Carvalho, 2005).

Segundo Gadotti (1996), a pedagogia freiriana baseia-se no diálogo e no respeito ao saber popular, visando à emancipação das crianças por meio de uma leitura crítica da realidade. Trata-se de um método amplamente adotado em projetos de educação popular, cujo objetivo é despertar a consciência crítica e promover a transformação social dos aprendizes.

Os métodos analíticos ou globais valorizam o texto com significado e o envolvimento da criança no processo de aprendizagem. Partem do contexto e da realidade da criança, priorizando a compreensão e a construção de sentido. São propostas que exigem da professora sensibilidade e intencionalidade ao planejar práticas que respeitem o ritmo e as vivências das crianças. Diante da pluralidade de caminhos percorridos na história da alfabetização, no próximo subtítulo faremos uma síntese crítica entre os métodos analisados.

Figura 9 – Círculo dos Métodos Analíticos na Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.3 FIOS CRUZADOS: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS QUE OS TECEM

Diante das diversidades de métodos de alfabetização ao longo da história e de suas distintas concepções do ensino da leitura e da escrita, percebe-se o papel da professora em refletir, investigar e fazer a sua escolha pedagógica, conforme as suas perspectivas. Mas, mais do que adotar um método, é de extrema relevância compreender a sua turma, cada integrante que a compõe e identificar suas vivências, suas histórias e o contexto sociocultural em que estão inseridos (Nóvoa, 2022).

Para se obter bons resultados no processo de alfabetização, Soares (2003) estabelece a relação entre letras e sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando, assim, que o foco fique exclusivamente centrado no processo de decodificação. A professora pode, sim, ensinar

as letras e palavras-chave seguindo uma determinada ordem, mas, se estiver atenta à realidade e aos interesses das crianças, provavelmente conseguirá aumentar a motivação das crianças para aprenderem a ler, especialmente daqueles que demonstram mais vontade e interesse por letras e palavras.

Segundo André (2016), um ponto fundamental é não podar a curiosidade da criança. Quando ela se manifesta, é essencial a professora compreender e acolher a curiosidade, respondendo de maneira adequada. Independentemente do método utilizado pela professora, é imprescindível ter uma base teórica consistente, para poder aplicar esse conhecimento na prática pedagógica e ao observar atentamente como o método funciona com as crianças, avaliando os resultados obtidos e refletindo sobre sua efetividade, se de fato foi uma solução para resolver as dificuldades.

Acontece, muitas vezes, ao seguir esses modelos de métodos, no dia a dia da prática pedagógica, acabam ficando distantes das propostas teóricas. No entanto, isso nem sempre é algo negativo, pois, se observarmos, muitos dos autores renomados citados anteriormente, ao elaborarem suas propostas metodológicas, também realizaram recortes de diversos métodos até criarem o seu próprio. Por isso, é fundamental refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, identificando pontos a melhorarem e sugestões a serem incluídas (André, 2016).

Conforme Libâneo (1991), quando uma professora inicia o processo de alfabetização de uma turma, é imprescindível ter trocas de experiências, para poder discutir os desafios com outros profissionais da área. Mesmo com experiência e uma prática consolidada, é muito importante que o trabalho coletivo entre professoras seja reflexivo, sempre em busca da melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Carvalho (2005), ainda há bastante para pesquisar sobre os métodos mistos e as formas de alfabetizar a partir da experiência prática dos alfabetizadores. A autora defende a aplicação de métodos globais, pois considera mais adequados para as aprendizagens relacionadas ao mundo da escrita. Acredita-se nesses métodos, pois são mais motivadores, as crianças passam a trabalhar com frases significativas e simples, favorecendo para bons e satisfatórios resultados na alfabetização.

Entretanto, Carvalho (2005) destaca que nem tudo são flores: em outras turmas, ela observou, a aplicação do método psicolinguístico e não resultou em produções significativas por parte das crianças. Muitas vezes, as frases trabalhadas não tinham relação com a realidade e os interesses das crianças, tornando-se semelhantes às frases descontextualizadas das cartilhas tradicionais de alfabetização, frases sem nexos e pouco significativas.

De acordo com Carvalho (2005), é importante que os coordenadores pedagógicos, supervisores e a gestão escolar garantam às professoras a liberdade de aplicar o método que julgar mais adequado, aquele que realmente faça sentido para a turma, em vez de forçá-la a adotar um método específico. A professora tem o direito de escolha: caso seja obrigada ou induzida a utilizar determinado método, pode acabar se sentindo insegura, podendo prejudicar os resultados do processo de alfabetização.

Nesse sentido, Freire (2015) defende a articulação entre a alfabetização e o letramento com práticas focadas além do ensinar a ler e a escrever, mas com o objetivo de expandir esse conhecimento, fomentando a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, capazes de interagir com o mundo de forma crítica, emancipatória e significativa. Portanto, o domínio dos diferentes métodos, não significa usá-los como receitas de bolo, mas como um repertório pedagógico e tornar suas práticas pedagógicas mais conscientes e humanas.

Mesmo hoje, muitas professoras ainda usam cartilhas ou livros didáticos os quais seguem os métodos antigos. Com a LDB (Brasil, 1997), coube aos estados decidirem sobre a promoção das crianças. Minas Gerais e São Paulo aboliram a reprovação nas séries iniciais, criando o ciclo básico, indo da primeira à segunda série sem retenção. A proposta era focar na aprendizagem, e não na aprovação por notas.

Nesse cenário de diversidade de métodos e desafios da alfabetização, o PNAIC (Brasil, 2012) surge como uma política pública fundamental no Brasil. Com o objetivo de apoiar as professoras em sua prática pedagógica, especialmente em turmas multisseriadas, o programa articula formação continuada, recursos didáticos e orientações curriculares, reconhecendo a importância da formação para o sucesso do processo da professora alfabetizadora.

Apesar dessas mudanças, Saviani (2008) acentua a alfabetização como um dos maiores desafios da educação. Antes vista como algo simples, hoje ela representa uma enorme preocupação para as escolas. Isso se deve, em grande parte, à atitude autoritária das instituições escolares. A alfabetização ficou presa à autoridade das professoras, dos métodos, dos livros. A professora passou a ser vista como a única responsável pelo sucesso ou fracasso da alfabetização.

Existem caminhos diferentes para se chegar ao mesmo resultado. Como Cagliari (1998, p. 10) salienta, “alguém pode ir de São Paulo ao Piauí andando a pé, a cavalo ou de avião. Existem muitas escolhas, mas nem todas têm o mesmo valor”. Isso pode ser aplicado aos métodos que cada professora usa na alfabetização. A história da alfabetização é, de certo modo, uma das atividades mais antigas da humanidade, ligada ao desenvolvimento do sistema de escrita, que envolve muitas regras e uma organização própria.

Neste contexto, Soares (2003) oferece caminhos, conteúdos e estratégias para o ensino da alfabetização, visto que é fundamental acompanhar a aprendizagem e considerar o tempo, o ritmo e as experiências de cada criança para a alfabetização acontecer de forma mais humana, significativa e transformadora.

A partir das concepções sobre a alfabetização e letramento, é possível reconhecer a complexidade do processo e a centralidade do aprender a ler e escrever, dando enfoque ao ensino e a aprendizagem de maneira conjunta durante a prática em sala de aula. Elas são atravessadas por marcos legais e políticas públicas que orientam, regulam e, muitas vezes, condicionam as escolhas pedagógicas realizadas pelas professoras.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender como as políticas educacionais, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), incidem sobre o processo de alfabetização e sobre o trabalho da professora alfabetizadora. A LDB, ao tratar da educação básica, enfatiza que o ambiente escolar deve promover práticas sociais articuladas com o mundo do trabalho e com a realidade social das crianças. Além disso, a legislação surge com o propósito de garantir o acesso à educação para todas as crianças, pautando-se em princípios como a liberdade de aprender, ensinar e expressar o pensamento, a valorização da arte, a igualdade de direitos, bem como o respeito e a tolerância.

No que se refere às linguagens, a LDB (Brasil, 1996) reconhece a Arte e a Língua Portuguesa como componentes curriculares fundamentais, compreendendo-as como dimensões essenciais para a formação integral da criança, para a expressão, a comunicação e a construção de sentidos no processo educativo.

Nesse sentido, a LDB (Brasil, 1996) contribui para compreender a alfabetização como um direito das crianças e como um processo que deve estar articulado às práticas sociais, à liberdade de expressão e à valorização das diferentes linguagens. Ao assegurar esses princípios, a legislação reconhece a importância de práticas pedagógicas que considerem o contexto social das crianças, suas formas de expressão e suas experiências, o que reforça a responsabilidade da professora alfabetizadora em construir propostas didáticas significativas e contextualizadas.

Seguindo a lógica das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao direito de acesso à educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) configurou-se como uma política pública que teve como objetivo assegurar que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Para alcançar esse propósito, o programa articulou diferentes ações, tendo como eixo central a formação continuada das professoras que atuavam nas turmas de alfabetização (Brasil, 2012).

A proposta do PNAIC (Brasil, 2012) visava promover uma formação ampla e consistente, capaz de repercutir diretamente na prática pedagógica e, consequentemente, na aprendizagem das crianças, buscando maior qualidade no processo educativo. O programa envolveu grande parte da rede de professoras das escolas, incentivando a realização de formações em contexto, a partilha de experiências, o trabalho coletivo e a orientação pedagógica por meio de professoras formadoras.

Os materiais disponibilizados pelo programa fundamentavam-se em concepções construtivistas e socioconstrutivistas, reconhecendo a professora como mediadora do processo de aprendizagem e propondo o uso de jogos e atividades pedagógicas como recursos didáticos. Entretanto, na prática, alguns desafios se fizeram presentes, como as condições materiais para a realização das formações, a reprodução dos materiais e a adequação das propostas planejadas às realidades das turmas (Alferes; Mainardes, 2019).

Essas tensões evidenciam a necessidade de analisar criticamente o PNAIC não apenas enquanto política formulada, mas sobretudo em sua materialização no cotidiano escolar, refletindo sobre seus alcances, limites e sobre como a formação continuada das professoras pode ser organizada de modo mais contextualizado, coletivo e significativo no interior das escolas (Alferes; Mainardes, 2019).

Analisando a BNCC (Brasil, 2018), ela estabelece que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, organizando o ensino da Língua Portuguesa a partir de competências e habilidades. Nesse documento, o foco recai sobre o desenvolvimento da base alfabética, priorizando a relação fonema-grafema, a consciência fonológica e a aquisição do código escrito. Dessa forma, a alfabetização é compreendida principalmente como aprendizagem técnica da escrita, voltada para a aplicação em práticas situadas (Costa; Gontijo; Perovano, 2020).

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta um discurso que reconhece a criança como sujeito de direitos e valoriza suas experiências, saberes e contextos socioculturais. Entretanto, ao analisar as orientações destinadas à alfabetização, observa-se uma contradição entre o discurso e a prática prescrita. Embora o documento afirme a importância das práticas de linguagem significativas, na materialização curricular a alfabetização é reduzida, predominantemente, à aprendizagem do código escrito, retomando uma perspectiva tradicional centrada na decodificação (Costa; Gontijo; Perovano, 2020).

Seguindo essa mesma lógica, voltada à formação das crianças e à qualificação dos processos educativos, surge também o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (Brasil-b, 2018), uma política que se articula à formação continuada das professoras, mas cujo foco central

recai sobre a melhoria dos resultados das avaliações externas. Trata-se de um programa estruturado a partir de metas previamente definidas, com planejamento e mecanismos de avaliação que delimitam aquilo que as crianças devem alcançar em determinado período.

Entretanto, observa-se que o PMALFA pouco considera a realidade concreta das crianças, seus saberes prévios e suas experiências, uma vez que os parâmetros avaliativos são elaborados por instâncias externas ao contexto escolar (Lins; Santos; Simões, 2021). Essa padronização tende a desconsiderar as especificidades das turmas e pode limitar a autonomia docente, ao reduzir o espaço de valorização dos conhecimentos, saberes e experiências que as professoras mobilizam em sua prática, impactando o desenvolvimento da profissionalidade docente.

No âmbito estadual, o Programa Alfabetiza Tchê (SEDUC-RS, 2022), implementado no Rio Grande do Sul, apresenta objetivos semelhantes aos de outras políticas de alfabetização recentes, ao articular ações de formação continuada de professoras com a finalidade de melhorar os resultados das avaliações e garantir a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa estrutura-se a partir de metas e indicadores de desempenho, reforçando a centralidade das avaliações externas como parâmetro para o acompanhamento da aprendizagem e da qualidade do ensino (Nogueira; Uecker; Veiga, 2025).

Ao analisar os programas e políticas de alfabetização discutidos, observa-se que há, por parte do governo, uma preocupação recorrente com a formação continuada das professoras. Contudo, essas formações tendem a seguir uma lógica verticalizada, na qual a professora assume o papel de executor de demandas previamente definidas. Soma-se a isso a ausência de clareza quanto ao tempo e às condições objetivas para que a professora estude, planeje e analise os materiais propostos. Tal cenário intensifica a responsabilização das escolas e de suas equipes gestoras pelos resultados, podendo gerar processos de cobrança e competição entre instituições, o que fragiliza o trabalho pedagógico coletivo.

Em relação a relevância da formação continuada, no ambiente escolar, das professoras que atuam com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, a intenção é refletir, a partir de referenciais teóricos, sobre como as propostas formativas de qualidade podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula e consequentemente, no ensino e na aprendizagem das crianças nesse ciclo inicial.

4.4 ENTRE NÓS E LAÇOS: DA PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Este subtítulo tem como objetivo explorar a formação continuada das professoras, discutindo as diferentes estratégias adotadas ao longo do tempo e os impactos da formação em serviço na prática cotidiana das professoras alfabetizadoras. A análise se concentrará, ainda, nos desafios enfrentados e nas contribuições de uma formação contínua para a melhorar o ensino, especialmente à alfabetização.

A prática docente é uma atividade complexa e exige das professoras não apenas o domínio do conteúdo, mas a capacidade de atuar como mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacado por Pérez e Sampaio (2003, p. 69), “em Vygotsky, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada”. Assim, a professora, ao avançar no desenvolvimento da criança, deve sensibilizar sua curiosidade, organização e autonomia, ajudando-a a superar seus limites.

Essa mediação é especialmente relevante nos processos de alfabetização e letramento, pois precisam estar integrados a partir das atividades sociais reais e do cotidiano da criança. É fundamental o ensino iniciar sobre um assunto conhecido da criança. Podendo utilizar de recursos como pesquisas em livros, jornais, placas e brincadeiras, estimulando o seu interesse.

Segundo Nucci (2001, p. 69), “para alfabetizar uma criança, a professora deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas”, assim a criança percebe as funções sociais da escrita e percebe em contextos reais. Para Soares (2003), alfabetizar vai além da simples decodificação de símbolos, mas trata-se de promover experiências significativas de leitura e de escrita entrelaçadas no contexto social das crianças. A professora deve criar oportunidades e desafios às crianças para tornarem-se não apenas leitores e escritores, mas também sujeitos críticos a respeito do mundo à sua volta.

Na prática cotidiana, a professora enfrenta desafios imediatos e urgentes. André (2016), exemplifica, diante de conflitos em sala, não há como esperar para agir, não há como estudar calmamente para solucionar o problema naquele instante. A ação deve ser imediata, no cenário da incerteza e da complexidade. Isso exige da professora uma formação contínua e uma postura reflexiva para lidar com situações imprevisíveis, ampliando sua capacidade de ação crítica.

Essa formação continuada para as professoras é essencial para garantir uma educação de qualidade e auxiliar nas demandas da profissão que estão em constante transformação. Não basta atualizar conteúdos, é preciso também renovar metodologias e práticas pedagógicas. A ideia de que a professora deve ser um agente crítico, capaz de teorizar sobre sua própria prática, vivendo a escola como “um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (Garcia, 2003, p. 21).

Esse processo envolve uma reflexão constante sobre a prática pedagógica, na qual a professora se questiona sobre o que faz, como faz e por que faz, além de buscar conhecer as crianças com profundidade, suas origens, formas de aprendizado e interesses. Essa análise inicial possibilita a criação de vínculos afetivos e a identificação das dificuldades das crianças, tornando a alfabetização um processo de respeito à singularidade de cada criança.

A alfabetização é comparada a um labirinto refletindo na história pessoal de uma criança, e, portanto, ensinar a alfabetização envolve um exercício de pensamento crítico da professora sobre suas próprias crenças e ideologias. Como apontam Pérez e Sampaio (2003, p. 56), a prática da professora é uma “pedagogia da possibilidade”, a qual não há receitas prontas, nem caminhos garantidos de certo ou errado. O erro não significa falta de saber, mas faz parte de um processo dinâmico, pois o conhecimento é um horizonte a ser continuamente buscado.

Nesse sentido, Pérez e Sampaio (2003, p. 60), exemplificam por meio de um jogo chamado Ciranda do Conhecimento, durante a formação, com o objetivo de as professoras reconhecerem não saber tudo, mas também não serem completamente ignorantes, sendo todas eternas aprendizes; sendo assim “eu sei costurar muito bem, mas não sei cozinhar. Eu sei cozinhar, mas não sei nadar. Eu sei que gosto de nadar, mas não sei dançar. Eu sei dançar, mas não sei desenhar. Eu sei desenhar, mas não sei dirigir. Eu sei trabalhar com crianças, mas...”. Essa percepção é fundamental para evitar verdades absolutas sobre quem sabe ou não sabe, promovendo uma postura de humildade e abertura ao aprendizado constante.

Assim, a articulação entre teoria e prática pressupõe as professoras serem investigadoras de sua própria ação pedagógica, compreendendo que a ciência não é uma verdade definitiva e que o cotidiano escolar oferece inúmeros aprendizados (Pérez; Sampaio, 2003). O principal objetivo da formação é despertar a reflexão crítica sobre as práticas adotadas, para fazer sentido no contexto social das crianças e promover aprendizagens significativas.

Contudo, não é possível pensar em uma formação eficaz sem reconhecer que a profissão de ser professor merece mais valorização e dignidade. Nóvoa (2017, p. 1131) “não pode haver boa formação de professoras se a profissão estiver enrijecida e enfraquecida” e “a formação depende da profissão e vice-versa”. Além disso, Libâneo (2013) destaca a tensão entre teoria e prática, questionando se a mudança nas práticas pedagógicas decorre da mudança de opiniões e valores ou apenas do sucesso em técnicas específicas.

Por isso, a reflexão sobre a prática deve ser um eixo central, entendida como um campo investigativo no qual a professora interpreta, questiona e ajusta suas ações conforme a realidade em sala de aula. Libâneo (2013) propõe que, tanto a formação inicial quanto a continuada,

devem ser baseadas na articulação entre prática e reflexão, para a professora se tornar uma profissional crítica-reflexiva, com domínio de uma prática refletida.

Nóvoa (2022) reforça o percurso da professora em formação é progressivo e vai além do domínio técnico, criticando o silêncio das universidades, muitas vezes encerram seu trabalho com a graduação, deixando uma lacuna entre a formação acadêmica e a prática docente. Por isso, é fundamental repensar a formação como um processo digno e promover uma formação emancipatória, centrada na vida, cultura e exercício profissional.

Nesse sentido, a universidade deve assumir papel estratégico, construindo parcerias sólidas com escolas, professoras e órgãos públicos para articular políticas eficazes de formação e desenvolvimento profissional respondendo às demandas reais da educação (Nóvoa, 2022). Assim, a formação continuada de professoras se fortalece como um campo dinâmico e em permanente construção, articulando teoria, prática e reflexão crítica.

A formação de professoras, tanto inicial quanto continuada, enfrenta desafios históricos e estruturais e impactam diretamente a qualidade da atuação da professora. No caso da formação inicial, especialmente nos cursos de licenciatura, há um antigo dilema apontado por Saviani (2008) a tensão entre a ênfase nos conteúdos específicos das disciplinas e a formação pedagógica. Essa dicotomia muitas vezes resulta em lacunas significativas na preparação do futuro educador, prejudicando sua capacidade de articular teoria e prática de forma eficaz.

Esse momento inicial é decisivo para a construção da identidade profissional da professora, pois formam-se as primeiras relações com as crianças, os colegas de trabalho e a cultura escolar. Nóvoa (2022), descreve essa etapa como um “tempo entre dois” um intervalo delicado entre o término da formação universitária e o início da docência efetiva. Nesse período, o acolhimento e o suporte por parte das instituições escolares são fundamentais para fortalecer a autoestima profissional do recém-formado e garantir sua permanência na carreira.

No entanto, essa fase de indução ou “residência docente”, como propõe Nóvoa (2022), ainda é pouco acompanhada pelas universidades e pelas políticas públicas, resultando em três silêncios a serem superados: o das universidades, geralmente encerram seu papel formativo com a colação de grau; o das políticas educacionais, não oferecendo um acompanhamento sistemático a professora iniciante; e o da própria profissão, raramente mobiliza seus saberes e experiências para apoiar os que estão começando.

Iniciativas como os programas de Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destacam como tentativas de romper com essa fragmentação, ao proporcionarem aos licenciandos um contato mais precoce, integrado e reflexivo com a realidade escolar (Nóvoa, 2022). Contudo, é fundamental

compreender que a formação de professoras não deve se encerrar com o ingresso na sala de aula. Ela deve ser concebida como um processo permanente e contínuo, ultrapassando os muros da universidade e se estendendo por toda a trajetória profissional. A formação continuada, nesse sentido, precisa ser vivenciada não como uma exigência burocrática, mas como um espaço dinâmico de diálogo, troca de experiências e construção coletiva no cotidiano das escolas.

Segundo Freire (2016), para a formação continuada ter sentido e produzir impacto real, é indispensável o envolvimento ativo da comunidade educativa. A integração entre saberes acadêmicos e práticos só ocorre quando há abertura para a escuta, o compartilhamento de vivências e a valorização dos diferentes saberes docentes. Nesse contexto, a escola se configura não apenas como local de aplicação de conhecimentos, mas como um ambiente vivo de aprendizagem e transformação.

Refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica é, portanto, um exercício constante e necessário. Esse movimento transforma a professora em protagonista de sua formação, atribuindo-lhe uma postura ética, consciente e investigativa diante dos desafios educativos. É fundamental reconhecer a formação de professoras como um fenômeno coletivo, que se dá por meio das interações entre os profissionais. Como lembra Nóvoa (2022, p. 26), “ninguém se integra a uma profissão sozinho”; o diálogo e a colaboração entre colegas são condições essenciais para a criação de novas práticas e saberes.

Assim, a escola e sua comunidade assumem um papel central no processo formativo, sendo mais do que espaços físicos: são territórios simbólicos de humanização, escuta e partilha. Nesses espaços, Freire (2015) enfatiza a cultura da formação continuada baseada no respeito mútuo, confiança e colaboração, favorecendo a construção de um projeto pedagógico coletivo, coerente com os desafios e as especificidades de cada realidade escolar.

Para consolidar essa perspectiva, Nóvoa (2022) apresenta a necessidade de romper com a visão dissociada da formação inicial e continuada, entendendo-as como etapas interligadas de um mesmo percurso formativo. A separação rígida entre essas fases compromete a articulação entre teoria e prática e enfraquece o desenvolvimento profissional docente. Ao integrar essas dimensões, fortalece-se a possibilidade de formação de professoras autônomos, críticos e engajados com a transformação da realidade educacional.

Para tanto, há um documento complementar da BNCC, é a BNC-Formação (Brasil, 2019), pois estabelece diretrizes e competências das professoras do Brasil, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Esse documento foi instituído em 2019 e reformulado em 2021, reforçando uma concepção de professoras centrada na figura de uma líder executora, responsável por desenvolver competências previamente definidas e alinhadas a uma lógica de

desempenho e resultados. Embora se apresente como um documento orientador e busque, em sua retórica, a melhoria dos processos formativos, sua estrutura acaba por impor uma lógica de padronização rompendo com os princípios de reflexão crítica, autonomia pedagógica e construção coletiva do conhecimento.

Ao privilegiar o cumprimento de tarefas, o controle de processos e a obtenção de resultados mensuráveis, a BNC-Formação (Brasil, 2019) esvazia o sentido mais amplo e humanizador da formação de professoras. Com isso, as práticas pedagógicas tornam-se menos significativas, pois passam a desconsiderar as singularidades das crianças, os contextos socioculturais e as múltiplas realidades das escolas brasileiras. O foco excessivo no “como fazer” obscurece discussões fundamentais sobre o “por que fazer” e “para quem se faz”, elementos indispensáveis na construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora

Esse cenário dialoga diretamente com a análise de Saviani (1983), quando denuncia fenômeno chamado “curvatura da vara”. Nesse movimento, a sociedade, ao tentar corrigir um problema, acaba pendendo de forma excessiva para o lado oposto. Assim, a busca por uma formação mais prática e eficiente conduz, paradoxalmente, à desvalorização dos processos reflexivos, teóricos e éticos fundamentais à prática educativa. Como consequência, observa-se um processo de alienação das professoras, pois passam a ser vistos como meros executores de tarefas, e não mais como intelectuais da educação, sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

Nesse contexto, a formação de professoras segue sendo reconhecida como um dos principais fatores impactantes na qualidade da educação. Contudo, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional da professora não tem sido tratado como prioridade nas políticas educacionais recentes. Ao contrário, percebe-se uma intensificação das tentativas de controle sobre o trabalho da professora, materializada na BNC-Formação e na própria BNCC introduz uma lógica empresarial na educação, marcada pela padronização, pela gestão por resultados e pela mercantilização dos processos formativos (Melo; Ximenes, 2022).

É preciso, defender uma formação continuada comprometida com os princípios da educação emancipadora, crítica e socialmente referenciada exige resistência frente aos processos de desprofissionalização e precarização do trabalho docente. A construção de uma prática formativa pautada na autonomia, na reflexão coletiva e no diálogo com as realidades concretas das escolas é condição indispensável para podermos superar a lógica tecnicista e instrumental imposta no sistema.

Diante desse cenário, retomar a centralidade da formação humana, da construção do conhecimento crítico e do fortalecimento da identidade da professora torna-se não apenas um desafio, mas uma necessidade urgente. É fundamental que as instituições formadoras, os movimentos sociais, os sindicatos, os coletivos de professoras e a própria sociedade civil se mobilizem na defesa de uma formação continuada valorizando o sujeito-professor como agente de transformação social, comprometido com uma educação pública, democrática e de qualidade social.

Portanto, promover a renovação da formação continuada de professoras exige também repensar a organização da escola e da própria profissão. É preciso criar ambientes acolhedores, estimuladores para a cooperação em vez da competição, e valorizar as professoras comprometidas eticamente e pedagogicamente. Ao consolidar essas bases coletivas e institucionais, amplia-se a possibilidade de construir uma educação de qualidade, centrada em práticas reflexivas, colaborativas e socialmente comprometidas.

A formação de professoras alfabetizadoras ocupa um lugar estratégico nas políticas educacionais e nos debates sobre a qualidade da educação básica. Esses profissionais, responsáveis por inserir as crianças no universo da linguagem escrita, enfrentam o desafio constante de pensar e organizar o currículo da formação das professoras, dessa maneira, transformar a alfabetização em uma experiência significativa e emancipadora (Moreira, 2021).

Para isso, é essencial estar bem preparado, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para lidar com a diversidade de ritmos, hipóteses e contextos dentro das salas de aula do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, torna-se necessário analisar e refletir sobre as contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas das professoras. A formação em serviço é uma das possíveis formas de conceber formações como um processo contínuo e um momento para a professora se atualizar (Moreira, 2021).

É essencial a professora ser um questionador diante da sua prática, sobre o que está ensinando, por que está ensinando e como pode ensinar de forma mais eficaz, sempre considerar esses aspectos diante de sua prática em sala de aula com intuito de melhorá-la.

A profissão de ensinar exige que o professor, como intelectual, participe de forma colaborativa na escola, tanto nas práticas do cotidiano escolar quanto nas decisões referentes a conteúdos curriculares, estilos de ensino e procedimentos de avaliação. Participar do planejamento coletivo da escola e de seu currículo exige ter consciência das múltiplas funções e do potencial da instituição escolar (Moreira, 2021, p. 44).

Contudo, a professora se reconhece como um sujeito social e histórico, compreende a sua profissão além da aplicação de conteúdo e ressalta a importância de estar em constante

reflexão da sua prática, do seu conhecimento e da sensibilidade em observar a realidade de cada criança. Portanto, não basta falar apenas uma formação continuada adequada, consistente e permanente. É igualmente importante haver uma articulação entre essa formação e a melhoria das políticas educacionais, bem como os programas de capacitação oferecidos tanto na formação inicial quanto nas continuadas.

A formação de professoras por si só, não é suficiente para que ocorra uma educação de qualidade, a escola também precisa garantir condições essenciais para um bom trabalho profissional, como por exemplo: materiais, estrutura, como bibliotecas, laboratórios, equipamentos tecnológicos e apoio didático pedagógico. Esses recursos ampliam as possibilidades de inovação e aprofundamento do conhecimento (Sartori, 2013).

O programa CNCA, está centrado em estratégias de alfabetização com objetivo de todas as crianças do Brasil estarem alfabetizadas, cuidando desse direito. Além de seus eixos estabelecerem o compromisso com a formação continuada das professoras e ressalta a importância da infraestrutura física dos ambientes educacionais e os insumos pedagógicos para contribuir nas práticas docentes (Brasil, 2023).

Além desse programa, o PNE (Brasil, 2014) define 20 metas para a melhoria da educação no país. Entre elas, a Meta 16, propõe a formação de pelo menos metade das professoras do Brasil. Para alcançar esse objetivo, o plano oferece bolsas de estudo de pós-graduação às professoras da educação básica para fortalecer e valorizar a profissão.

O ato de alfabetizar é repleto de desafios, resistências, erros e frustrações. Cabe à professora manter a sua postura diante desses obstáculos, fundamentando sua prática na pesquisa e adotando procedimentos criativos e adequados ao contexto do ensino. Para Sartori (2013), a maneira como a professora ensina e se posiciona diante do conhecimento reflete suas crenças, sua trajetória de vida e aquilo aprendido ao longo de sua formação.

4.5 DA SALA A REFLEXÃO: A COSTURA VIVA DA PRÁTICA E DA TEORIA NA ALFABETIZAÇÃO

Como profissionais da educação é necessário refletirmos sobre a nossa prática pedagógica constantemente e conhecermos a realidade das crianças. Com o objetivo de estabelecer uma relação com o currículo da escola, fazendo sentido às crianças. Garcia (2003) relata uma história que nos mostra como precisamos compreender cada vez mais a realidade das crianças para podermos desempenhar um trabalho de qualidade e com sentido para podermos exigir o que está no alcance de cada criança.

A história é a seguinte: certo dia em uma escola passou-se uma dramatização que alertava a importância da higiene pessoal básica e os cuidados com os animais domésticos dentro de suas residências. Depois dessa apresentação, uma criança ficou extremamente triste, incomodada e distanciada do grupo. A professora percebeu a situação e foi até a criança e lhe perguntou o que tinha acontecido para ter ficado desse jeito. Então, a criança contou para a professora que ela dormia com as galinhas, pois se elas não ficassem dentro de casa durante a noite, provavelmente no outro dia elas não estariam mais ali, pois seriam roubadas (Garcia, 2003).

Com a reflexão dessa história, podemos observar a nossa prática pedagógica e analisar se está condizente com o que faz sentido para as crianças com quem trabalho. Essa história nos enfatiza a importância de a professora conhecer a realidade das crianças, ter uma escuta ativa, sensível e sem julgamentos perante as diversidades presentes em salas de aulas. Diante situações como essas, cabe ao educador mediar a situação buscando compreender os sentidos das vivências que as crianças carregam.

Nesse caso específico, a professora poderia transformar o episódio em uma oportunidade pedagógica, convidando a criança a compartilhar com a turma como cuida dos animais em casa, valorizando seus saberes e sua experiência. Além disso, poderiam ser desenvolvidas propostas que abordem, de forma crítica e contextualizada, temas como o cuidado com os animais, a segurança doméstica e as diferentes formas de viver. Assim, respeitando os diferentes contextos sociais e culturais das crianças, a escola cumpre seu papel de promotora de uma educação significativa, inclusiva e humanizadora.

A professora que reflete sobre a sua prática, que investiga o processo de construção de conhecimentos vivido pelos seus alunos e por ela mesma, avança — faz-se no fazer e já não resiste tanto ao novo, vive a aventura de ousar e descobrir. Começa por aí a transformar práticas impeditivas do aprender em práticas facilitadoras do conhecer (Garcia, 2003, p. 80).

Desse modo, cabe a nós questionar: será que estamos realmente ensinando as crianças a ler e escrever ou estamos apenas cumprindo com pré-requisitos? Por exemplo, ao realizarmos uma atividade de separação silábica ou ligue e informe palavras, em que lugares vimos isso no nosso dia a dia, no livro, na revista, qual é a contribuição dessas atividades para a apropriação da linguagem?

Acredita-se que para fazer diferente é preciso mudar, se mover e romper com práticas mecânicas e começar a envolver a teoria com a prática, principalmente criar esse movimento de consumo de novos conhecimentos de forma conjunta (Pimenta, 2012). A vontade de fazer

diferente, se inicia pensando, materializando, buscando por referências, discutindo, refletindo e realizando trocas de experiências entre o grupo de professoras.

Refletir sobre como melhorar a prática pedagógica, considerando professoras que, com espírito de dúvida e questionamento, buscam transformar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais significativo. Libâneo (2013) ressalta que para as mudanças surgirem é fundamental que haja comprometimento e compromisso entre a equipe pedagógica. Além de, outros setores públicos façam sua parte com a educação, melhorando as condições materiais e financeiras para garantir essa educação de qualidade.

Ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, torna-se inevitável pensar no tempo pedagógico e em como organizá-lo no cotidiano escolar, diante das múltiplas demandas a serem alcançadas. Nesse sentido, quando a professora constrói uma rotina em sala de aula, com objetivos claros acerca do que se pretende desenvolver, essa organização torna-se uma importante aliada, especialmente no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos evidenciam que a rotina, quando planejada de forma contextualizada e flexível, favorece a adaptação, a organização das atividades e a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem. Uma turma que possui uma rotina previamente estabelecida tende a apresentar maior concentração, redução de conflitos e melhor engajamento nas propostas pedagógicas (Gadelha, 2016). Dessa maneira, a rotina pode ser uma aliada das professoras.

Segundo Matos (2001) um dos desafios pedagógicos no ambiente escolar é tornar as crianças leitores críticos, para tanto é importante dinamizar a leitura desde as séries iniciais para que desenvolvam suas imaginações. Outro desafio mais persistente na prática pedagógica das professoras é a dicotomia entre teoria e a prática. Superar essa separação, exige que a professora desenvolva a competência política pedagógica que lhe permita articular criticamente os saberes teóricos e as exigências do cotidiano escolar. Essa competência favorece na organização e execução de projetos educativos mais integrados à realidade das crianças e mais comprometidos com a transformação social (Libâneo, 1991).

Refletir sobre a prática pedagógica resulta em conhecer a professora e sua postura crítica diante os processos de ensino e aprendizagem. Primordialmente, a professora precisa realizar um diagnóstico da turma, antes mesmo de pensar nas práticas que irá utilizar ou nas atividades que irá elaborar, é fundamental conhecer o grupo com o qual está trabalhando. É preciso observar o nível de escrita das crianças, identificar como cada um está se desenvolvendo até o momento, para então escolher práticas adequadas que realmente contribuam para a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

O processo de alfabetização precisa ser significativo para a criança. E, ao pensarmos no início desse processo, é importante nos perguntarmos: o que é mais significativo para as crianças? O próprio nome. E a partir de então, pode-se iniciar o trabalho. Soares (2003), enfatiza que o nome da criança é um excelente ponto de partida, pois é a primeira palavra que a criança reconhece socialmente, auxiliando para o início com o trabalho com a leitura e a escrita. Dentro desse elemento tão pessoal e familiar, é possível explorar diversos aspectos da linguagem escrita: o tamanho do nome, a quantidade de letras, a variedade e a repetição de letras, a organização das letras, a letra inicial e final, sons semelhantes, rimas, entre outros.

Para trabalhar de forma lúdica e significativa, podem ser propostas atividades como montar o nome da criança com um quebra-cabeça de letras ou de sílabas, ajudando na identificação das partes que compõem o nome e no reconhecimento das sílabas. Também é interessante iniciar o trabalho com a letra bastão, presente no nome, para que as crianças se familiarizem com a forma das letras (Russo, 2010).

Dessa maneira, há muitas estratégias possíveis para trabalhar com alfabetização a partir do seu próprio nome. Por exemplo: criar uma grade com os nomes dos colegas, onde a professora auxilia as crianças em diferentes tarefas, como pintar de amarelo o retângulo que contém o próprio nome, pintar de azul o nome de um amigo, cobrir as letras do nome com cores variadas, circular nomes que contenham determinada letra, ou pintar de azul ou verde o nome que possui menos letras (Russo, 2010).

O uso do ditado é fundamental no processo de alfabetização, funcionando como um instrumento para avaliar a evolução das crianças e compreender sua concepção da escrita. Porém, é importante romper com a lógica tradicional do ditado apenas como avaliação. Conforme Cagliari (2003), o ditado é uma possibilidade para observar o progresso individual comparado com produções anteriores, identificando quais aspectos da escrita a criança já reconhece. O ditado pode ser corrigido em pequenos grupos, com a classe toda ou individualmente.

Existem diversas modalidades de ditado: o ditado em grupo, o ditado mudo em que a professora escreve uma palavra no quadro para que as crianças percebam e depois copiem ou ainda a professora que faz um desenho para que a criança escreva a palavra correspondente. Essas variações tornam o ditado mais dinâmico e adaptado às necessidades da turma (Russo, 2010).

Como destaca Kishimoto (2007), o uso lúdico de materiais não estruturados favorece o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem. Dessa maneira, é importante utilizar materiais diversos e não estruturados, como sucatas, materiais reciclados e jornais. As

crianças podem observar datas no jornal, recortar palavras com determinada letra, identificar números, recortar informações como a temperatura, ou formar seu próprio nome com as letras do jornal. Também podem montar o alfabeto, criar desenhos com essas peças e realizar muitas outras atividades.

Freire (1996) defende que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e, portanto, práticas que envolvem materiais do cotidiano, como fósforo, podem ser utilizadas para formar desenhos, palavras, letras e até o próprio nome. Além disso, os jornais podem ser usados para fazer dobraduras, que, por sua vez, podem inspirar a criação de histórias que serão registradas pelas crianças por meio do desenho e da escrita.

Essas brincadeiras e atividades manuais ajudam a desenvolver a coordenação motora, a criatividade e o interesse pela leitura e escrita, tornando o processo de alfabetização mais rico e significativo. Segundo Russo (2010), a professora pode facilitar a compreensão e o trabalho com o texto escrito, preparando um texto base, fatiado em recortes e as crianças devem reconstruir. Após isso, eles podem trabalhar com as palavras soltas extraídas do texto, estimulando a leitura, a escrita e o entendimento da estrutura texto.

Outra possibilidade é a criação de textos coletivos, iniciando com textos orais, que podem ser enriquecidos por jogos, músicas, adivinhações, parlendas, poesias, entre outros. Esses recursos auxiliam na escolha de temas para escrita, estimulando as crianças a desenharem amigos e escreverem seus nomes, a escreverem sobre suas brincadeiras favoritas ou a fazerem desenhos acompanhados de textos sobre seus medos, como o animal que mais temem (Russo, 2010).

Segundo Cagliari (2003), o uso da produção de textos espontâneos escritos pelas crianças é uma maneira eficaz de estimular e incentivar o avanço da escrita das crianças. Já no primeiro ano, as crianças podem ser desafiadas a construir, com seus próprios dedos, seus textos espontâneos. Eles podem contar uma história que vivenciaram, relatar algo interessante do seu dia a dia, narrar fatos da comunidade ou criar histórias imaginárias com contos de fadas, heróis, entre outras ideias que surgirem de forma livre e criativa.

Como sugere Russo (2010), a professora, no início, pode atuar como escriba da criança, transcrevendo fielmente o que ela relata, sem modificar nada do que foi dito. O objetivo é valorizar a forma como a criança se expressa, respeitando sua linguagem e suas escolhas. Com o tempo, as crianças podem ser incentivadas a escrever sozinhas, do seu jeito, desafiando-se a criar e registrar suas próprias histórias.

Nesse momento, é essencial que a professora crie condições para que a criança se expresse livremente, revelando tanto o que já sabe quanto o que ainda está construindo. Como

afirma Esteban (2003), quando a professora compreende que o erro é um caminho em direção ao novo, e não uma falha a ser eliminada, o processo de aprendizagem se torna menos conflituoso e mais potente. Essa escuta sensível abre espaço para que a criança ouse, perceba sua própria capacidade de construir e se reconheça como sujeito ativo do conhecimento.

É importante ressaltar que o texto da criança não deve ser corrigido quanto à ortografia ou aos "erros" gramaticais. O intuito não é apontar falhas, mas sim despertar a sensibilidade para a escrita e permitir que a própria criança, com o tempo, perceba suas dificuldades e evolua a partir delas. A professora pode levantar questionamentos que ajudem nesse processo, como: "A história pode ser aumentada?", "Qual parte da história você poderia desenvolver mais?", "Você gostaria de trocar alguma parte ou reorganizar a ordem dos acontecimentos?", "Existe alguma palavra que você gostaria de trocar?" ou ainda: "Será que tem alguma parte que você esqueceu de contar?" (Russo, 2010).

De acordo com Cagliari (2003), essas perguntas contribuem para a reflexão sobre o próprio texto e ajudam no desenvolvimento da autonomia da criança como autora. As histórias podem ser lidas para a turma, seja pela própria criança ou pela professora. Quando for a professora a fazer a leitura, ela deve ler corretamente, mesmo que a palavra tenha sido escrita de forma errada. Por exemplo, se a criança escreveu "pisicreta" querendo dizer "bicicleta", a professora deve ler "bicicleta", respeitando o sentido que a criança quis transmitir.

O mais interessante da escrita espontânea é permitir que a criança crie um texto com suas próprias palavras, sem a imposição de um roteiro fixo ou de um vocabulário previamente determinado. Essa liberdade evita a padronização, fortalece a autoria e valoriza a expressão singular de cada criança. A escrita pode ser, antes de tudo, uma forma de comunicação com sentido, e que corrigir precocemente pode inibir a criatividade e o desejo de escrever (Cagliari, 2003).

Embora o foco inicial não deva ser a correção, é importante, em um segundo momento, trabalhar esse aspecto. Uma ideia interessante é criar livros com os textos originais das crianças, mantendo a escrita como foi produzida. Em paralelo, pode-se produzir um "livro da editora", no qual a professora ou as próprias crianças em grupos, ajudam na reescrita e revisão dos textos, com mediação e apoio pedagógico.

Essa proposta, além de respeitar as etapas de desenvolvimento da escrita, estimula o olhar crítico, o aprimoramento das produções e o diálogo entre o texto e o autor. Esteban (2003) ressalta que, quando a professora compreende o erro como parte de um conhecimento em construção, ele abre espaço para uma mediação mais afetiva, acolhedora e formativa. Essa

prática contribui para a criança reconhecer como alguém capaz de criar, refletir e transformar seus próprios textos.

Além disso, a leitura deve ser constantemente estimulada em diferentes formatos: por meio de fichas de leitura, leitura de cartazes e palavras presentes no ambiente escolar, textos decorados, cantigas, poesias, palavras sugeridas pelas crianças e textos produzidos coletivamente. A leitura pode ser individual, coletiva, silenciosa, em voz alta ou compartilhada, sempre buscando ampliar o contato das crianças com a linguagem escrita e incentivar seu interesse pela leitura.

“A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (Cagliari, 2003, p. 148). Ter leitura todos os dias é essencial. Se a criança ainda não sabe ler convencionalmente, a professora deve incentivá-la a "ler do seu jeito", valorizando suas tentativas e estratégias.

Ler histórias diariamente para as crianças é uma prática potente, especialmente quando se evidencia que há diferentes formas de leitura: ler um bilhete, uma poesia ou um problema matemático, pois, cada gênero exige interpretações diferentes. Nessa jornada, o papel da professora é fundamental: “A figura do professor como leitor e modelo de leitor para as crianças é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores” (Grotta, 2001, p. 148).

Como aponta Grotta (2001), a professora lê para sua turma, comenta sobre livros, textos, notícias ou temas sobre o cotidiano das crianças e desperta o interesse pela leitura. Quando o professor compartilha suas leituras de forma envolvente, ele aproxima a criança do universo dos livros. Assim, é fundamental que o professor mostre o mundo da leitura para as crianças e indique obras, envolvendo-os por meio de dinâmicas, proponha conversas durante ou após a leitura. Essas atitudes tornam a prática leitora mais significativa. O entusiasmo do professor contagia. Não se trata de ser um *expert* em literatura, mas de cultivar uma postura leitora ativa, prazerosa e sensível.

“Um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança ligada pela escola às crianças, pois ela, não escrita, será fonte perene da educação, com ou sem escola” (Cagliari, 2003, p. 173). Seguindo essa lógica, entende-se que a leitura não deve ser tratada como um mero conteúdo a ser ensinado, mas como uma experiência vital, um instrumento de formação humana e emancipação. Cabe à escola e, especialmente, à professora, tornar esse legado possível.

O diálogo é outro ponto essencial, podendo ser utilizado para uma boa prática pedagógica sendo efetiva e significativa. Um exemplo disso é promover conversas informais com as crianças, perguntando o que gostam de fazer em casa, o que fizeram no final de semana, ou como reagiriam diante de uma situação específica na escola. Esses momentos de escuta e troca contribuem para uma aprendizagem mais humana e colaborativa, como propõe Esteban (2003).

Trabalhar em pequenos ou grandes grupos é uma estratégia importante nesse contexto, pois promove relações interpessoais, a convivência e a troca de conhecimentos, além de favorecer a construção coletiva do saber. Tais espaços de diálogo também permitem abordar situações que, por vezes, geram conflitos. Com a mediação da professora, é possível refletir sobre essas questões e buscar soluções de forma conjunta, restaurando o equilíbrio nas relações e fortalecendo o ambiente escolar. Como afirma Amaral (2001), a mediação é fundamental nesses processos iniciais de escrita e leitura.

Outro aspecto importante é o uso de materiais produzidos e consumidos pela sociedade, como livros, filmes, músicas, revistas, jornais, gibis entre outros. Esses recursos tornam a aprendizagem mais próxima da realidade das crianças, despertando o interesse e estabelecendo conexões com o mundo fora da escola. Incorporar tais materiais nas práticas pedagógicas amplia o repertório cultural das crianças tornando o ensino mais significativo (Amaral, 2001).

Precisamos destacar nesse processo de alfabetização e letramento essas práticas mais corriqueiras, mas é relevante frisar práticas que expressem outras linguagens, como a música, o teatro, as artes visuais, pois elas potencializam o processo criativo, o imaginário infantil. “Se aprender a ler é aprender a ler o mundo, como já nos dizia Paulo Freire, as linguagens não verbais podem ser instrumentos valiosos para ampliar a capacidade de leitura e compreensão real” (Alvarenga; Gomes, 2003, p. 180).

Segundo Amaral (2001), o pensamento de Freire de que a reflexão quando bem executada diante da prática é fundamental elaborar propostas pedagógicas relacionadas com a realidade e desenvolvidas em situações reais da comunidade e do uso da linguagem. Portanto, as metodologias presentes no texto valorizam a autonomia da criança, a expressão individual, a formação do leitor e a dimensão afetiva e social da aprendizagem, com forte ênfase no papel da professora como mediadora, leitora e ouvinte. O trabalho da professora na sala de aula parte dos saberes adquiridos ao longo de sua carreira, formações e cursos que consolidam as práticas pedagógicas e configuram-se como eixo na transformação da aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

No campo da formação continuada das professoras, especialmente na formação inicial, é fundamental, como aponta Pimenta (2012), pesquisas voltadas à realidade escolar, conduzidas com o olhar de futuras professoras. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da teoria na prática da professora, compreendendo que o conhecimento teórico não é abstrato ou distante, mas uma ferramenta essencial para interpretar e enfrentar as situações concretas do cotidiano escolar.

A “prática docente, expressão concreta dos saberes pedagógicos, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica” (Pimenta, 2012, p. 54). As situações cotidianas vividas em sala de aula, com suas tensões, desafios e necessidades, exigem reflexão e problematização, mobilizando as professoras a buscar compreensões mais profundas sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma, é a própria prática que impulsiona a construção ou a revisão da teoria, tornando-a mais significativa e enraizada na realidade escolar.

4.5.1 Letramento, alfabetização e múltiplas linguagens na prática docente

No processo de alfabetização e letramento, a aprendizagem da criança não se restringe às práticas de leitura e escrita convencionais, mas se constitui por meio de múltiplas experiências e linguagens. Conforme, Lóris Malaguzzi, pedagogo italiano dizia:

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (Fochi; Redin, 2014, p.12).

Ou seja, com esse trecho, podemos fazer uma reflexão sobre a linguagem, percebemos que a criança ela aprende de inúmeras maneiras, seja ouvindo, escutando, praticando, desenhando, movimentando-se e explorando o mundo com o corpo e os sentidos, tornando o concreto e o sensorial elementos fundamentais nessa etapa.

Nessa perspectiva, as diferentes linguagens configuram-se como formas legítimas de produção de sentidos e de construção do conhecimento. Para ele, as “cem linguagens da criança”, amplia-se a compreensão sobre como ela pensa, se expressa e aprende. Cabe à

professora, portanto, valorizar e integrar essas linguagens em sua prática pedagógica, para que não se percam ao longo do percurso escolar. A linguagem não se limita ao ato de comunicar-se com o outro ou de expressar pensamentos já elaborados, mas constitui-se também como um meio fundamental de reflexão e construção do próprio pensamento. É por meio da linguagem que a criança organiza suas ideias, atribui sentidos às experiências e elabora compreensões sobre o mundo.

Desse modo, refletir é um processo profundamente linguístico e se manifesta nas diferentes formas de expressão da criança, seja na oralidade, no desenho, no gesto ou na ação. Ao reconhecer essas manifestações como linguagens, amplia-se a compreensão do aprender, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento (Geraldi, 1984). Torna-se essencial a escola, enquanto espaço de aprendizagem, ofereça à criança um ambiente rico em possibilidades de leitura, escrita e de múltiplas linguagens. Inserida em um contexto permeado por diferentes formas de expressão (musical, sonora, gestual, corporal e visual), a criança amplia suas experiências de significação e de construção do conhecimento.

Esse ambiente mais convidativo à aprendizagem e às descobertas favorece as interações, provoca reflexões e potencializa a produção de sensações, elementos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento. Assim, a escola assume o papel de mediadora cultural, garantindo que as diversas linguagens estejam presentes e sejam valorizadas no cotidiano pedagógico.

A própria BNCC (Brasil, 2018), respalda a importância de inserir a criança, nesse processo de alfabetização, em diferentes formas de explorar a linguagem, incluindo a Língua Portuguesa, a Arte e a Educação Física, portanto esses três eixos podem colaborar de forma integrada na transformação do ensino. Há diversas possibilidades de práticas para serem desenvolvidas no contexto escolar explorando as múltiplas linguagens. Ao pensarmos em linguagem, é comum associá-la apenas aos textos escritos e aos diferentes gêneros textuais; no entanto, estes podem e devem ser trabalhados em sala de aula de diferentes maneiras. Nos dias atuais, as crianças estão fortemente inseridas no uso de ferramentas digitais, torna-se necessário refletir sobre como utilizá-las a favor do trabalho das professoras.

Por exemplo, ao assistir a um filme, pode-se propor para a criança criar seu próprio livro, inspirado na narrativa apresentada, recontando a história a partir de sua compreensão e criatividade. Usar jogos digitais que fomentem as habilidades necessárias de cada fase. Soares (2003) enfatiza que a alfabetização e o letramento precisam estar intrinsecamente vinculados à interação social, às práticas culturais e à realidade vivida pela criança. O contato com a leitura

e a escrita deve ocorrer em contextos significativos, nos quais os materiais façam parte do cotidiano das crianças.

A presença de livros de interesse das crianças, textos informativos emergem de suas curiosidades, revistas, cartazes e outros portadores textuais amplia as possibilidades de uso social da linguagem escrita. Esses materiais favorecem a construção de significados e contribuem para que a leitura e a escrita sejam compreendidas como práticas vivas, situadas e socialmente relevantes.

Conforme Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que o processo de alfabetização não se restringe à decodificação de signos gráficos. Alfabetizar implica possibilitar à criança construir sentidos, interpretar e compreender a realidade a partir de suas experiências e interações. Nesse percurso, é fundamental a criança desenvolver autonomia intelectual, caminhando com “suas próprias pernas”, capaz de refletir, questionar e atribuir significado ao que lê e vivencia. Assim, a alfabetização assume um caráter emancipatório, no qual a linguagem se torna instrumento de compreensão crítica do mundo.

De certo modo, toda professora mobiliza diferentes linguagens em sua prática pedagógica, especialmente as linguagens oral, verbal e escrita, mais recorrentes no cotidiano escolar. No entanto, quando a professora reflete sobre sua prática e se propõe a integrar, de forma intencional, outras linguagens como a musical, a sensorial e a corporal, amplia-se o campo de possibilidades de aprendizagem.

A inserção dessas experiências, em alguns momentos da semana, contribui para o ensino se tornar mais significativo e conectado às diferentes formas de aprender das crianças. Dessa maneira, o processo educativo passa a contemplar a diversidade de modos de expressão e compreensão, favorecendo uma aprendizagem mais viva e contextualizada. Diante desse cenário, sugere-se que a professora para tornar sua prática pedagógica mais sensível às singularidades das crianças desafie-se a explorar e integrar diferentes linguagens em seu cotidiano escolar.

Ao enfatizarmos a questão da leitura, a criança não necessariamente precisa ler apenas textos escritos, como histórias, receitas ou músicas, mas pode interagir e interpretar imagens, desenhos, sons, esquemas gráficos e outras formas de linguagem. Esse movimento implica abertura à reflexão sobre a própria prática e disposição para experimentar novas formas de ensinar e aprender. Ao incorporar linguagens corporais, sensoriais, artísticas e musicais, a professora amplia as possibilidades de produção de sentidos e favorece aprendizagens mais significativas. Trata-se, portanto, de um exercício contínuo de escuta, criação e ressignificação do fazer pedagógico.

5 TECENDO SIGNIFICADOS: CAMINHOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este capítulo é dedicado à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras alfabetizadoras dos 1º anos da Rede Municipal do Norte do Rio Grande do Sul. Esse instrumento constitui-se como fundamental para compreender as percepções, os desafios e os avanços no campo da alfabetização e do letramento, bem como para analisar as relações entre suas práticas pedagógicas e os processos de formação continuada realizados mensalmente em grupo.

O instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, possibilitou criar um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, com o intuito de sanar dúvidas e compreender melhor esse movimento que a rede municipal realiza com as professoras, por meio de grupos de estudos mensais organizados por ano de escolaridade. Assim, buscou-se analisar se essas formações geram resultados positivos e se podem inspirar ou ampliar possibilidades de formação em outros contextos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

O roteiro funciona como um suporte orientador; contudo, conforme o decorrer da conversa, podem surgir novos questionamentos. Dessa forma, a entrevista permite que novos fenômenos emergem ao longo do diálogo, ampliando a compreensão do pesquisador sobre o objeto investigado, conforme aponta Manzini (1990).

Ao realizar a entrevista com as três professoras do 1º ano dos anos iniciais, buscamos dialogar respeitando suas opiniões, concepções e falas, sem a intenção de impor qualquer posicionamento. Nesse processo, a pesquisadora procurou estar atenta e sensível para ouvir as participantes, buscando extrair o máximo de elementos que pudessem contribuir para a compreensão do problema investigado na pesquisa.

5.1 FIOS DE SENTIDOS: PALAVRAS QUE TECEM A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Durante a realização das entrevistas, a escuta das falas das professoras ocorreu de maneira atenta e sensível, buscando compreender suas percepções sobre a prática pedagógica e o processo de alfabetização. As entrevistas foram gravadas mediante autorização das participantes, que assinaram o termo de consentimento, concordando com sua realização. Posteriormente, os áudios foram transcritos, possibilitando uma análise mais detalhada dos dados. Esse processo exige do pesquisador cuidado e conhecimento para que os diálogos estabelecidos permitam compreender a realidade investigada e dialogar com os referenciais teóricos estudados, considerando sempre o contexto em que os dados foram produzidos, evitando generalizações.

Como requisito para a realização da pesquisa, definiu-se que as participantes deveriam ser professoras do 1º ano da rede municipal de ensino do norte do Rio Grande do Sul. Dessa forma, participaram três professoras, cada uma pertencente a uma escola diferente, totalizando três escolas e três turmas de 1º ano. Todas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

Destaca-se que, para garantir a participação efetiva e o engajamento das professoras, a pesquisadora realizou um diálogo individual com cada participante em seu local de trabalho, apresentando os objetivos da pesquisa e esclarecendo a importância de sua colaboração. Nesse momento, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o documento de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Contextualizando as participantes da pesquisa, participaram três professoras com experiência na área da educação. Portanto, neste estudo as falas das entrevistadas serão identificadas como Entrevistada 1 (E1), Entrevistada 2 (E2) e Entrevistada (E3), a fim de preservar suas identidades. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro e dezembro do ano de 2025, em um município no Norte do Rio Grande do Sul.

A professora E1 atua desde 2013 e possui ampla experiência na alfabetização em turmas iniciais do Ensino Fundamental, além de já ter trabalhado com reforço escolar. A professora E2 tem 15 anos de atuação na educação, tendo iniciado seu trabalho na alfabetização em turmas de 1º ano após ingresso por concurso público em 2022. Já a professora E3 possui 6 anos de experiência com o 1º ano, evidenciando, ao longo de sua trajetória, um processo de especialização na atuação com turmas de alfabetização e educação inclusiva.

Podemos observar que as três professoras possuem certa experiência com turmas de 1º ano. O menor tempo de atuação nessa etapa é da E2, com três anos de experiência, enquanto as demais apresentam um período maior de trabalho com essa faixa etária, além de possuírem anos de atuação na área da educação.

De acordo com Luckesi (2014, p. 29), a professora “nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática”. Nesse sentido, compreende-se a atuação docente como um processo contínuo de aprendizagens, reflexões e aprimoramentos ao longo dos anos de sua trajetória profissional.

Portanto, no decorrer da pesquisa, os estudos direcionaram nosso olhar para a Análise Textual Discursiva (ATD), que, devido ao seu caráter interpretativo, aproximou-se das necessidades da pesquisa para compreender o problema investigado. Desse modo, a análise foi realizada com base nas contribuições de Galiazzi e Moraes (2016), bem como Galiazzi e Sousa (2022).

Em síntese, os procedimentos da pesquisa envolveram: convite presencial e individual as professoras para participação no estudo; apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); realização das entrevistas semiestruturadas; gravação das entrevistas mediante autorização das participantes; transcrição do material coletado; organização dos dados e, por fim, a realização da Análise Textual Discursiva (ATD).

A Análise Textual Discursiva (ATD) consiste em um processo de análise qualitativa que requer a compreensão dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo. A partir desse embasamento, torna-se possível aprofundar a análise dos dados coletados e interpretá-los de forma comprometida com os objetivos da pesquisa. Além disso, os resultados obtidos ao longo da investigação possibilitaram a organização e a transformação dos dados em um produto educacional, construído a partir do material produzido durante o desenvolvimento da pesquisa.

Também se torna importante retomar o problema de pesquisa e o objetivo geral deste estudo, pois são eles que orientam todo o processo investigativo e a análise dos dados. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar como as professoras dos 1º anos dos anos iniciais percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições que esse processo traz para sua atuação docente no contexto do Norte do Rio Grande do Sul. Dessa forma, a análise dos dados busca compreender esse fenômeno a partir das falas das participantes, dialogando com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

Procurando compreender os dados coletados como um todo, inicialmente realizou-se a escuta das entrevistas e, posteriormente, a sua transcrição. Na sequência, foi realizada a leitura cuidadosa do material transcrito, possibilitando a organização inicial dos dados e a preparação para as etapas seguintes da análise dos dados. Desse modo, a pesquisa qualitativa, como apontam Galiazzi e Moraes (2007), busca aprofundar a compreensão do fenômeno investigado

de forma criteriosa e rigorosa, neste caso baseando-se nas entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, a ATD é uma metodologia de análise de informação para produzir novas compreensões sobre textos e discursos.

Portanto, a ATD tem como finalidade descrever e interpretar os significados que emergem a partir da leitura dos dados e destaca que não há apenas uma maneira de compreender o texto, ou seja, é uma metodologia que se desdobra muito em cima do olhar do pesquisador, sempre permeado por referenciais teóricos, mas ela possibilita múltiplas formas de organizar suas perspectivas e categorias.

A ATD é composta por três etapas: unitarização, categorização e construção do metatexto. Esse processo não é linear, mas sim cíclico, pois o pesquisador está constantemente retomando o ponto de partida, que é a sua investigação, ou seja, o problema de pesquisa. Dessa forma, a cada nova análise, há um aprofundamento na compreensão dos dados.

Figura 10 - Metáfora da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Desse modo, a ATD pode ser compreendida como a montagem de um quebra-cabeça. No início, na etapa de unitarização (1), temos apenas peças soltas, fragmentos das entrevistas, falas das professoras que chamam a atenção e são selecionadas pela pesquisadora. Esses pedaços são analisados e interpretados, ainda de forma isolada, como partes que ainda não revelam o todo.

Na etapa seguinte, a categorização (2), começa o processo de encaixe dessas peças. O pesquisador vai aproximando elementos que fazem sentido entre si, organizando-os em categorias iniciais, que vão sendo refinadas em categorias intermediárias até chegarem às categorias finais. É como montar o quebra-cabeça aos poucos, percebendo padrões, relações e sentidos.

Por fim, ao juntar todas as peças, emerge uma nova compreensão do todo. Esse momento corresponde à construção do metatexto (3), em que o pesquisador explicita os sentidos produzidos a partir da análise. Assim como no quebra-cabeça, a imagem final não estava totalmente visível no início, mas foi sendo construída ao longo do processo, revelando algo novo e significativo.

Partindo para a análise das entrevistas com base nesse caminho descrito anteriormente, a unitarização foi feita em primeiro momento, realizando o desmanche da entrevista, retirando as partes essenciais e que faziam sentido com o problema.

Figura 11 – Exemplo da tabela de unitarização.

Participante	Trecho da entrevista	Unidade de sentido
P1	Eu sempre dou uma parada, até porque como faz anos que eu tô com o primeiro ano, aí, o ano passado deu certo isso, isso não deu, esse ano eu vou fazer diferente, vai... Não segue sempre a mesma coisa. Esses projetos que a gente fez ali, deu bem certo. Bom, deu tanto certo que a gente tá fazendo todo ano agora.	A reflexão sobre a prática docente evidencia que determinadas estratégias, como o desenvolvimento de projetos, vêm sendo mantidas ao longo dos anos por apresentarem resultados positivos. Essa permanência indica o reconhecimento, por parte do professor, da eficácia dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, revela uma prática pedagógica intencional, que valoriza metodologias significativas e centradas na participação das crianças.
P2	A gente faz bastante, isso a gente faz bastante às vezes nos grupos de estudo, né? Mas assim, no dia a dia a gente também tem que parar e tem que pensar, né, o que a gente tá ali.	A fala evidencia que, embora os grupos de estudo se constituam como espaços formais de reflexão docente, há a compreensão da importância de uma reflexão contínua no cotidiano da prática, indicando a necessidade de o professor analisar e ressignificar suas ações no dia a dia.
P3	Todos os dias. Eles estão evoluindo? como que poderiam estar melhores?. O que eu poderia fazer? E assim, individualmente, com aquelas crianças que têm mais dificuldade. O que eu poderia fazer para ela evoluir.	A prática docente envolve momentos contínuos de autoquestionamento sobre a aprendizagem das crianças, buscando estratégias para favorecer seu desenvolvimento, especialmente considerando as necessidades individuais.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A partir da unitarização, o pesquisador começa a observar falas que têm o mesmo sentido para realizar o agrupamento, levando a categorização. Esse momento é o mais delicado do processo, pois exige um olhar mais aprofundado e sensível do pesquisador, a fim de que seja possível estabelecer relações entre as unidades de sentido e, assim, extrair o novo emergente (Galizzi; Souza, 2022).

O processo de categorização gera um movimento contínuo de construção e reconstrução da análise. Nesse percurso, o pesquisador passa a reunir as unidades de sentido que apresentam semelhanças, agrupando-as de modo a constituir possíveis categorias. Para isso, é fundamental realizar uma análise atenta e comparativa, buscando identificar o que há de comum entre as diferentes unidades.

Além disso, existem alguns níveis de categorias que precisam ser considerados. A primeira delas é a categoria inicial, que corresponde justamente a esse primeiro movimento de agrupamento das unidades de sentido, ainda de forma mais aberta e provisória. Essas categorias iniciais servem como base para o aprofundamento da análise, podendo ser reorganizadas, refinadas ou até mesmo reformuladas ao longo do processo.

Figura 12 – Mapa mental da Categoria Inicial.



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

As questões norteadoras do questionário aplicado às professoras orientaram a análise das respostas, possibilitando a realização da unitarização, a identificação das unidades de significado e, a partir destas, a construção das categorias iniciais, intermediárias e finais. Por fim, alcança-se o novo emergente, expresso nos metatextos, que, neste momento, assumem o papel de direcionar os próximos passos da ATD.

Desse modo, após realizarmos a unitarização, reunindo as unidades de sentido, e avançarmos no processo de categorização, inicialmente com as categorias iniciais, posteriormente intermediárias e, por fim, finais, emerge o novo emergente. Com isso, encerra-se o primeiro ciclo da ATD e inicia-se o segundo ciclo, que consiste na análise desse novo emergente.

Nessa etapa, dá-se a construção dos metatextos, elaborados a partir das falas das entrevistadas, articuladas à interpretação do pesquisador. Além disso, esse processo envolve o diálogo com os autores que fundamentam a pesquisa, possibilitando uma análise mais aprofundada e teoricamente sustentada.

A partir do metatexto que será apresentado, busca-se, então, atingir os objetivos da pesquisa, na tentativa de responder à questão norteadora e ao problema investigado. Ao mesmo tempo, reconhece-se que esse processo pode também suscitar novos questionamentos, ampliando as possibilidades de compreensão e reflexão sobre o fenômeno estudado.

5.2 TECENDO TRAJETÓRIAS: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

*Havia uma menina que refletia em seu
espelho a sua face e de outras pessoas também.
Como uma colcha de retalhos, era o seu reflexo.
Cada pedaço de pano representava um rosto,
com todas as suas histórias e fantasias. Colcha
esta, que nunca estava pronta, por mais que
gastasse dias a bordá-la...
(Michele Mendes Maranhão Queiroz,
1988)*

Essa mensagem nos permite pensar a constituição da professora alfabetizadora como um processo igualmente tecido por múltiplas experiências, encontros e aprendizagens. A identidade docente, nesse sentido, não é fixa ou previamente definida, mas vai sendo construída no entrelaçamento das vivências profissionais, das relações estabelecidas no contexto escolar e dos saberes que se produzem na prática.

Ao analisar a trajetória das professoras participantes da pesquisa possuem um tempo significativo de atuação com turmas do primeiro ano dos anos iniciais, com experiência mínima de três anos. Esse percurso auxilia para maior compreensão das especificidades desse nível de ensino. Mesmo com esta experiência não torna o trabalho necessariamente tranquilo, mas fortalece o posicionamento e tomadas de decisões pedagógicas ao longo dos anos, tornando-as mais seguras e adaptadas na organização de práticas que favoreçam a aprendizagem.

Neste contexto, a entrada na alfabetização marcada por desafios e incertezas, especialmente em cenários adversos, como o período pós-pandemia, conforme evidencia a fala da professora:

Foi um desafio bem grande. No primeiro momento, me assustei e me preocupei bastante, porque, na verdade, a alfabetização é um desafio bem grande. E era um pós-pandemia, e a gente não sabia como é que os alunos chegariam pra escola. Então, foi bem desafiador, mas com todo o suporte que a gente tinha da secretaria e dos grupos de estudo, fomos aprimorando o trabalho cada ano, cada mês a gente aprimorava alguma coisa, estudava e preparava material e tudo pra depois ter em sala de aula para trabalhar com as crianças (E2).

A partir dessa fala, observa-se o quanto o início na docência em turmas de alfabetização pode ser permeado por sentimentos de medo e insegurança. No entanto, o apoio institucional, especialmente por meio de grupos de estudo e formação continuada, contribui significativamente para a construção de maior segurança profissional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Portanto, este aspecto aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2009), ao destacar a importância da formação em contexto e das comunidades de prática na construção do desenvolvimento profissional da professora. De modo semelhante, outra professora relata: “No primeiro momento, fiquei assustada, pensei que estava fazendo estágio, mas, assim, me apaixonei pelo primeiro ano, gosto muito da alfabetização” (E1).

Assim, o ingresso na alfabetização é frequentemente marcado por sentimentos iniciais de vulnerabilidade e estranhamento. Contudo, à medida que as professoras vivenciam o cotidiano da sala de aula e constroem suas experiências, desenvolve-se uma identificação afetiva com o trabalho, fortalecendo o vínculo com essa etapa de ensino.

Corroborando essa perspectiva, a professora E3 destaca que, ao longo do tempo, passou a se identificar profundamente com a alfabetização, permanecendo por seis anos consecutivos atuando com turmas do primeiro ano. Esse dado evidencia que a constituição da professora alfabetizadora não se dá de forma imediata, mas é construída progressivamente, por meio da experiência, da reflexão sobre a prática e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O início da carreira docente é marcado por desafios, especialmente na compreensão da realidade escolar (André, 2018). Nesse sentido, a carreira docente é entendida como um processo contínuo, sem etapas rígidas, e a fase de entrada da professora varia entre três e sete anos de atuação, conforme diferentes autores como Huberman, Gonçalves, Garcia e Tardif (Carvalho, Moura, 2023).

Ou seja, não existe um tempo fixo que determine a experiência ou a prontidão para a docência; trata-se de um processo singular, vivido de maneiras distintas por cada indivíduo, no qual a construção da identidade profissional e a adaptação ao contexto e à cultura escolar podem ocorrer mais rapidamente para alguns e de forma mais gradual para outros.

O ingresso na turma de alfabetização, no 1º ano, ocorre em grande medida, de forma circunstancial, associado tanto ao critério de antiguidade quanto às demandas institucionais no momento da atribuição de turmas: “Foi um acaso, porque fui chamada no concurso e nomeada aqui” (E2). “Cheguei aqui e o primeiro ano era o que tinha na hora do concurso. E aí a professora que já tinha turma me auxiliou muito, me deu um suporte bem grande, e eu me apaixonei” (E3).

Quando eu entrei aqui na escola, eu tinha o segundo ano. No ano seguinte, quando foram feitas as escolhas das turmas, eu era a última professora que entrou, então o processo foi por antiguidade. O que sobrou foi o primeiro ano, uma professora pediu para trocar, e acabou ficando para mim (E1).

A partir desses relatos, observa-se que a inserção no 1º ano não está, inicialmente, vinculada a uma escolha intencional das professoras, mas sim a fatores como a ordem de ingresso na escola, a organização interna das turmas e as oportunidades disponíveis no momento da nomeação.

Entretanto, as narrativas também evidenciam que, ao longo da experiência, esse ingresso não planejado pode se transformar em um espaço de identificação profissional. O apoio recebido por colegas mais experientes, grupos de estudos, contribuem nesse processo para a construção de segurança e pertencimento.

Essa compreensão dialoga com Nóvoa (2017), ao afirmar que a constituição da identidade docente não é resultado de uma escolha linear, mas de um percurso marcado por experiências, contextos e condições concretas de exercício da profissão. Para Freire (1996) a docência é um ato que envolve compromisso, afetividade, amorosidade e construção de sentido, elementos essenciais para o engajamento da professora com sua prática.

Desse modo, a permanência na alfabetização não se explica apenas por condições institucionais, mas também pelo desenvolvimento de vínculos afetivos com a prática docente, expressos no encantamento com o ensinar e o aprender das crianças. Assim, a trajetória da professora alfabetizadora vai se constituindo entre o acaso inicial e a construção progressiva de uma identidade profissional.

5.3 COSTURANDO CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO. LETRAMENTO E OS CAMINHOS DA PALAVRA VIVA

A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever; é aprender a ler o mundo.
(Paulo Freire, 1996)

Nessa perspectiva, os conceitos de alfabetização e letramento constituem-se como dimensões fundamentais a serem apropriadas pelas professoras, uma vez que sustentam e orientam a prática pedagógica, conferindo-lhe maior intencionalidade e sentido.

Contudo, buscou-se compreender, a partir das entrevistadas, o que elas entendiam por alfabetização e letramento. Desse modo, ao serem provocadas à reflexão sobre suas próprias concepções, tornaram-se evidentes modos de compreensão que se articulam diretamente às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

Nesse sentido, as professoras evidenciam compreensões que, em alguns momentos, se aproximam dos referenciais teóricos, mas, em outros, revelam certa insegurança conceitual. Observa-se que, embora tenham apresentado respostas adequadas, houve dúvidas pontuais durante a formulação, indicando não necessariamente um erro conceitual, mas uma compreensão ainda em processo de consolidação.

A gente pensa que a criança está alfabetizada quando está lendo e escrevendo. O letramento também... às vezes eles se confundem um pouco. No dia a dia, é trabalhar a leitura e a escrita no contexto da criança... se está escrevendo coisas isoladas ou dentro do contexto da vida dela (E1).

A alfabetização é todo o contexto de sala de aula, que a gente vai contextualizando, vai fazendo com eles. O letramento é mais quando eles já estão no mundo letrado, já estão lendo e entendendo. O letramento é quando eles já estão compreendendo aquilo que eles leem e escrevem (E2).

A partir dessas falas, percebe-se que os grupos de estudo têm contribuído para a ampliação da compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, ancorando-se em referenciais teóricos que qualificam a prática docente. Ainda assim, evidencia-se a presença de certa confusão entre os conceitos, especialmente no que se refere à distinção entre o domínio do sistema de escrita e a atribuição de sentido às práticas de leitura e escrita.

As professoras destacam, contudo, aspectos relevantes, como a diferença entre a escrita isolada e a escrita com sentido, bem como a importância de situar a leitura e a escrita em contextos significativos do cotidiano da criança. Tais elementos indicam um movimento de compreensão que ultrapassa a dimensão técnica, aproximando-se de uma perspectiva mais ampla do processo de alfabetização.

Quando questionadas acerca da relação entre alfabetização e letramento, as professoras evidenciam uma compreensão de interdependência entre os conceitos. A professora E3,

respondeu: “Uma coisa leva à outra. O letramento é a leitura do mundo, aquilo que tem significado para eles. E a alfabetização é o processo de decodificar... por exemplo, trabalhar um texto que tenha sentido para eles e explorar as palavras a partir disso”.

Dessa forma, a análise indica que alfabetização e letramento são compreendidos como processos indissociáveis, nos quais o letramento se relaciona à atribuição de sentido às práticas de leitura e escrita no contexto da criança, enquanto a alfabetização diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, os autores que fundamentam os estudos sobre alfabetização e letramento, como Carvalho (2005), Garcia (2003) e Soares (2003), sustentam que o processo de alfabetização não se reduz à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, devendo ocorrer de forma indissociável do letramento. Tal articulação pressupõe a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a construção de sentidos a partir de sua realidade.

Ao serem questionadas referente aos métodos utilizados no processo de alfabetização, as professoras indicaram o uso do método fônico. Conforme discutido por Carvalho (2005), o método fônico se insere no conjunto dos métodos sintéticos, os quais partem da letra e fonema, posteriormente, sílabas, palavras e então os textos.

“Pelo método fônico, ter trabalhado primeiros vogais, o som das letras, daí vai seguindo. Não é na ordem do alfabeto, é por proximidade de som. E daí vai trabalhando junto, conforme a letra que eu tô trabalhando, já tá puxando a família silábica daquela letra “(E1). “Ele é um método que ajuda e que dá certo. A gente sempre começa desde o início do ano a trabalhar toda a questão das letras, dos sons, e como o livro também trazia as letras, uma lição por letra, então ia trabalhando e depois ia juntando” (E2).

Entretanto, a análise das falas evidencia que esse método não é aplicado isoladamente. Ao contrário, observa-se a presença de prática que dialoga com características do método palavração, valorizando a experiência linguística das crianças e trabalhando com palavras familiares, evitando elementos descontextualizados. Para Soares (2003), o processo de alfabetização precisa se preocupar em alfabetizar letrando, ou seja, integrar a aquisição do sistema de escrita e participação em práticas sociais de leitura e escrita. Essa articulação possibilita uma aprendizagem mais significativa, especialmente pela proximidade da realidade vivida pelas crianças.

Outro ponto que foi levantado pela E3 é de que ela utiliza o que funciona com a turma, mas enfatizou a valorização de práticas que antecedem a escrita formal. Em primeiro lugar necessita-se de “consciência de rima, de aliteração, de sílaba, alcançar sílaba, de cantigas de

roda, tudo ludicamente. Que é assim que eles vão aprendendo. Depois, com o tempo, os registros escritos, isso é uma consequência”.

Essa compreensão evidencia que mesmo com base no método fônico no processo de alfabetização, destaca práticas lúdicas, contextualizadas com a realidade e significativas para o aprender. Dessa forma, a alfabetização não se torna mecânica, mas inserida com esses aspectos lúdicos se torna prazerosa e eficaz.

Logo, observa-se, uma postura pedagógica flexível, que articula diferentes estratégias a partir da experiência das professoras e da identificação de práticas que se mostram eficientes no contexto escolar. Evidencia-se, a importância da autonomia das professoras para reconhecer as necessidades reais da turma e adaptar o ensino de forma significativa. Mesmo diante da presença de um método, as professoras demonstram capacidade de ressignificá-lo, incorporando abordagens lúdicas e elementos que consideram relevantes, o que valoriza sua atuação e fortalece sua autonomia no espaço da sala de aula.

5.4 ENTRE LETRAS, PLANOS E PRÁTICAS: O COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO

No que se refere às práticas pedagógicas mencionadas pelas professoras durante as entrevistas, serão apresentadas algumas ações que estruturam o cotidiano em sala de aula. Dentre os aspectos mais destacados, evidencia-se a organização da rotina, a qual é revisada mensalmente e planejada coletivamente nos grupos de estudo, também realizados com essa mesma periodicidade.

Essa rotina estruturada contribui para a organização das crianças e para o desenvolvimento de aspectos fundamentais do processo de alfabetização, uma vez que, no decorrer das atividades diárias, são contemplados elementos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, serão apresentados os projetos desenvolvidos pelas docentes nas escolas, destacando-se a forma como elaboram seus planejamentos. A partir disso, busca-se analisar a coerência entre o que as professoras relatam em suas falas e aquilo que efetivamente aplicam em suas práticas pedagógicas.

A organização da rotina, foi um dos achados, pois foi muito frisado a relevância de haver uma rotina clara e estruturada com as crianças, isso auxilia no andamento da aula. Dessa maneira, a rotina é estabelecida nos grupos de estudos entre as professoras, portanto, cada mês

a rotina é periodicamente reorganizada, indicando flexibilidade na organização do tempo pedagógico.

Essa rotina a gente começa com a escolha do ajudante, conforme, às vezes é por ordem alfabética, às vezes a gente faz de baixo pra cima, agora eu tô fazendo uma por sorteio, um de um menino, um de uma menina, e daí a gente lê o alfabeto, pinta o tempo, se tá ensolarado, tá nublado, o ajudante ajuda a gente a pegar os palitinhos do dia de hoje, por exemplo, hoje é 25 palitinhos, até pra poder editar as quantidades. A gente conta meninos, meninas, quem faltou, faz leitura de alfabeto, de números, de famílias silábicas. E quando vai fazer o registro no quadro, sempre tem uma atividade de escrita de português e uma de matemática. Depois parte para uma outra atividade (E1).

As atividades que compõem a rotina são estruturadas a partir de propostas básicas, contemplando áreas como Língua Portuguesa, Matemática e leitura. Esse momento possibilita as professoras envolverem todas as crianças e acompanhar o desenvolvimento de habilidades específicas. Assim, a rotina configura-se como uma estratégia pedagógica intencional e criativa voltada à promoção das aprendizagens. Conforme a professora E2, em determinada rotina já está trabalhando a ordem alfabética.

A gente começa com a rotina no calendário, marcar dia, dizer o mês, o ano, o dia da semana. A escolha do ajudante com uma fichinha com o nome. Escolhe o ajudante por ordem alfabética. Daí que eles vão aprendendo a ordem alfabética. Agora eles já sabem. Hoje eles já disseram quem vai ser amanhã (E2).

Contudo, a rotina das professoras é organizada mensalmente, com o objetivo de contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do nível de ensino. Nesse contexto, são inseridas propostas recorrentes, tais como a escolha do ajudante do dia, o trabalho com o calendário, a leitura do alfabeto e das famílias silábicas, a contagem do número de crianças com sua decomposição em unidades e dezenas, a utilização da ficha do nome, a separação silábica de palavras e a produção de frases.

Na sequência, serão descritas algumas propostas de rotina já desenvolvidas, que se destacaram pela boa aceitação e pelos resultados positivos no contexto da prática pedagógica. A E1 descreveu uma de suas rotinas, na qual utilizava fichas de palavras associadas a imagens. A professora apresentava a figura e realizava o sorteio de uma delas, por exemplo, tomate e, a partir dessa escolha, desenvolvia diferentes atividades, como a contagem do número de letras e de sílabas. A quantidade de sílabas era representada concretamente com o uso de tampinhas de garrafa, favorecendo a compreensão das crianças por meio de recursos manipuláveis. Outra proposta, é escrever a palavra sorteada com o alfabeto móvel e separar as sílabas com o uso do alfabeto também,

Outra proposta relatada pela E1, consiste em escrever a palavra sorteada utilizando o alfabeto móvel e, posteriormente, realizar a separação silábica também com esse recurso concreto. Em seguida, a atividade é registrada no quadro, possibilitando a sistematização do conhecimento e a visualização coletiva da estrutura da palavra.

O foco desse processo consiste em enfatizar aspectos como a relação entre som e letra, a quantidade de letras na palavra, o número de sílabas e as possibilidades de formação de novas palavras a partir dessas sílabas. Dessa forma, busca-se explorar ao máximo a palavra trabalhada, ampliando as reflexões linguísticas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Soares (2004), enfatiza que a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma articulada e inserir a criança em práticas de linguagem que esteja ligada com sua realidade e faça sentido para si. Assim, ao utilizar materiais concretos, a professora possibilita que as crianças vivenciem situações significativas de aprendizagem, nas quais atribuem sentido ao que aprendem e ampliam suas habilidades linguísticas.

A E2 descreve outra proposta de rotina, elaborada no grupo de estudos e desenvolvida pelas três professoras da rede em determinado período. A atividade, denominada Casa da Leitura, consistia na confecção de um material com TNT, contendo três bolsos, cada um com uma figura. A partir do sorteio dessas imagens, as crianças eram convidadas a formar uma frase, articulando os elementos sorteados.

Percebe-se o cuidado e a intencionalidade na organização das rotinas, planejadas com estratégias voltadas à facilitação do processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, ainda, o uso de materiais concretos e atrativos para as crianças, como na proposta da Bola Mágica, um recurso manipulável, colorido, de abre e fecha, possibilitando a exploração lúdica dos conteúdos.

Segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013), a utilização de materiais concretos em sala de aula constitui um importante recurso para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no trabalho com crianças pequenas em desenvolvimento integral. O uso de recursos palpáveis, visíveis e manipuláveis favorece a compreensão dos conceitos abordados de forma mais significativa e concreta, atribuindo sentido às aprendizagens e promovendo maior engajamento e participação das crianças nas atividades propostas.

A própria BNCC (Brasil, 2018) orienta a utilização de diferentes instrumentos e estratégias pedagógicas como forma de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças, com ênfase na exploração, na investigação, na resolução de problemas, no raciocínio lógico e na compreensão significativa do mundo.

Nesse contexto a entrevistada E3, relata: “Por exemplo, uma das rotinas era assim, eles tinham um baralho de imagens, o ajudante sorteava o baralho de imagens e a palavra que aparecia, aparecia a palavra escrita, por exemplo, janela. Vamos ver quantas sílabas tem janela. Aí abria: ja-ne-la” (E3).

Outro recurso que pode ser utilizado é o alfabeto de bolso. Um material organizado com bolsos correspondentes a cada letra do alfabeto, no qual as crianças podem classificar palavras a partir de suas letras iniciais. Nesse sentido, a entrevistada E3 relata: “nós tínhamos o alfabeto na sala, com os bolsinhos para cada letra do alfabeto. Aí, eles traziam sucata de casa, embalagem, rótulo, brinquedinho. Aí, ajudante sorteava lá, por exemplo, o creme dental, o creme dental, começa com qual letra, qual bolso que vai, aí tu ia explorando a escrita de todos os objetos, isso diariamente” (E3).

É importante destacar que apenas utilizar o recurso concreto, não garante aprendizagem, mas com a mediação, orientação e explicação da professora é possível potencializar essa aprendizagem (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013). Nesse sentido, evidencia-se que o uso de materiais concretos deve estar associado à intencionalidade pedagógica, ao planejar e conduzir as atividades de modo a potencializar o processo de alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e prazerosa.

As rotinas já desenvolvidas, conforme relatado pelas professoras, demonstraram resultados positivos, favorecendo o engajamento das crianças e configurando-se como estratégias lúdicas de ensino. As professoras destacam a importância do uso de recursos no processo de alfabetização, especialmente de materiais concretos, que potencializam a aprendizagem. Ressaltam, ainda, que muitos desses materiais foram confeccionados nos grupos de estudos, o que possibilitou a constituição de um acervo pedagógico podendo ser reutilizado conforme as necessidades do contexto escolar.

No que se refere às práticas pedagógicas e às estratégias destacadas pelas professoras nas entrevistas, evidenciam-se os momentos de leitura e a realização da tomada de leitura como ações recorrentes no cotidiano escolar. Há o caderno de leitura, encaminhado uma vez por semana para casa com textos. As crianças devem realizar a leitura com a família e, posteriormente, a professora faz a retomada na escola, constituindo-se como uma estratégia de trabalho com a leitura.

Os momentos de leitura na escola devem ser planejados de modo a serem significativos e acolhedores. Assim, "O professor deve se posicionar em seu papel de intelectual transformador e elaborar meios de despertar o interesse dos educandos pela leitura, só assim

poderá contribuir para a construção de uma sociedade leitora" (Anjos, Barbosa, Ferreira, 2012, p. 02).

Nesse sentido, uma das professoras organiza a atividade em um ambiente externo, aproveitando o espaço de gramado da escola, que se mostra amplo e propício ao bem-estar. Cada criança leva seu tapetinho e seu livro, realizando a leitura nesse espaço mais confortável e convidativo. Durante a atividade, a professora acompanha individualmente as crianças, realizando a tomada de leitura ao circular entre elas, o que possibilita observar o desenvolvimento de cada uma de forma mais próxima e atenta.

A professora ao desempenhar essa prática pedagógica de leitura no ambiente externo, fora da sala de aula, está rompendo com uma lógica tradicional e rígida de ensino, aproximando para uma vivência mais prazerosa. Além de ser uma forma da professora realizar a mediação da leitura, se aproximando de cada criança e perceber de forma mais direta qual a dificuldade e facilidade de cada um.

As ilhas de aprendizagem, também denominadas cantos pedagógicos ou rotação por estações, constituem estratégias utilizadas pelas três professoras em sala de aula, geralmente com uma frequência semanal previamente definida. Essa organização didática possibilita uma melhor gestão do tempo pedagógico, favorecendo a atenção mais individualizada às crianças, especialmente àqueles que apresentam maiores dificuldades.

A dinâmica consiste na divisão da turma em grupos, nos quais são organizados diferentes espaços pedagógicos. Em um dos cantos, a professora atua de forma mais direta, propondo atividades com maior intencionalidade pedagógica e acompanhamento mais próximo. Nos demais, são desenvolvidas propostas mais autônomas, como o uso de massinha de modelar, jogos e atividades de desenho, permitindo que as crianças explorem os materiais de forma independente. Nesse sentido, a E2, relata:

Eu fazia também, às vezes, as estações, que a gente chama. Daí eu fazia, normalmente, quatro grupinhos, e nesses grupinhos a gente colocava atividades diferentes. Então, por exemplo, num grupo, às vezes eu explicava uma atividade diferente, né? Tem o jogo 'Nunca 10', que a gente joga também. Então, naquele grupo, eu colocava o 'Nunca 10' pra ensinar pra eles jogarem. E nos outros grupos, eu botava uma massinha de modelar, uns blocos magnéticos, onde eles podem se virar sozinhos. E eu ficava, daí, focada naquele grupo. Aí, a gente fazia a rotação (E2).

De modo semelhante, a E3 afirma:

Outra coisa que deu certo é a rotação por estações. Ou quatro cantos de atividade. Hoje, por exemplo, eles estão dentro da sala, mas às vezes eles giram quando tem outra pessoa que pode puxar eles para outro espaço. Então eu faço quatro cantos. Geralmente um é mais pedagógico que eu acompanho mais ali que o grupo fica menor,

consegue acompanhar melhor aqueles que têm mais dificuldade. E aí os outros são mais, assim, lúdicos e de brincadeira que eles possam ficar sozinhos. É isso aí (E3.)

Essa organização evidencia uma prática pedagógica que articula momentos de mediação direta com situações de autonomia, favorecendo a diversificação das estratégias de ensino e a atenção às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças. Esse método Rotação de Estações envolve etapas para organizar o trabalho da professora e poder avançar na aprendizagem das crianças, pois são atividades que geram autonomia, proatividade entre a turma e o professor consegue dar destaque ao que ele deseja com aquelas propostas.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, destaca-se que a escola também faz uso de apostilas como recurso orientador das práticas em sala de aula. Esse material contribui para a sistematização dos conteúdos e para a organização do planejamento docente, oferecendo um direcionamento comum entre as turmas. No entanto, evidenciou-se, a partir dos relatos das professoras, a necessidade de avançar para propostas que considerem de forma mais aprofundada as especificidades das aprendizagens das crianças e a intencionalidade pedagógica das atividades desenvolvidas.

Nesse contexto, emergem, nos grupos de estudos, discussões voltadas à implementação de sequências didáticas como possibilidade de qualificação das práticas pedagógicas. Diferentemente da lógica mais linear e, por vezes, engessada das apostilas, a sequência didática permite a organização de um conjunto articulado de atividades, planejadas com objetivos claros e progressivos, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa. Essa abordagem possibilita à professora considerar os conhecimentos prévios das crianças, propor situações de aprendizagem contextualizadas e acompanhar, de maneira mais efetiva, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim, o movimento de transição do uso predominante de apostilas para a construção de sequências didáticas, mediado pelos grupos de estudos, evidencia um processo de reflexão coletiva e de resignificação das práticas docentes. Tal perspectiva reforça a importância da formação continuada como espaço de problematização, troca de experiências e construção de saberes pedagógicos mais coerentes com as demandas do processo de alfabetização.

Nesse movimento de resignificação das práticas pedagógicas, destaca-se a compreensão de que o planejamento vai além da simples organização de atividades, constituindo-se como um processo intencional e articulado. Conforme Soares (2021), planejar implica definir, de forma sistemática, um percurso capaz de promover o desenvolvimento das habilidades necessárias à alfabetização, à leitura e à produção de textos.

Nesse sentido, a sequência didática configura-se como a organização ordenada e articulada de atividades, estruturadas com objetivos claros e progressivos, visando à construção de determinados conhecimentos. Ao iniciar, nos grupos de estudos, o trabalho com sequências didáticas, a escola evidencia um avanço em direção a práticas mais reflexivas e coerentes com as necessidades de aprendizagem das crianças, superando, gradativamente, a lógica fragmentada e, por vezes, pouco contextualizada das apostilas.

Além das rotinas, das sequências didáticas e das estratégias metodológicas desenvolvidas no cotidiano escolar, destacam-se também os projetos pedagógicos (Aniversário do seu alfabeto, Viviana Rainha do Pijama, O Que Começa Com, Zebra fora do padrão) ao longo do ano letivo, os quais se configuram como importantes articuladores das práticas docentes. Esses projetos, geralmente organizados de forma coletiva, contemplam temáticas significativas e contextualizadas, possibilitando a integração entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens mais amplas e interdisciplinares.

Os projetos desenvolvidos pela escola evidenciam uma preocupação em tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para as crianças, ao considerar seus interesses, vivências e o contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, as atividades propostas no âmbito dos projetos envolvem diferentes linguagens oral, escrita, artística e corporal, favorecendo a participação ativa das crianças e das famílias e o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Dentre os projetos desenvolvidos, destaca-se o trabalho com o Aniversário do Seu Alfabeto, realizado no início do ano letivo. Conforme relato da professora E1, o projeto envolveu a circulação de um boneco e do livro entre as famílias, promovendo a contação da história no ambiente familiar. Posteriormente, foi realizada uma culminância coletiva com as turmas, em um momento de confraternização no ginásio da escola. Essa proposta evidencia a valorização da participação da família no processo educativo e o fortalecimento dos vínculos entre as crianças envolvidas.

Outro projeto mencionado foi Viviana, a Rainha do Pijama, desenvolvido próximo à Semana da Criança. A proposta consistiu na leitura fragmentada da história ao longo dos dias, acompanhada da utilização de recursos concretos, como bichinhos de pelúcia que representavam os personagens. Como culminância, foi realizada uma festa do pijama, integrando diferentes experiências lúdicas e afetivas. Tal prática demonstra a intencionalidade pedagógica na articulação entre literatura, ludicidade e vivências significativas.

Ainda no início do ano, as professoras desenvolvem o projeto com a obra O Que Começa Com..., centrado no trabalho com o alfabeto. Nessa proposta, cada criança leva para casa uma

página correspondente a uma letra, na qual, com o apoio da família, recorta figuras e registra palavras. Posteriormente, as produções são reunidas na construção de um “livrão” coletivo, que passa a integrar as atividades de leitura e contação de histórias em sala de aula. Essa prática evidencia a articulação entre escola e família, bem como o trabalho com a consciência fonológica e o reconhecimento das letras em contextos significativos.

De modo geral, os projetos analisados demonstram coerência com as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras, especialmente no que se refere ao uso de materiais concretos, à valorização da literatura e à promoção de situações de aprendizagem significativas. No entanto, a reflexão também aponta desafios, como a limitação de tempo para o desenvolvimento integral de algumas propostas, o que, por vezes, impede a realização de todas as etapas planejadas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de repensar a organização do tempo pedagógico, buscando estratégias que garantam maior continuidade e aprofundamento dos projetos, de modo a potencializar ainda mais seus efeitos no processo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, Cagliari (2003), compreende a alfabetização como um processo que deve estar vinculado ao uso significativo da linguagem. Para o autor, aprender a ler e escrever não se reduz à memorização de letras e sílabas, mas envolve a inserção da criança em situações reais de leitura e escrita. Desse modo, ao desenvolver projetos a partir de obras literárias, articulando atividades lúdicas, produção de textos e participação da família, a escola promove práticas que atribuem sentido ao aprendizado, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas de forma contextualizada e significativa.

Assim, a análise dessas ações conduz à compreensão de que o desenvolvimento das práticas pedagógicas está diretamente relacionado aos processos formativos vivenciados pelas docentes. Desse modo, no próximo eixo, serão abordados os grupos de estudos como espaços de construção coletiva de saberes, bem como os processos de reflexão sobre a prática pedagógica, compreendidos como elementos fundamentais para a ressignificação do fazer docente e para a qualificação do ensino.

5.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE A REFLEXÃO COTIDIANA E OS ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO

A reflexão sobre a prática pedagógica evidencia determinadas estratégias, como o desenvolvimento de projetos, vêm sendo mantidas ao longo dos anos por apresentarem resultados positivos. Essa permanência indica o reconhecimento, por parte da professora, da

eficácia dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, revela uma prática pedagógica intencional, que valoriza metodologias significativas e centradas na participação das crianças.

Ao serem questionadas sobre a reflexão acerca da prática pedagógica, as professoras evidenciam que esse movimento está presente tanto nos espaços coletivos quanto no cotidiano escolar. A E2 destaca: “A gente faz bastante, isso a gente faz bastante às vezes nos grupos de estudo. Mas assim, no dia a dia a gente também tem que parar e tem que pensar, o que a gente tá ali”.

Nessa direção, a reflexão sobre a prática pedagógica não se constitui apenas como uma iniciativa individual, mas depende também das condições institucionais que a sustentam. Para Libâneo (2013), a gestão escolar tem papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, ao incentivar a participação das professoras em espaços coletivos de reflexão e formação.

Além disso, a garantia de condições adequadas de trabalho, incluindo tempo para estudos, organização pedagógica e recursos financeiros, torna-se essencial para viabilizar práticas formativas mais consistentes. Assim, a construção de uma prática reflexiva está diretamente relacionada ao apoio da gestão escolar, que deve favorecer a criação de espaços de diálogo, colaboração e desenvolvimento profissional docente.

A fala evidencia que, embora os grupos de estudo se constituam como espaços formais de reflexão docente, há a compreensão da importância de uma reflexão contínua no cotidiano da prática, indicando a necessidade de a professora analisar e ressignificar suas ações no dia a dia. Pimenta (2012), menciona essa reflexão como um movimento ativo de formação, que envolve pensar, estudar, dialogar e reconstruir a prática pedagógica de forma intencional. Assim, a reflexão não se limita a momentos pontuais, mas integra o fazer docente, configurando-se como elemento essencial para a tomada de decisões, para o enfrentamento dos desafios cotidianos e para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

A E1 também enfatiza a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente ao final de cada ciclo de trabalho com a turma. Mesmo atuando há vários anos no mesmo nível de ensino, a professora evidencia uma postura reflexiva ao analisar sua atuação, identificando aspectos que foram exitosos e aqueles que necessitam ser revistos. Conforme relata: “Eu sempre dou uma parada, até porque como faz anos que estou com o primeiro ano, aí, o ano passado deu certo isso, isso não deu, esse ano eu vou fazer diferente... Não segue sempre a mesma coisa”. Essa fala revela que a experiência docente não conduz à repetição automática das práticas, mas, ao contrário, possibilita sua constante reconstrução.

A prática docente também envolve momentos contínuos de auto questionamento acerca da aprendizagem das crianças, evidenciando um movimento permanente de análise e reorganização das estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a professora E3 reforça a centralidade da reflexão ao afirmar que ela ocorre “todos os dias”, indicando que esse processo está intrinsecamente ligado ao cotidiano da sala de aula. Além disso, destaca a importância de questionamentos constantes, como: “Eles estão evoluindo? Como que poderiam estar melhores? O que eu poderia fazer?”, direcionando o olhar, especialmente, para as necessidades individuais, em particular daqueles que apresentam maiores dificuldades.

Para Pimenta (2012), a professora deve ser o pesquisador de sua própria prática. Analisar criticamente sua prática, problematizar suas ações e construir novos saberes a partir da experiência, qualificando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Os grupos de estudo são espaços de formação continuada, que articulam momentos de estudo teórico, análise da aprendizagem das crianças e planejamento pedagógico coletivo. Há a participação de diferentes atores institucionais, incluindo professoras, coordenação, Secretária de Educação e assessoria externa, fortalecendo o trabalho colaborativo. É nesse grupo de estudos que ocorre a construção conjunta de sequências de ensino, rotinas e conteúdo que serão abordados naquele mês, promovendo o alinhamento das práticas entre as escolas do município.

Além disso, as professoras valorizam esses espaços ao reconhecer a superação de uma prática anteriormente individualizada, evidenciando a importância da colaboração no desenvolvimento profissional docente. A E1 enfatiza que o grupo de estudo “Vale a pena. Porque antes não tinha, a gente caminhava meio sozinha, cada um ia pra um lado, trocava algumas ideias com algumas outras, mas é bem legal esse momento de a gente parar e planejar junto”.

É um momento que a gente vai e conversa, troca ideias e experiências de uma turma pra outra. Normalmente tem um tempo para estudo, então esse ano a gente teve vários encontros com a formadora, então ela nos passou várias coisas da avaliação, também de como avaliar, de como fazer, de atividades que a gente poderia estar fazendo em sala de aula. E depois a gente fazia planejamento. Planejava também para o próximo mês. E a troca de experiências, assim, que eu acho que é muito válido entre nós. E daí sempre participam as nossas duas coordenadoras do grupo de estudo e também as coordenadoras da escola do turno da tarde, para também estar ciente, estar sabendo do que está acontecendo, do que vai se passar (E2).

Desse modo, a contribuição da assessoria na qualificação do trabalho docente e a participação das coordenadoras da escola, bem como a importância da troca de experiências entre as professoras. Além disso, o grupo é reconhecido como um espaço de suporte profissional, favorecendo a construção coletiva de saberes e a reflexão sobre a prática. A

professora evidencia um processo de desenvolvimento profissional ao longo do tempo, indicando que a formação continuada impacta diretamente na transformação de sua prática pedagógica.

Para a E3 reforça que os grupos de estudos são momentos de segurança para o professor exercer suas tarefas, “São maravilhosos. É o que nos dá segurança para a sala de aula, porque eu vou e eu sei que as outras também estão fazendo isso, e aí a gente troca depois. Isso deu certo, isso não deu certo, vamos construir diferente...”. Além disso, o grupo é reconhecido como um espaço de suporte profissional que promove segurança na prática docente, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da trajetória das professoras.

As entrevistadas também evidenciam a inexistência de uma formação única ou mais marcante, ao afirmarem que todas as experiências formativas possuem relevância. Tal percepção decorre do entendimento de que, continuamente, emergem novas vivências que são aprofundadas nesses espaços. Nesse sentido, os grupos de estudo são reconhecidos como contextos significativos de aprendizagem contínua, nos quais se destacam a troca de ideias e o compartilhamento de práticas pedagógicas. Observa-se, ainda, que experiências desenvolvidas em uma turma podem ser retomadas, ressignificadas e adaptadas a outros contextos, favorecendo a circulação de estratégias e contribuindo para a construção coletiva do trabalho docente.

“Bastante a troca de experiências que a gente faz, é bem válido, a oportunidade que a gente tem de parar e ler, aprofundar” (E1), ela destaca como aspecto central da formação a troca de experiências entre as professoras, ressaltando que esse movimento coletivo é “bem válido” para sua prática profissional. Além disso, enfatiza a importância dos momentos de pausa destinados à leitura e ao aprofundamento teórico, compreendidos como oportunidades fundamentais para refletir, qualificar e ressignificar o fazer pedagógico.

Eu acho que todos eles são significativos. Porque a gente sempre acaba aprendendo algo mais, a gente sempre acaba trocando ideias. Às vezes o que eu fiz pra uma turma, outra turma também vai dar certo, também vai ser bom. Então a gente repassa, vai passando as atividades, vai passando sugestões (E2).

A fala da E3 evidencia a compreensão da formação como um processo contínuo e colaborativo, marcado pela aprendizagem constante, pela troca de ideias e pela circulação de práticas pedagógicas entre diferentes contextos.

Portanto, conforme os autores Nóvoa (2022), Libâneo (1991) e Saviani (2008), a formação continuada de professores é um espaço de reflexão coletiva e que necessita ser

contínuo esses momentos entre a equipe, no qual a troca de experiências, o diálogo entre pares e a articulação entre teoria e prática assumem papel central na construção e ressignificação do trabalho pedagógico.

O problema central da pesquisa consistiu em identificar quais eram os desafios que as professoras enfrentam em relação à sua prática pedagógica e à formação continuada de professores. No próximo eixo, serão abordados os achados da pesquisa acerca desses desafios, com foco específico nas implicações e nas demandas relacionadas ao papel da professora alfabetizadora.

5.6 SER PROFESSORA ALFABETIZADORA: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

De modo geral, a análise das entrevistas evidencia que um dos principais desafios está relacionado ao momento em que a professora assume, pela primeira vez, uma turma de 1º ano, o que gera insegurança diante da grande responsabilidade envolvida no processo de alfabetizar e ensinar as crianças a ler e escrever.

O fato de assumirem turmas de 1º ano e haver o sentimento de insegurança está diretamente relacionada à complexidade do processo de alfabetização. Para Soares (2021), alfabetizar implica não apenas ensinar o código escrito, mas inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, fazendo com que a criança compreenda o que está lendo e escrevendo, o que amplia a responsabilidade atribuída à professora.

Além disso, destaca-se como recorrente a questão do elevado número de crianças por turma, aliado às dificuldades de atenção e aos comportamentos desafiadores apresentados pelas crianças. Para Libâneo (1991), esses são desafios relacionados às condições de trabalho, ou seja, intensificação do trabalho e implicações no ensino e aprendizagem.

Conforme a LDB, art. 25 (Brasil, 1996), “é dever do poder público assegurar que todas as escolas públicas de educação básica; contenham número adequado de educandos por turma”. Desse modo, não há um número fixo de crianças por turma, mas que deve haver um número de crianças adequado para boas condições de ensino. Dessa forma, a definição do tamanho das turmas é atribuída aos sistemas de ensino, considerando as realidades locais. Nesse contexto, os dados da pesquisa evidenciam que turmas numerosas podem comprometer essa relação de adequação, especialmente no 1º ano, em que o processo de alfabetização exige maior acompanhamento individualizado.

Portanto, ao prezar pela qualidade da educação, pela efetividade da aprendizagem das crianças e pelo bem-estar da professora, torna-se fundamental a organização de turmas com número reduzido de crianças, de modo a favorecer condições mais adequadas para o processo de alfabetização, possibilitando maior acompanhamento individualizado e intervenções pedagógicas mais qualificadas.

A aprendizagem diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades, de crescimento intelectual ou físico etc., o que é central para a educação e para a escola. Mas as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados e a aprendizagem dificilmente é uniforme no tempo, e tampouco no indivíduo. Ela varia em função de características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas (Alves; Soares, 2007, p. 29).

Esse foi outro desafio encontrado, os diferentes níveis de aprendizagens em sala de aula. “Então, assim, há vários níveis na mesma turma. Tem crianças que estão lendo até no cursivo” (E1), mas as outras professoras também levantaram esse desafio de turmas muito heterogêneas.

Os estudos de Alves e Soares (2007) discutem o impacto da composição das turmas no desempenho escolar, evidenciando que a organização por níveis pode influenciar nos resultados de aprendizagem. No entanto, no contexto desta pesquisa, observa-se que o principal desafio não está na heterogeneidade em si, mas nas condições de trabalho docente, uma vez que turmas numerosas e com múltiplos níveis de aprendizagem demandam maior tempo de planejamento, intervenções diferenciadas e acompanhamento individualizado, o que nem sempre é possível no cotidiano escolar.

O desafio é essas crianças que têm mais dificuldades, que a gente tenta de um jeito, tenta de outro, explica diferente, faz parte do processo... Vem no reforço, frequenta o reforço e ainda assim, parece que precisaria mais ainda. O reforço é uma vez por semana, uma hora, uma hora e pouquinho. E às vezes no dia a dia, como a turma é grande, não consegue dar atenção individual como a gente gostaria (E1). De acompanhar, de conseguir ajudar. De dar uma ajuda para aqueles que às vezes têm mais dificuldades. Eu sinto muita dificuldade, porque é uma turma grande e a minha turma é uma turma que conversa bastante, que gosta de falar. Então é uma turma que é mais barulhenta, mais agitada e daí a gente sente essa dificuldade. (E2).

Atualmente, precisaremos pensar: “Em vez de turmas homogêneas teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados” (Nóvoa, 2022, p. 17). Nesse sentido, as turmas serão turmas cada vez mais heterogêneas e caberá aos professores pensarem em estratégias que acompanhem esse caminho de diferentes aprendizagens na turma.

Além disso, parte das dificuldades de aprendizagem das crianças está relacionada à ausência de acompanhamento familiar, o que interfere diretamente na realização das atividades propostas. Observa-se que instrumentos como o caderno de tarefas e o caderno de leitura, planejados como estratégias de revisão e consolidação da aprendizagem, nem sempre atingem seus objetivos, em função da baixa participação das famílias. Tal aspecto revela a importância da articulação entre escola e família no processo educativo, bem como os limites enfrentados pela prática docente diante dessas condições.

Devido às dificuldades de algumas crianças nas atividades escolares como a leitura e escrita acontece por irresponsabilidades dos pais, não são todos, de 1 a 5 crianças adquire esse problema de falta de acompanhamento nos estudos. Isso dificulta o professor em sala de aula nas atividades realizadas pelo mesmo, pois a criança não consegue acompanhar (Almeida et al., 2020, p. 32).

É de extrema importância família e escola andarem juntas. Que o acompanhamento seja feito pelos pais e professoras, pois quando ocorre esse diálogo e união, é bem mais fácil a aprendizagem e o comportamento melhorarem. Nesse contexto, as professoras relatam que grande parte do tempo em sala de aula é direcionada à organização e ao manejo da turma, o que impacta diretamente o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades de ensino, configurando-se como um importante desafio para a prática pedagógica.

A desatenção, que eles estão vindo cada vez mais desatentos, inquietos. Então, assim, não é só chegar e dar aula com o teu planejamento maravilhoso, chegar e aplicar e vai dar tudo certo, não é. Tem que parar 45 vezes para chamar atenção, para apaziguar, porque tem conflito, muito conflito (E3).

Esse cenário evidencia que a prática docente ultrapassa a simples execução do planejamento, exigindo do professor constante mediação das relações e reorganização das estratégias pedagógicas. Nesse contexto, os conflitos emergem como situações inevitáveis, uma vez que fazem parte das interações humanas. Conforme aponta Jean Piaget, valores como respeito, justiça e honestidade são construídos nas relações sociais, sendo o conflito um elemento importante nesse processo de desenvolvimento moral. Assim, embora desafiadores, os conflitos constituem parte integrante do cotidiano escolar e não podem ser compreendidos apenas como obstáculos à aprendizagem (Thober, 2020).

Entretanto, destaca-se que a gestão desses conflitos ainda se apresenta como um ponto frágil na formação docente, pois, muitas vezes, não é ensinada de forma sistemática nos cursos de formação inicial. Como consequência, os professores acabam aprendendo a lidar com essas

situações na prática, o que pode gerar insegurança e dificuldades na condução de um ambiente de aprendizagem equilibrado.

André (2016) destaca que, diante de conflitos em sala de aula, a ação docente precisa ser imediata, não havendo tempo para análises prolongadas. Nessas situações marcadas pela incerteza e complexidade, o professor atua de forma situada e responsiva. Isso evidencia a necessidade de formação contínua e de uma postura reflexiva para qualificar sua ação pedagógica.

Dessa forma, reforça-se que é papel da escola promover um ambiente harmonioso, acolhedor e propício à aprendizagem, mesmo diante das tensões cotidianas. Nesse sentido, a docência não se reduz à transmissão de conteúdo, mas envolve, fundamentalmente, o exercício de uma mediação pedagógica humanizada (Nóvoa, 2022). Essa perspectiva evidencia a complexidade da profissão docente, que exige do professor não apenas o domínio dos conhecimentos, mas também a capacidade de atuar nas dimensões cognitivas e relacionais do ensino.

Portanto, Nóvoa (2022), discute a complexidade da prática pedagógica, enfatizando a necessidade da construção coletiva dos saberes docentes. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser um processo individual e passa a constituir-se como um espaço de partilha, reflexão e produção de conhecimentos ancorados na realidade da escola.

Nesse sentido, os grupos de estudo e as ações de formação continuada desenvolvidas no município pesquisado configuram-se como espaços privilegiados para esse processo, ao promoverem o estudo sistemático, o diálogo entre pares e a troca de experiências. Tais espaços contribuem não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para o fortalecimento da autonomia e da segurança profissional das professoras diante dos desafios cotidianos da sala de aula.

Entre esses desafios, destacam-se a dificuldade de atenção das crianças e a recorrência de conflitos no ambiente escolar, aspectos que demandam estratégias pedagógicas mais intencionais e reflexivas. Como evidencia a fala da professora entrevistada, “talvez a gente precise pensar um pouco nessa questão da dificuldade de atenção deles e de como lidar com essas situações de conflito em sala de aula” (E3). Essa colocação reforça a importância de espaços formativos que permitam problematizar tais questões e construir, de forma coletiva, possibilidades de intervenção pedagógica mais eficazes.

Nesse sentido, ao avançarmos para o próximo eixo de análise, busca-se evidenciar as experiências vivenciadas pelas professoras nos processos de formação continuada,

especialmente nos grupos de estudos, compreendendo quais contribuições elas percebem em seu desenvolvimento profissional.

5.7 ENTRE A EXPERIÊNCIA O COLETIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A permanência no 1º ano do Ensino Fundamental por um período mais prolongado emerge, nas falas das professoras, como um elemento que favorece a construção de segurança pedagógica e o aprofundamento das práticas de alfabetização. Esse tempo de atuação contínua possibilita ao docente conhecer com maior profundidade os processos de aprendizagem das crianças, bem como refinar suas estratégias didáticas frente às diferentes necessidades da turma.

Associado a isso, destacam-se os grupos de estudos como espaços formativos significativos. As docentes evidenciam que esses momentos, realizados mensalmente, constituem-se como oportunidades de troca, escuta e partilha de experiências, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao coletivo profissional. Ao irem além de uma formação prescritiva, os grupos de estudos permitem a problematização da prática, a construção conjunta de saberes e a ressignificação de desafios cotidianos.

Assim, evidenciam-se duas dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento profissional docente: a permanência no mesmo ano escolar, que potencializa a experiência e o domínio das práticas pedagógicas, e os grupos de estudos, que fortalecem o coletivo e promovem a reflexão compartilhada sobre o fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nunca pensamos sozinhos. [...], sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação” (Nóvoa, 2022, p. 7). Portanto, ao retomar ao objetivo que orientou este estudo: investigar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as condições que permeiam sua atuação no Norte do Rio Grande do Sul.

As reflexões construídas ao longo da investigação evidenciaram que a alfabetização constitui uma etapa fundamental na trajetória escolar das crianças, sendo um processo que ultrapassa a simples apropriação do sistema de escrita alfabética e envolve a construção de sentidos, a interação com a linguagem e a relação com as experiências vividas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser significativas, sensíveis às singularidades das crianças e comprometidas com o desenvolvimento de aprendizagens que façam sentido em suas realidades.

As narrativas das professoras participantes revelaram que suas práticas são constituídas a partir das vivências, das experiências construídas ao longo da trajetória profissional e dos espaços coletivos de formação. Ao mesmo tempo, evidenciaram desafios presentes no cotidiano da alfabetização, como o elevado número de crianças por turma e a heterogeneidade dos grupos, nos quais diferentes níveis de escrita e leitura exigem da professora atenção, planejamento e a construção de estratégias que contemplem as distintas necessidades de aprendizagem.

Ao analisar as vozes das professoras participantes, torna-se evidente que a formação continuada assume um papel que vai além da atualização de conhecimentos ou da apropriação de novas metodologias. Ela se constitui como um espaço de encontro, escuta, reflexão e fortalecimento da identidade profissional. Nesse movimento, a docência deixa de ser compreendida como uma prática individual e solitária para ser reconhecida como uma construção coletiva, na qual os saberes produzidos no cotidiano da escola dialogam com os referenciais teóricos e com as experiências compartilhadas entre os pares.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ser compreendida como um compromisso permanente das instituições educativas e dos sistemas de ensino, garantindo tempos, espaços e condições para que os professores possam estudar, dialogar e refletir sobre suas práticas. Como afirma Imbernón (2011), a formação permanente deve partir dos problemas vividos pelos docentes e favorecer processos colaborativos, capazes de promover mudanças significativas nas práticas educativas. Assim, pensar a formação de professores implica

reconhecer que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma isolada, mas se constitui na relação entre os sujeitos, os contextos e as experiências que atravessam a vida docente.

As evidências produzidas por esta investigação também permitem compreender que os desafios da alfabetização não podem ser atribuídos exclusivamente às professoras. Aspectos como a heterogeneidade das turmas, as diferentes condições de aprendizagem das crianças, as demandas sociais contemporâneas e as limitações estruturais das escolas evidenciam a necessidade de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e oportunidades efetivas de formação. Como destaca Nóvoa (2022), é necessário fortalecer as dimensões coletivas da profissão docente, favorecendo comunidades de aprendizagem nas quais os professores possam construir respostas compartilhadas para os desafios presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao entendimento de que não existem práticas pedagógicas prontas ou universais capazes de responder às necessidades de todos os contextos. As experiências narradas pelas professoras revelam que alfabetizar exige sensibilidade, escuta, observação e capacidade de reinventar constantemente as estratégias de ensino. Nesse sentido, a prática pedagógica se configura como um processo em permanente construção, atravessado pelas singularidades das crianças, pelas experiências das docentes e pelas condições concretas em que o ensino se realiza.

Esta pesquisa também apresenta limites, uma vez que foi desenvolvida em um contexto específico, envolvendo um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da região Norte do Rio Grande do Sul. Assim, os resultados aqui apresentados não pretendem ser generalizados, mas oferecem indícios e reflexões que podem contribuir para outros contextos educativos. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de novas investigações que ampliem o olhar sobre a formação continuada e as práticas de alfabetização, envolvendo diferentes realidades, sujeitos e experiências.

Mais do que apresentar respostas definitivas, este estudo buscou provocar questionamentos e reafirmar a importância de olhar para a alfabetização como um processo humano complexo e carregado de significados. Alfabetizar é, em certa medida, ensinar as crianças a lerem o mundo, a atribuírem sentidos às palavras e a se reconhecerem como sujeitos capazes de participar da vida social. É um trabalho que exige conhecimento, compromisso, sensibilidade e esperança.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige pesquisa, reflexão e disponibilidade para aprender. Talvez seja justamente nessa incompletude que reside a beleza da docência: a certeza de que ninguém está pronto, de que todos seguimos aprendendo e de que

cada criança que chega à escola traz consigo novas possibilidades de ensinar e de aprender. Assim, permanece o compromisso de continuar estudando, dialogando, refletindo e acreditando que a educação, mesmo diante dos desafios, continua sendo um espaço de humanização, de encontro e de transformação.

Entre letras, palavras e descobertas, as professoras alfabetizadoras seguem tecendo, diariamente, histórias que ultrapassam os cadernos e os livros. Histórias que se inscrevem nas memórias das crianças, nas marcas deixadas pelo afeto e na esperança de um futuro mais humano e mais justo. Afinal, como afirma Freire (1996, p. 25), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". É nessa reciprocidade, nesse movimento permanente de ensinar e aprender, que a docência encontra sentido e continua escrevendo, todos os dias, novas páginas de sua história.

Os resultados também permitiram compreender que os espaços de formação continuada, especialmente os grupos de estudo, constituem importantes oportunidades de diálogo, troca e fortalecimento profissional. Mais do que apresentar métodos ou receitas prontas, esses espaços contribuem para que as professoras se sintam mais seguras em suas escolhas pedagógicas, favorecendo a construção de práticas mais lúdicas, atrativas, significativas e coerentes com as necessidades das crianças.

Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa não se configura como um material prescritivo ou como um conjunto de atividades a serem reproduzidas. Trata-se de um caderno de reflexões que busca provocar o olhar investigativo sobre a prática docente, reconhecendo que é por meio da reflexão crítica, do diálogo e da articulação entre teoria e prática que os professores constroem novos saberes e ressignificam suas ações pedagógicas.

Por fim, compreende-se que a alfabetização é um processo vivo, marcado por desafios, aprendizagens e reinvenções permanentes. Assim, esta pesquisa não pretende encerrar as discussões acerca da formação continuada e das práticas pedagógicas de alfabetização, mas contribuir para o fortalecimento de uma docência reflexiva, comprometida com o direito das crianças de aprender e com a compreensão de que, enquanto ensinam, os professores também aprendem, transformam-se e segue escrevendo, cotidianamente, novas páginas de sua própria história profissional.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 47-68, 2019.
- ALMEIDA, V. S. et al.. Relação família e escola: a falta de acompanhamento no aprendizado escolar dos filhos. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 15-35, 2020.
- ALVARENGA, M. C.; GOMES, D. B. Teatralizando e musicalizando: em busca da poesia na alfabetização. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 176-189.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, v. 10, n. 45, p. 25-59, 2007.
- AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. São Paulo: Arte escrita, 2001.
- ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 3, p. 1-15, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANJOS, L. M.; BARBOSA, A.; FERREIRA, F. V. A importância da leitura no processo de alfabetização e o uso da biblioteca como espaço de construção do encanto pelo ato de ler. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 9, n. 8, p. 1-10, 2012.
- ANJOS, A. M. T.; RIBEIRO, P. B. Um breve histórico da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos sobre políticas e métodos. **Olhares & Trilhas**, v. 26, n. 2, p. 19-30, 2024.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BITTENCOURT, Z. A.; SCATOLIN, P. Práticas inovadoras no Ensino Fundamental: um debate a partir de uma pesquisa de Estado do Conhecimento. **Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. 1-17, 2023.

BITTENCOURT, Z.; MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 867 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ministério da Educação**, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL-b. Portaria nº 142 - Programa Mais Alfabetização. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46201>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. **Conselho Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL-c. Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Programa Criança Alfabetizada. **Ministério da Educação**, 2023. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAGLIARI, L. C; **Alfabetizar sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CÁLIS, O. G. T. Quando as memórias são a matéria: memoriais de professoras alfabetizadoras. **Dissertação** - Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARVALHO, E. A. Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de língua portuguesa. **Dissertação** - Mestrado em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 20, p. 1-16, 2023.

CASARA, R. A idiosubjetivação: uma apresentação. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, p. 35-57, 2021.

COSTA, D. M.V.; GONTIJO, C. M. M.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, n. 15, p. 1-16, 2020.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 51-66.

ESTEBAN, M. T. Trabalhando com cartas: a construção do conhecimento como processo dialógico. In: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-146.

FERNANDES, C. M. B.; MOROSINI, M.C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

FERREIRA, G. A. O. Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re)significar da prática docente. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Universidade de Brasília, 2014.

FOCHI, P. S.; REDIN, M. M. **Infância e Educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADELHA, R. C. F. (org.). **Rotina na sala de aula: vantagens e desvantagens para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil**. Campina Grande: Realize, 2016.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L & PM, 1994.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. **Análise Textual Discursiva: Uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Unijuí, 2022.

GARCIA, R. C. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. São Paulo: Arte escrita, 2001.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JC. Mapa Econômico do RS divide a economia gaúcha em cinco grandes regiões. **Jornal do Comércio**, 2024. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/mapa-economico/regiao-norte/2024/07/1164031-um-mapa-da-economia-gaucha-dividida-em-cinco-grandes-regioes.html>. Acesso em: 4 jul. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, n. 30, p. 2238-9210, 2021.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e Letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Arte escrita, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LINS, C. P. A.; SANTOS, M. C. X.; SIMÕES, E. D. B. S. Contribuições do Programa Mais Alfabetização para a formação e profissionalidade docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, n. 27, p. 149-158, 1990.

MARTINS, F. M. et al. Saúde Mental e satisfação no trabalho de professores da rede pública estadual. **Cadernos da FUCAMP**, v. 30, n. 40, p. 38-58, 2024.

MATOS, H. A. V. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Arte Escrita, 2001.

MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**, v.29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. D.; NEZ, E. D. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

NOGUEIRA, G. M.; UECKER, T.; VEIGA, D. Alfabetiza Tchê: repercussões e tensões. **Olhares & Trilhas**, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2025.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2009.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor.** Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores:** Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUCCI, E. P. D. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento:** Contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Arte Escrita, 2001.

OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Itinerarius Reflectionis**, v. 9, n. 1, p. 26-32, 2013.

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J. (Org.). **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação.** Porto Alegre: Cirkula, 2019.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras:** histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PÉREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. A pré escola em Angra dos Reis. In: GARCIA, R. L. (Org). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida** São Paulo: Vértice, 1988.

RUSSO, M. F. **Alfabetização:** um processo em construção. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

SEDUC-RS. Projeto Alfabetiza Tchê. **Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul**, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço:** de (re)construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara e outros ensaios. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, F. L. S. L. Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina, Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Universidade de São Paulo, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, v. 5, n. 8, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

THOBER, D. S. A gestão docente dos conflitos entre alunos na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso** - Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM -RS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

**Professor(a) alfabetizador(a) do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede
Municipal do Norte do RS.**

**DESAFIOS, COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Abertura

- Apresentação da pesquisadora e agradecimento pela participação.
- Explicação sobre os objetivos da pesquisa, garantia de sigilo e confidencialidade.
- Solicitação de autorização para gravação em áudio.
- Orientação: “As perguntas são um guia, mas vocês podem acrescentar outras ideias ou exemplos que considerarem importantes.

Bloco 1 – Identificação e trajetória

- 1.Como você se identifica em relação ao gênero?
- 2.Qual a sua idade e tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a)?

3. Poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e como foi a sua entrada na docência?

4. Como surgiu (ou não) o seu interesse específico pela alfabetização?

Bloco 2 – Prática alfabetizadora

5. Como você descreveria a sua prática alfabetizadora no dia a dia?

6. De que forma organiza o ensino da leitura e da escrita na sala de aula? Quais são as suas prioridades?

7. Que tipos de materiais, recursos ou estratégias costuma utilizar (textos, jogos, projetos, diagnósticos, etc.)?

8. Como você realiza a avaliação do processo de alfabetização das crianças?

9. De que forma identifica se a criança já está alfabetizada ou em que etapa do processo se encontra?

10. Você costuma refletir sobre a sua prática em sala de aula?

11. Como você pensa sobre o que está fazendo, por que está fazendo, como está fazendo e para quem está direcionada essa prática?

Bloco 3 – Concepções sobre alfabetização e letramento

12. O que você entende por alfabetização e letramento?

13. Que significado esses conceitos têm na sua prática cotidiana?

14. Você procura trabalhar a alfabetização e o letramento de forma integrada ou separadamente?

Bloco 4 – Métodos e estratégias

15. Quais métodos ou abordagens de alfabetização você já utilizou?

16. Poderia compartilhar exemplos que funcionaram bem e outros que não deram o resultado esperado?

Bloco 5 – Desafios

17. Quais são os principais desafios que você enfrenta no processo de alfabetização das crianças?

18. O que mais dificulta esse trabalho no cotidiano escolar?

Bloco 6 – Formação continuada

19. Como são os encontros de formação continuada ou trocas entre professores na sua escola/rede?

20. Poderia contar sobre um encontro (formação) que tenha sido especial ou significativo para você?

21. De que forma esses momentos contribuem para a sua prática em sala de aula?

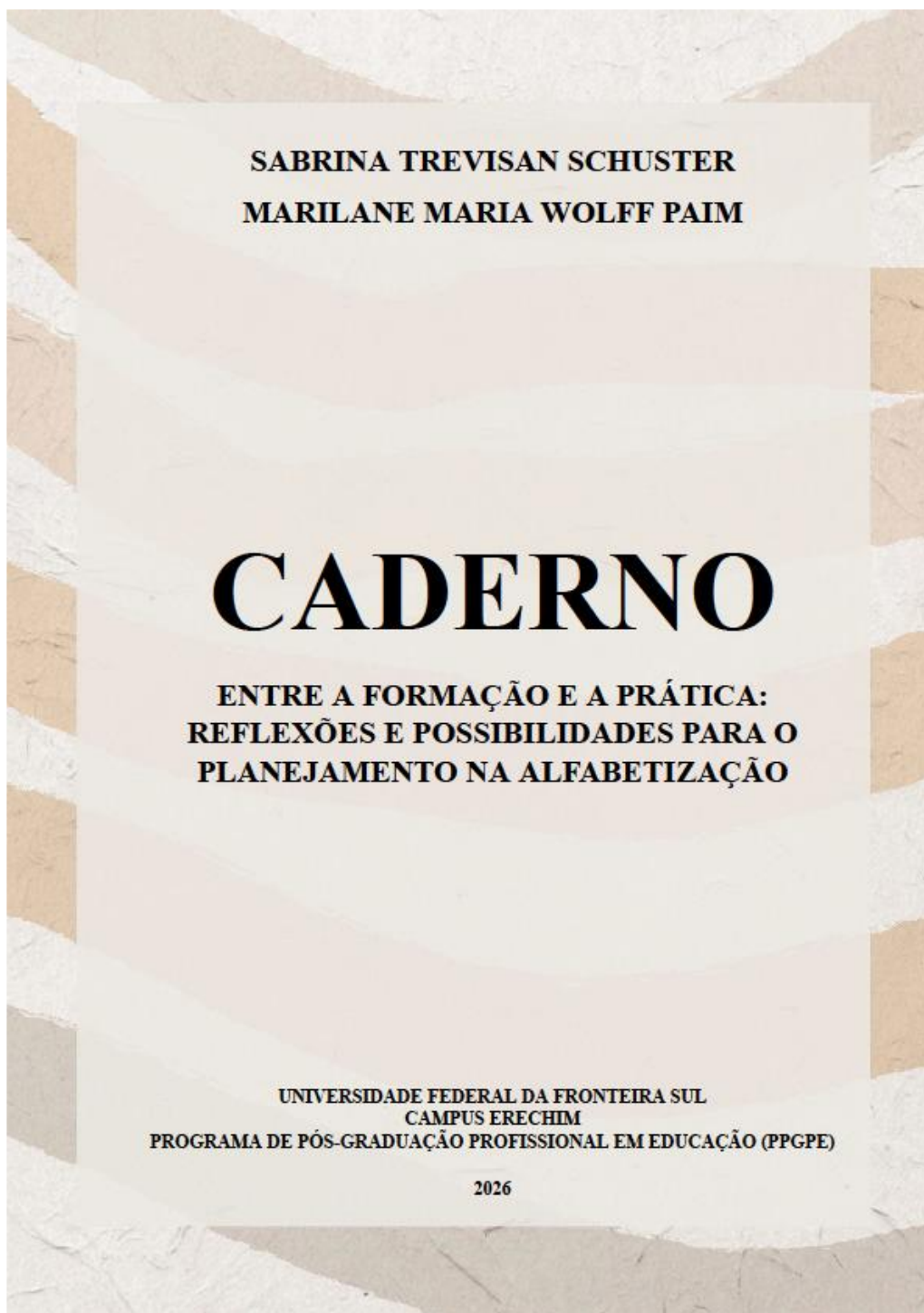
22. Quais pontos positivos e negativos você identifica nessas formações?

23. O que poderia ser melhorado para que esses encontros fossem mais eficazes?

24. O que você mais valoriza nas discussões e atividades realizadas nesses espaços formativos?

Encerramento

- Pergunta final: “Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?”
- Agradecimento pela participação e colaboração na pesquisa

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)**

**SABRINA TREVISAN SCHUSTER
MARILANE MARIA WOLFF PAIM**

**ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA O
PLANEJAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO**

**ERECHIM
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)**

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim-RS
Luis Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenador(a) Acadêmica da UFFS Campus Erechim-RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)
Almir Paulo dos Santos

Professor(a) Orientador(a) da Pesquisa
Marilane Maria Wolff Paim

Pesquisador(a) Principal
Sabrina Trevisan Schuster

FICHA CATALOGRÁFICA – com ISBN

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha de tempo para reflexão de sua trajetória.	10
Figura 2 – Ciclo para planejar	16

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sondagem de escrita com animais	18
Quadro 2 – Hipóteses da escrita	20
Quadro 3 – Olhar para as intervenções por hipóteses	21
Quadro 4 – Rotinas para alfabetização	24
Quadro 5 – Planilha da organização dos grupos	29
Quadro 6 – Formas de jogar bingo na alfabetização.	31
Quadro 7 – Projeto X Sequência didática.	32
Quadro 8 – Sugestões de escrita	33
Quadro 9 – Exemplo de Ficha de observação.	35
Quadro 10 – Exemplo de Ficha de sondagem.	36

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1. O QUE APRENDEMOS COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?	8
1.1 TRAJETÓRIAS QUE CONSTITUEM O SER PROFESSORA ALFABETIZADORA	8
1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	10
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO PARA APRENDIZAGEM	12
2. OBSERVANDO E REFLETINDO: CAMINHO PARA PLANEJAR PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	15
2.1 COMPREENDENDO A HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS	16
2.2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	17
2.2.2 CONHECENDO AS HIPÓTESES DE ESCRITA	20
2.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40

APRESENTAÇÃO

O presente produto educacional é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), sob o título: Desafios, compreensões e contribuições da formação de professoras alfabetizadoras do Norte do Rio Grande do Sul para as práticas pedagógicas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim.

O caderno “Entre a formação e a prática: reflexões e possibilidades para o planejamento na alfabetização” é resultado de uma pesquisa que buscou investigar como os professores dos 1º anos dos anos iniciais percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições que esse processo traz para sua atuação docente no contexto do Norte do Rio Grande do Sul.

A alfabetização é um período em que as crianças começam a se apropriar dos conhecimentos da leitura e escrita. Desse modo, compreende-se que há todo um caminho a ser percorrido para construir o processo da alfabetização e do letramento. Ao longo da pesquisa as professoras compartilharam suas trajetórias profissionais, suas concepções acerca da alfabetização e do letramento, as experiências vivenciadas nos grupos de estudos mensais (espaço formativo), desafios encontrados no cotidiano escolar e as aprendizagens construídas ao longo da profissão.

Após a realização das entrevistas com as três professoras alfabetizadoras, as narrativas evidenciaram que a formação continuada constitui um importante espaço de reflexão, trocas de experiências e construção coletiva do conhecimento, além de contribuir no fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de alfabetização.

A partir dessas reflexões, este caderno foi produzido, e tem como objetivo reunir elementos que possam contribuir com o planejamento e a prática de professoras alfabetizadoras. Diferente de um manual com atividades prontas, o material propõe reflexões, questionamentos e possibilidades pedagógicas elaboradas tanto no resultado da pesquisa quanto nas contribuições e os desafios que as professoras relatam sobre alfabetização e letramento. O convite que este caderno faz é para que cada professora possa olhar para a sua prática, reconhecer os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória e fortalecer ações pedagógicas comprometidas com o direito de todas as crianças à aprendizagem.

Este material pode ser utilizado individualmente, em formações ou espaços coletivos de estudo, servindo como um apoio para iniciar um diálogo reflexivo sobre o planejamento



UM CONVITE



PREPARE
UM CAFÉ



*Leia
sem pressa*



FAÇA
ANOTAÇÕES

Este caderno não foi pensado para oferecer respostas prontas.

Ele foi elaborado a partir das experiências, dos desafios e das aprendizagens compartilhadas pelas professoras.

Por isso, mais do que ler, convido você a dialogar com estas páginas.

Sublinhe, registre, pinte, escreva e retorne quantas vezes forem necessárias.

Afinal, a docência se constrói continuamente...

Antes de seguir...

Quem é a professora alfabetizadora que habita em mim hoje?



1. O QUE APRENDEMOS COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?

As narrativas das professoras participantes da pesquisa evidenciaram que a prática alfabetizadora é construída ao longo da trajetória profissional, das experiências, da permanência no mesmo ano de ensino e nos encontros coletivos de formação. Nesta seção, são apresentados alguns aspectos que surgiram das vozes das professoras, os quais podem contribuir para a reflexão sobre sua prática alfabetizadora.



1.1 TRAJETÓRIAS QUE CONSTITUEM O SER PROFESSORA ALFABETIZADORA

Ao longo da trajetória profissional, as professoras alfabetizadoras, vão construindo saberes, experiências e compreensões que refletem em sua prática pedagógica. As narrativas das professoras participantes da pesquisa evidenciaram que a permanência na turma do 1º ano dos anos iniciais, favorece no conhecimento das especificidades desse nível de ensino, possibilitando maior segurança no planejamento e condução dos processos de alfabetização.



Os relatos revelam que assumir uma turma do 1º ano dos anos iniciais pela primeira vez, provoca sentimento de insegurança, preocupação e medo, diante da responsabilidade de alfabetizar. No entanto, à medida que a experiência se constrói no cotidiano escolar, esses sentimentos vão dando lugar à confiança e ao prazer de acompanhar as descobertas e as aprendizagens das crianças.

Ver uma criança lendo e escrevendo e demonstrando alegria com suas conquistas constitui uma das grandes satisfações do professor(a) alfabetizador(a). As professoras destacam que a continuidade no trabalho com o mesmo ano escolar contribui para a consolidação de práticas pedagógicas mais intencionais, permitindo identificar estratégias que favorecem a aprendizagem das crianças.

Portanto, permanecer no mesmo ano não significa repetir práticas. Ao contrário, exige da professora um movimento constante de estudo, reflexão e busca por novas possibilidades que atendam às necessidades e aos desafios apresentados por cada turma.

Segundo Luckesi (2014), ser professora é um processo em constante construção, que se desenvolve por meio da preparação e da maturação cotidiana. Trata-se de um movimento permanente, no qual a docência nunca está totalmente pronta, mas se constitui continuamente na mediação entre teoria e prática. Por isso, as professoras destacam a relevância dos grupos de estudos, realizados durante cada mês, pois é a maneira para organizar o planejamento, criar materiais, estudar, refletir e discutir sobre o processo de alfabetização, diante da realidade escolar para alcançar bons resultados.

Assim, as experiências construídas ao longo da trajetória das professoras mostram que a prática alfabetizadora é tecida entre conhecimentos, vivências, aprendizagens e o compromisso permanente com a formação e o desenvolvimento das crianças.



Vozes da pesquisa: “No primeiro momento, fiquei assustada, pensei que estava fazendo estágio, mas, assim, me apaixonei pelo primeiro ano, gosto muito da alfabetização” (E1).

Para refletir...

Quais experiências marcaram o seu percurso como professora alfabetizadora?

O que aprendi ao longo dos anos de atuação com a turma do 1º ano dos anos iniciais?

Como as minhas experiências influenciam as práticas que desenvolvo atualmente?

Figura 1 – Linha de tempo para reflexão de sua trajetória.



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As narrativas das professoras participantes da pesquisa evidenciaram que alfabetização e letramento são processos indissociáveis. Em suas falas, as professoras destacaram a importância de proporcionar às crianças experiências significativas com a leitura e a escrita, compreendendo que aprender o sistema de escrita alfabética não se resume à apropriação das letras e dos sons, mas envolve também a inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu cotidiano.

As professoras ressaltaram a necessidade de desenvolver um trabalho que considere os conhecimentos prévios das crianças, a diversidade de gêneros textuais, a leitura diária, as situações reais de uso da escrita e as interações estabelecidas no contexto escolar. Dessa forma, as práticas pedagógicas buscam articular a aprendizagem do sistema de escrita alfabética às experiências de letramento, favorecendo a construção de sentidos e a participação das crianças em diferentes práticas sociais.



Os relatos das professoras salientam a alfabetização na perspectiva do letramento, implica reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, respeitando seus diferentes ritmos e percursos de construção do conhecimento. Nesse sentido, alfabetizar e letrar constituem processos complementares que se fortalecem mutuamente e contribuem para garantir o direito das crianças de aprender a ler e a escrever de forma significativa.



Vozes da pesquisa: “Uma coisa leva à outra. O letramento é a leitura do mundo, aquilo que tem significado para eles. E a alfabetização é o processo de decodificar... por exemplo, trabalhar um texto que tenha sentido para eles e explorar as palavras a partir disso” (E3).

Para refletir...

O que significa alfabetizar para mim?

Como a leitura está presente na minha rotina em sala de aula?

Minha prática articula com alfabetização e letramento? De que forma?

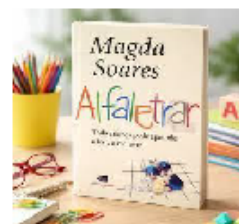
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO PARA APRENDIZAGEM

As narrativas das professoras participantes enfatizam que a formação continuada se constitui como um importante espaço de aprendizagem, reflexão e fortalecimento da prática docente. Mais do que momentos destinados à transmissão de conteúdo, experiências e construção coletiva de conhecimentos.



Os encontros do grupo de estudo realizados mensalmente favorecem na análise das aprendizagens das crianças, a troca de estratégias pedagógicas e a reflexão sobre os desafios presentes no cotidiano da alfabetização. Nesse movimento, os saberes construídos nas experiências se articulam aos conhecimentos teóricos, contribuindo para a ressignificação das práticas desenvolvidas em sala de aula (Nóvoa, 2023).

Os relatos demonstram a importância dos momentos coletivos de estudo, especialmente com leituras e discussões realizadas a partir da obra “Alfaletrar”, de Magda Soares (2021), que têm possibilitado ampliar as compreensões acerca da alfabetização e do letramento para consolidar práticas pedagógicas mais intencionais e significativas.



Outro aspecto nas narrativas das professoras, refere-se ao acompanhamento realizado por uma professora que atua como apoio ao trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras. Por meio de encontros e estudos voltados às hipóteses de escrita e ao acompanhamento das aprendizagens, as docentes analisam mensalmente os avanços das crianças, identificam desafios e planejam intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades das turmas.

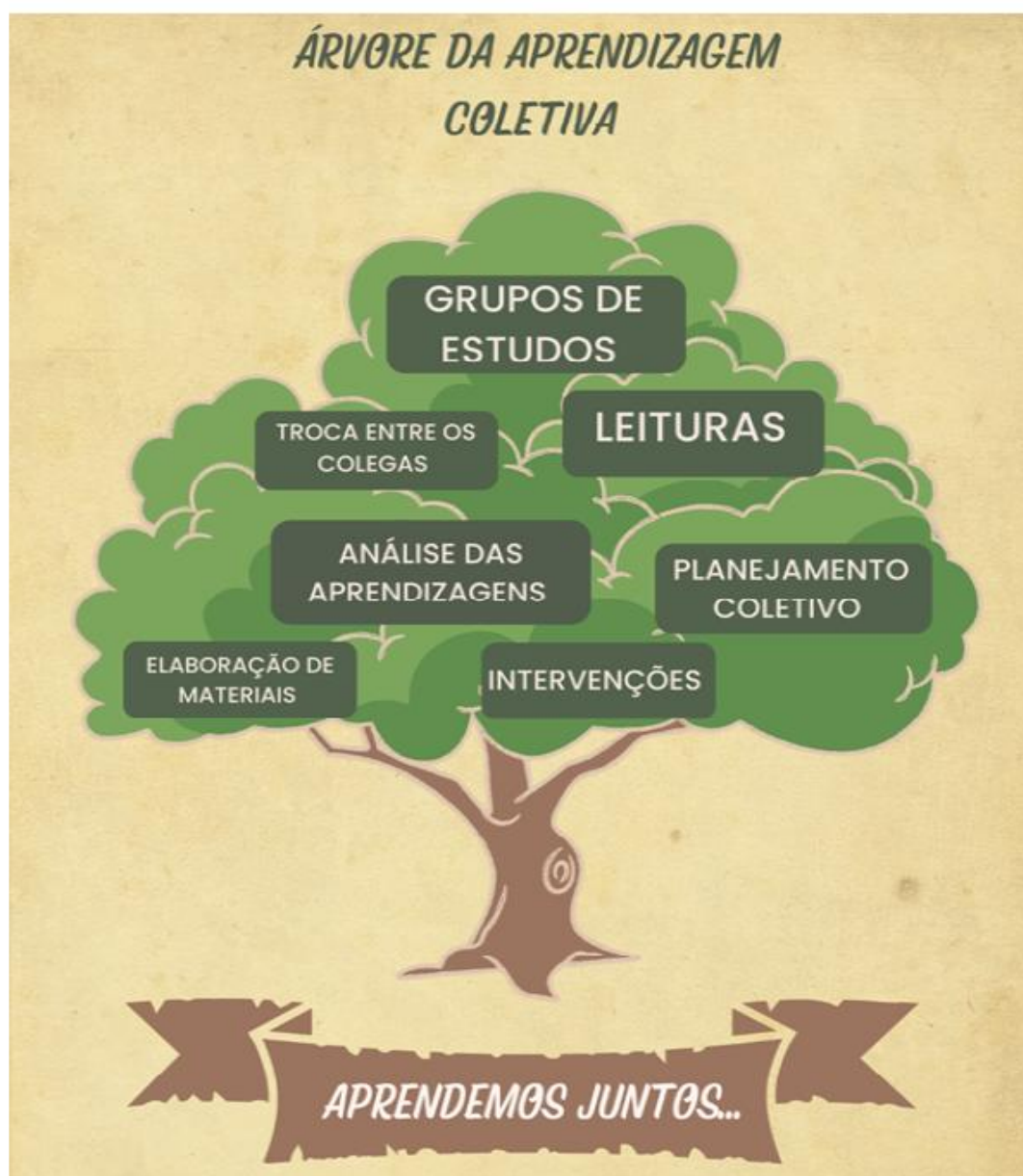
Assim, a formação continuada é compreendida pelas professoras como um processo permanente, construído nos encontros, nas trocas entre os pares, nas experiências compartilhadas e na disposição constante para aprender e refletir sobre a própria prática.



Vozes da pesquisa: “Bastante a troca de experiências que a gente faz, é bem válido, a oportunidade que a gente tem de parar e ler, aprofundar” (E1).

Para refletir...





2. OBSERVANDO E REFLETINDO: CAMINHO PARA PLANEJAR PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Observar, refletir e planejar são movimentos que se entrelaçam no cotidiano da alfabetização. Ao acompanhar as produções das crianças, identificar seus conhecimentos e compreender seus percursos de aprendizagem, a professora reúne elementos importantes para pensar em intervenções pedagógicas mais intencionais. Nesse sentido, a avaliação assume um papel contínuo e formativo, possibilitando reconhecer os avanços, os desafios e as potencialidades presentes na turma.



Conforme evidenciado na pesquisa, um dos desafios relatados pelas professoras refere-se à heterogeneidade das aprendizagens presentes em sala de aula. Enquanto algumas crianças apresentam avanços na leitura na escrita, outras encontram-se em fases iniciais do processo de alfabetização. Soma-se a esta realidade o número elevado de crianças em sala de aula, as dificuldades relacionadas à atenção e ao comportamento, bem como a necessidade de garantir que todas as crianças tenham suas necessidades de aprendizagem consideradas.

Diante dessa realidade, surgem inquietações presentes no cotidiano das professoras: Como organizar o trabalho pedagógico de modo a contemplar todos os níveis de aprendizagens? Como planejar intervenções que favoreçam os avanços das crianças? Como conhecer o que cada criança já sabe? Essas questões, mais do que respostas prontas, convidam a observar atentamente a turma, refletir sobre a construção das práticas pedagógicas e organizar intencionalmente o planejamento, considerando as diferentes necessidades das crianças.

Figura 2 – Ciclo para planejar



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A prática alfabetizadora se constrói em um movimento contínuo de observação, reflexão e planejamento para organizar as intervenções e realizar o acompanhamento do aprendizado das crianças.

2.1 COMPREENDENDO A HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS

A heterogeneidade presente nas salas de aula contemporâneas constitui um dos grandes desafios enfrentados pelas professoras em seu cotidiano pedagógico. Em



uma mesma turma e faixa etária, convivem crianças com diferentes experiências, ritmos, conhecimentos, interesses e formas de aprender.

A heterogeneidade é característica presente em qualquer grupo humano e passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (Aquino, 1998, p. 64).

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a diversidade não como um obstáculo, mas como uma situação que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer as singularidades das crianças, a professora amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, desenvolvendo estratégias mais flexíveis, sensíveis e inclusivas, capazes de favorecer a participação e o envolvimento de todos nas propostas educativas.

O ciclo de alfabetização constitui uma etapa complexa no processo educativo, pois envolve não apenas o ensino do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento de diferentes eixos da linguagem, como a oralidade, a leitura e a produção textual. Além disso, exige da professora a capacidade de articular esses conhecimentos aos demais componentes curriculares, promovendo aprendizagens integradas e significativas. Desse modo, a diversificação das atividades nos anos iniciais torna-se fundamental, uma vez que possibilita contemplar os diferentes ritmos, interesses e modos de aprender das crianças, favorecendo a construção de múltiplos saberes e experiências no contexto escolar.

Para desenvolver atividades que façam sentido para a fase em que a criança se encontra, é fundamental a professora realizar uma avaliação diagnóstica para compreender como aquela turma/criança está se desenvolvendo e quais os conhecimentos estabelecidos.

2.2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Libâneo (2013), ressalta a importância de realizar a avaliação diagnóstica, como um instrumento para identificar os avanços e as dificuldades das crianças, bem como a atuação da professora no processo de ensino e aprendizagem. Assim, será possível planejar intervenções que



atendam às necessidades da turma e contribuam para o alcance dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, a criança pode ser compreendida como sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador e orientador, promovendo situações de aprendizagem significativas, reflexivas e desafiadoras. Portanto, uma habilidade que é necessária ser desenvolvida em formações com as professoras é compreender a hipótese de escrita que a criança se encontra, quais são suas dificuldades e facilidades e a partir dessa análise e compreensão é possível organizar um planejamento com o objetivo claro do que queremos alcançar naquele momento. Essa avaliação diagnóstica a própria professora organiza conforme a realidade e demandas da turma, sempre buscando reconhecer o conhecimento de cada criança.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), os níveis de escrita conforme a psicogênese da língua escrita são organizados em quatro principais níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Como consequência, criaram uma sondagem da escrita para as crianças em processo de alfabetização. Ela é constituída com 4 palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba) e uma frase usando dissílabas. Outro critério interessante para se pensar é que essa sondagem deve ser criada com palavras frases do mesmo campo semântico, por exemplo, animais.

Quadro 1 – Sondagem de escrita com animais

Gabarito professora		Folha da criança	
	CAPIVARA		
	CAVALO		
	PATO		
	RÃ		
FRASE:	O GATO COMEU COM O PATO.	FRASE:	

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A professora entrega a ficha com as imagens, as quais seguem uma ordem: uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba; depois dita uma frase e a criança escreve. A partir de então, a professora compreende, por meio da sondagem de escrita, em qual hipótese a criança se encontra, podendo assim organizar as suas metodologias e propostas para o avanço e melhoria da aprendizagem de cada criança.

Ao avaliar cada criança, é importante utilizar palavras significativas e pertencentes ao seu contexto sociocultural. A escolha de vocábulos que façam parte da realidade das crianças favorece a atribuição de sentido à atividade, bem como possibilita uma análise mais fidedigna de suas hipóteses de escrita.

Nessa perspectiva, Cagliari (2003) e Soares (2003) defendem que a alfabetização deve estar articulada às práticas sociais de leitura e escrita, inserindo a criança em situações reais de uso da linguagem. O objetivo de aprendizagem deve ser o mesmo para todas as crianças, garantindo o direito de acesso aos conhecimentos previstos para a etapa escolar. No entanto, os percursos para alcançar esses objetivos podem ser distintos, considerando os diferentes ritmos, necessidades e formas de aprender de cada criança.

Quando uma criança em processo de alfabetização escreve uma palavra de forma não convencional, apresenta dificuldades para compreender o que lê ou ainda não consegue realizar a leitura de maneira autônoma, essas situações não devem ser compreendidas como fracassos, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Não obstante, é a partir da observação atenta e da avaliação contínua que se tornam visíveis as potencialidades e os desafios de cada criança, possibilitando a organização de propostas pedagógicas que favoreçam o avanço de suas aprendizagens.

Destaca-se, ainda, que mesmo quando a professora planeja atividades adequadas ao nível de desenvolvimento da turma, o trabalho pedagógico nem sempre ocorre exatamente como previsto. O cotidiano escolar é marcado por situações inesperadas, uma vez que se trabalha com sujeitos ativos, que carregam consigo histórias, experiências, conhecimentos e emoções que influenciam seus comportamentos e seus processos de aprendizagem.

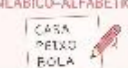
Nesse sentido, a professora precisa compreender que haverá, em sua turma, crianças que aprenderão dentro do tempo esperado, outras que necessitarão de mais tempo para consolidar determinados conhecimentos e algumas que demandarão diferentes estratégias, recursos ou formas de apresentação dos conteúdos. Reconhecer os erros como parte do processo de construção do conhecimento, buscar alternativas pedagógicas que respeitem as possibilidades e necessidades de cada criança, constitui um dos principais desafios e

compromissos da prática docente. Portanto, após realizar a sondagem da escrita das crianças, é necessário avaliar em qual hipótese se encontra.

2.2.2 CONHECENDO AS HIPÓTESES DE ESCRITA

Através da compreensão das hipóteses de escrita a professora pode planejar propostas pedagógicas que auxiliem a aprendizagem de cada criança e organizá-las em grupos correspondentes a hipótese ou mesclar grupos, dependendo de sua intenção.

Quadro 2 – Hipóteses da escrita

A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA  Quais ideias já compreende? • Conhece o nome da escrita. • Entende que a escrita é usada para se comunicar. • Representa com desenhos ou símbolos. Quais ideias ainda precisa compreender? • A escrita tem uma função. • A escrita representa o que se fala. • A escrita é usada para se comunicar. As observações: • Como a criança representa a escrita? • Como a criança se comunica? • Como a criança se relaciona com a escrita?	A HIPÓTESE SILÁBICA  Quais ideias já compreende? • Representa com símbolos ou desenhos. • Cada letra representa uma sílaba. • A escrita é usada para se comunicar. Quais ideias ainda precisa compreender? • A escrita tem uma função. • A escrita representa o que se fala. • A escrita é usada para se comunicar. As observações: • Como a criança representa a escrita? • Como a criança se comunica? • Como a criança se relaciona com a escrita?	A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA  Quais ideias já compreende? • Representa com símbolos ou desenhos. • Cada letra representa uma sílaba. • A escrita é usada para se comunicar. Quais ideias ainda precisa compreender? • A escrita tem uma função. • A escrita representa o que se fala. • A escrita é usada para se comunicar. As observações: • Como a criança representa a escrita? • Como a criança se comunica? • Como a criança se relaciona com a escrita?	A HIPÓTESE ALFABÉTICA  Quais ideias já compreende? • Representa com símbolos ou desenhos. • Cada letra representa uma sílaba. • A escrita é usada para se comunicar. Quais ideias ainda precisa compreender? • A escrita tem uma função. • A escrita representa o que se fala. • A escrita é usada para se comunicar. As observações: • Como a criança representa a escrita? • Como a criança se comunica? • Como a criança se relaciona com a escrita?
---	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Conhecer a hipótese de escrita em que a criança se encontra é apenas o primeiro passo do trabalho pedagógico; mais importante do que identificar a hipótese de escrita é compreender quais reflexões a criança precisa realizar para avançar em seu processo de alfabetização.

Cada hipótese de escrita representa uma forma de pensar sobre o sistema de escrita alfabética. Dessa forma, as intervenções da professora devem estar voltadas para os desafios que fazem sentido em cada momento da aprendizagem. Quando as propostas são planejadas considerando essas necessidades, aumentam-se as possibilidades de que as crianças reflitam sobre a escrita, confrontem suas hipóteses e construam novos conhecimentos.

O quadro a seguir apresenta alguns pontos de atenção para a intervenção no planejamento das atividades, na organização dos agrupamentos produtivos e na elaboração de propostas multiníveis.

Quadro 3 – Olhar para as intervenções por hipóteses

HIPÓTESE	A CRIANÇA PRECISA REFLETIR SOBRE...
Pré-silábica	Função da escrita, quantidade e variedade de letras, comparação entre palavras, relação entre fala e escrita.
Silábica	Segmentação silábica, valor sonoro das letras e composição das sílabas.
Silábico-alfabética	Sons internos das sílabas, correspondência fonema-grafema e escrita completa das palavras.
Alfabética	Ortografia, fluência leitora, produção textual e ampliação do vocabulário escrito.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Conhecer as hipóteses de escrita das crianças não significa classificá-las ou restringi-las a um determinado nível, mas compreender os conhecimentos que já foram construídos e aqueles que ainda estão em processo de elaboração. Compreender em qual hipótese a criança está permite a professora planejar intervenções mais intencionais, organizar em grupos, além de propor desafios adaptados para que ocorra o aprendizado.

Realizar esse acompanhamento das hipóteses da escrita, permite à professora refletir sobre a sua prática e considerar que cada criança aprende em tempos e modos diferentes. Nesse sentido, conhecer para intervir é um ponto crucial; assim, reconhecer a heterogeneidade presente em sala de aula transforma essa diversidade em possibilidades de aprendizagem.

Para refletir ...

O que as crianças já sabem?

Quais avanços têm aparecido?

Como posso favorecer novas aprendizagens?

Após as reflexões da prática pedagógica, diante das heterogeneidades em sala de aula e destaque nos pontos essenciais para uma alfabetização de qualidade das crianças, trouxemos algumas possibilidades para se fazer em sala de aula e contribuir para a sua prática, promovendo avanço da alfabetização e do letramento.

2.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, serão apresentadas algumas possibilidades pedagógicas para serem desenvolvidas na sala de alfabetização, com o propósito de inspirar o(a) professor(a) na criação de estratégias próprias, coerentes com as necessidades de sua turma. As propostas têm como eixo a constituição de um ambiente alfabetizador, a organização de uma rotina clara e significativa, a valorização da leitura diária, a utilização de jogos e brincadeiras, o desenvolvimento de projetos e sequências didáticas, bem como a promoção de práticas de escrita e de atividades que explorem o nome próprio da criança como importante referência para a construção do sistema de escrita alfabética.



Mais do que apresentar modelos prontos, busca-se oferecer possibilidades que favoreçam experiências de aprendizagem significativas, nas quais as crianças possam interagir com diferentes práticas de leitura e escrita, construindo conhecimentos de forma ativa, contextualizada e prazerosa.

Ambiente Alfabetizador e a Rotina na Alfabetização

As professoras participantes da pesquisa destacaram a importância da organização do ambiente e da construção de uma rotina que favoreça as aprendizagens das crianças. Mais do que uma sequência rígida de atividades, a rotina constitui um espaço de segurança, previsibilidade e pertencimento, permitindo que as crianças compreendam os momentos do dia e participem ativamente da vida da turma.

Da mesma forma, o ambiente alfabetizador assume um papel fundamental, pois possibilita que a linguagem escrita esteja presente nas diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. Calendário, chamada, ajudante do dia, lista dos nomes da turma, cantinho da leitura, cartazes, produções das crianças, alfabeto exposto, números, jogos e outros materiais acessíveis contribuem para aproximar os estudantes do universo da leitura e da escrita. A organização do espaço e a intencionalidade da rotina não têm como objetivo engessar as práticas, mas criar oportunidades para que as crianças observem, participem, interajam e construam aprendizagens significativas em seu cotidiano.

As sugestões apresentadas a seguir não constituem modelos prontos ou prescrições para o trabalho pedagógico. Elas emergem das experiências compartilhadas pelas professoras participantes desta pesquisa, revelando modos singulares de organizar o cotidiano da alfabetização. Ao serem socializadas, essas práticas tornam-se possibilidades de inspiração para outros contextos educativos, reafirmando a potência dos saberes construídos no exercício da docência e nas trocas entre pares.

Quadro 4 – Rotinas para alfabetização

Proposta 1: Rotina ✓ Escolha do ajudante do dia (sorteio, ordem alfabética ou outros critérios); ✓ Observação do tempo (ensolarado, nublado, chuvoso); ✓ Contagem dos dias com palitos ou materiais concretos; ✓ Contagem dos presentes, meninos, meninas e ausentes; ✓ Leitura do alfabeto, números e famílias silábicas; ✓ Registro diário de uma atividade de Língua Portuguesa e uma de Matemática.
Proposta 2: Registro diário – Bola Abre e Fecha, brincando com as sílabas. ✓ O ajudante sorteia uma palavra/imagem. A turma lê a palavra e, acompanhando a abertura da bola, segmenta oralmente as sílabas. Exemplo: JANELA → JA – NE – LA.
Proposta 3: Registro diário – Alfabeto de Bolso. ✓ As crianças sorteiam um objeto e identificam a letra inicial, colocando-o no bolso correspondente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para refletir...

O ambiente da minha sala convida as crianças a ler e escrever?

A rotina favorece momentos de interação, leitura e brincadeira?

Os materiais estão acessíveis às crianças? Se sim, de qual forma?

As produções das crianças ocupam um lugar de destaque no ambiente?

Leitura diária: construindo uma cultura leitora

A leitura ocupa um lugar central no processo de alfabetização, pois possibilita às crianças ampliar seus conhecimentos, imaginar, sentir, interpretar e compreender o mundo que as cerca. Mais do que uma habilidade escolar, ler é uma prática social que acompanha os sujeitos ao longo da vida.

Para Freire (2016), a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra e é por meio dela que a criança se insere criticamente na sociedade, construindo sentidos a partir de suas experiências. Nesse sentido, é fundamental que a leitura esteja presente diariamente no cotidiano da sala de aula, por meio de diferentes experiências: leitura em voz alta realizada pela professora, leitura compartilhada, leitura silenciosa, contato com poesias, cantigas, histórias, bilhetes, notícias, listas, textos produzidos coletivamente e outros gêneros que circulam socialmente.

Conforme destaca Cagliari (2003), a leitura constitui uma das aprendizagens mais importantes da vida escolar, pois grande parte do conhecimento construído ao longo da vida acontece por meio dela. Da mesma forma, Grotta (2001) ressalta a importância da professora como modelo de leitora, uma vez que as experiências vivenciadas pelas crianças com leitores experientes contribuem significativamente para sua formação como leitoras.

As professoras participantes da pesquisa destacaram diferentes estratégias para incentivar a leitura, como o envio semanal de livros para casa, a organização de momentos de leitura em ambientes diferenciados, a utilização de cadernos de leitura e a criação de espaços permanentes com livros acessíveis às crianças. Também ressaltaram a importância de permitir que as crianças manuseiem os livros livremente, mesmo quando ainda não realizam a leitura convencional, valorizando suas hipóteses, interpretações e formas de interação com os textos.

Além disso, promover conversas antes, durante e após as leituras, explorar diferentes gêneros textuais e criar momentos acolhedores para o encontro com os livros são ações que necessariamente desenvolvem uma atividade após cada leitura, mas garantir que as crianças tenham contato frequente e significativo com a linguagem escrita.



Vozes da pesquisa: “Às vezes a gente vai ler lá fora no pátio, nesse gramado eles tem um tapetinho, a gente senta ali fora, lê, eu vou passando de um por um, vou tomando a leitura” (E1).



Para refletir...

Como a leitura está presente na rotina da minha turma?

As crianças têm acesso aos livros na sala de aula? ☐ Sim ☐ Não.

Que experiências leitoras estou proporcionando às crianças?

Sou referência de leitora para as crianças? ☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não, mas vou começar!

- **Cantinho da leitura:**

Em um espaço na sala de aula, organizar um ambiente acolhedor e acessível com diferentes livros e temáticas, permitindo às crianças manusearem livremente os livros. O cantinho da leitura pode ser utilizado no momento da chegada, após a conclusão de uma atividade, horários específicos da rotina. O importante é que as crianças explorem esse espaço no cotidiano.

Sugestões de livros para formar o cantinho da leitura:

Obra: Um pomar de A a Z

(Gláucia de Souza);



Obra: Palavras muitas palavras

(Ruth Rocha);



Obra: Não confunda

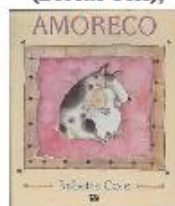
(Eva Furnari);



Obra: Quem tem medo de quê?
(Ruth Rocha);



Obra: Amoreco
(Bebette Cole);



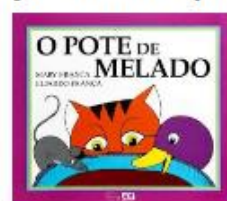
Obra: A vaca que botou um ovo
(Andy Cubtill);



Obra: Meu jacaré de estimação (Caio Riter);



Obra: O pote de melado (Mary França);



- **Sacola ou caderno de leitura:**

É uma forma de promover experiência de leitura para além da sala de aula, com o envio de textos ou livros para casa. A proposta é de leitura, podendo ter o auxílio da família, o registro de algo que compreendeu por meio da escrita ou desenho...



- **Leitura em ambientes diferenciados:**

A leitura não precisa acontecer apenas dentro da sala de aula. Explorar outros espaços da escola e da comunidade pode tornar esse momento ainda mais significativo. Bibliotecas, pátios, jardins, praças, gramados e outros ambientes podem se tornar cenários para despertar o interesse e a curiosidade pela leitura.

- **Leitura deleite:**

Esse é o momento de escutar histórias lidas pela professora, ampliando o repertório cultural das crianças, desenvolvendo a compreensão oral e fortalecendo a construção de uma relação afetiva com a leitura. Por meio desse encontro com os textos, as crianças podem imaginar, levantar hipóteses, fazer conexões e atribuir sentido ao que escutam (Grotta, 2001). Nessa hora, a professora pode ler poemas, histórias, notícias, curiosidades, parlendas e diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.



- **Histórias lidas em capítulos ao longo dos dias:**

Selecionar livros mais longos e realizar a leitura em partes ao longo da semana. Essa estratégia desperta curiosidade, cria expectativas e incentiva as crianças a acompanharem a narrativa, desenvolvendo o gosto pela escuta e leitura.

- **Leitura silenciosa / Leitura em voz alta:**

Unir essas duas leituras em um momento da sala de aula, pode construir momentos significativos na rotina de alfabetização. Inicialmente, as crianças podem explorar o texto individualmente, observando palavras, imagens e levantando hipóteses. Em seguida, é possível promover um momento de leitura compartilhada, a professora chama uma criança por vez para ler o seu texto. As crianças alfabéticas leem o texto e aquelas em apropriação do sistema de escrita participam com o apoio da professora.

Sugestão de textos: parlendas, poemas, pequenos textos, cantigas, listas, bilhetes, trava-línguas, entre outros.

Agrupamentos produtivos: aprendendo com os pares

Os agrupamentos produtivos constituem uma importante estratégia para o trabalho com turmas heterogêneas no processo de alfabetização. A organização dos grupos deve

considerar os conhecimentos que cada criança já construiu sobre a escrita, possibilitando a interação entre estudantes com hipóteses próximas ou complementares. Durante as atividades, as trocas de ideias, os questionamentos e as diferentes formas de pensar a escrita favorecem a reflexão e a construção de novos conhecimentos.

Esta ficha tem como objetivo auxiliar as professoras na organização, acompanhamento e avaliação dos agrupamentos, possibilitando registrar observações sobre as interações, os avanços das crianças e a necessidade de reorganização dos grupos ao longo do processo de aprendizagem.

Quadro 5 – Planilha da organização dos grupos

PROPOSTA:		
GRUPO	MEMBROS DO GRUPO	HIPÓTESE PREDOMINANTE
1		
2		
3		

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Os grupos podem ser divididos: crianças com os conhecimentos próximos discutindo a mesma proposta; crianças com diferentes conhecimentos colaborando para a resolução de desafios ou duplas de leitura e escrita com diferentes hipóteses silábicas.

Para refletir ...

As interações entre as crianças favorecem novas aprendizagens?

Que crianças podem aprender juntas nesse momento?

Grupos/duplas que se auxiliam?

O nome próprio como referência para a escrita

O nome próprio constitui uma importante referência para o processo de apropriação da leitura e da escrita. Conforme destaca Soares (2003), o nome da criança é um excelente ponto de partida para o trabalho de alfabetização, pois geralmente é a primeira palavra que ela reconhece, identifica e atribui significado.

Por fazer parte de sua identidade, o próprio nome desperta interesse e favorece a reflexão sobre o sistema de escrita. A partir dele, as crianças podem observar letras, comparar palavras, identificar semelhanças e diferenças, reconhecer sons e ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita (Russo, 2010). O trabalho com os nomes permite desenvolver diferentes habilidades relacionadas à alfabetização de forma significativa e contextualizada, contribuindo para que as crianças construam novas aprendizagens a partir de algo que lhes é familiar e possui sentido em seu cotidiano.

Para refletir...

Como o nome próprio das crianças está presente na minha rotina pedagógica?

Que aprendizagens as crianças podem construir a partir dos nomes das turmas?

Como transformar o nome próprio em referência para novas descobertas da escrita?

Jogos e brincadeiras na alfabetização

Conforme Soares (2021), as práticas de alfabetização precisam proporcionar situações significativas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, os jogos, como o bingo em suas diferentes modalidades, favorecem a consciência fonológica e a compreensão das relações entre letras, sílabas e palavras, ao mesmo tempo em que promovem a interação e o prazer de aprender. Para Kishimoto (2007), o brincar e os jogos educativos constituem importantes mediadores da aprendizagem, pois mobilizam a participação ativa da criança e possibilitam a construção de conhecimentos em um contexto de desafio e cooperação.

Quadro 6 – Formas de jogar bingo na alfabetização.

Tipo de bingo	Objetivo	Exemplo
Bingo das letras	Reconhecer letras do alfabeto.	Sortear letras e marcar na cartela.
Bingo das sílabas	Identificar sílabas.	Sortear sílabas e localizar nas palavras da cartela.
Bingo das palavras	Relacionar escrita e leitura.	Sortear palavras e marcar as correspondentes.
Bingo das imagens	Associar imagem e palavra.	Encontrar a palavra referente à figura sorteada.
Bingo da sílaba inicial	Perceber sons iniciais.	Identificar palavras que começam com a sílaba sorteada.
Bingo das rimas	Desenvolver consciência fonológica.	Sortear uma palavra e marcar outra que rima com ela.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Para refletir...

Os jogos fazem parte da rotina da minha turma?

Que aprendizagem/habilidade quero desenvolver ao utilizar determinado jogo ou brincadeira?

Como adaptar o jogo () para contemplar os diferentes níveis de aprendizagens presentes em sala de aula?

Projetos e sequências didáticas

Os projetos e as sequências didáticas possibilitam que a leitura e a escrita sejam trabalhadas em situações reais e significativas para as crianças. Ao participar de propostas que possuem objetivos claros e uma finalidade social, os estudantes compreendem que a escrita está presente em diferentes contextos da vida cotidiana.

Por meio dessas estratégias, é possível explorar diferentes gêneros textuais, desenvolver práticas de leitura e escrita, bem como promover a participação ativa das crianças na construção do conhecimento (Cagliari, 2003). Além disso, os projetos favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais integrada e contextualizada.

As professoras participantes da pesquisa destacaram o desenvolvimento de projetos relacionados às histórias, às datas comemorativas, aos interesses das crianças e aos temas que emergem do cotidiano da turma, evidenciando que a alfabetização pode acontecer de forma significativa quando vinculada às experiências das crianças.

Exemplo de um projeto: história *A lagarta muito comilona*, leitura do livro em casa com sua família e desenhar sua fruta preferida para trazer para a escola, pesquisa sobre alimentação saudável, listas de frutas, gráfico das frutas preferidas da turma, plantio de uma semente, produzir a lagarta com materiais recicláveis e exposição final para turmas.

Exemplo de uma sequência didática: gênero convite, leitura de convites, histórias que falem sobre convites, identificar características desse gênero, produção coletiva de um convite para entregar para uma turma, produzir em duplas, produzir individual e socialização dos convites e organizar um mural de convites.

Quadro 7 – Projeto e Sequência didática.

PROJETO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Nasce de um tema ou interesse.	Parte de um objetivo específico de aprendizagem.
Integra diferentes áreas do conhecimento.	Foca em um gênero textual ou conteúdo.
Geralmente possui longa duração.	Organizado em etapas progressivas.
Culmina na socialização ou produto final.	Culmina na apropriação de uma habilidade ou conhecimento.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Portanto, há uma diferença entre projetos e sequências didáticas, ambos são importantes nesse processo, cada um com um objetivo em específico, mas que contribuem para uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Produção de textos e situações reais de escrita

A produção de textos constitui uma importante possibilidade pedagógica para favorecer a apropriação da linguagem escrita. Conforme destaca Cagliari (2003), permitir que as crianças escrevam espontaneamente é uma maneira eficaz de estimular reflexões sobre a escrita e favorecer avanços em suas hipóteses de aprendizagem.

Desde o início da alfabetização, as crianças podem ser convidadas a produzir textos, mesmo que ainda não escrevam convencionalmente. Relatar acontecimentos do cotidiano, contar histórias, registrar experiências, criar narrativas imaginárias ou expressar sentimentos, ambos atribuem sentido à escrita e possibilitam que as crianças se reconheçam como autoras de seus próprios textos.

Ao propor situações reais de escrita, a professora favorece a compreensão de que escrever vai além de copiar palavras ou preencher atividades. Escreve-se para comunicar, registrar, informar, convidar, lembrar, contar e compartilhar ideias. Nesse sentido, diferentes gêneros textuais podem fazer parte do cotidiano da alfabetização, ampliando as experiências das crianças com a linguagem escrita.

Mais do que preocupar-se com a escrita convencional, é importante valorizar as tentativas das crianças, suas hipóteses e seus processos de construção do conhecimento, compreendendo a escrita como uma prática social carregada de significados.

Quadro 8 – Sugestões de escrita

- ✓ Escrever bilhetes para colegas e familiares.
- ✓ Registrar acontecimentos do dia ou do final de semana.
- ✓ Recontar histórias conhecidas.
- ✓ Produzir legendas para desenhos e fotografias.
- ✓ Elaborar listas de materiais, brinquedos ou preferências da turma.
- ✓ Criar receitas e livros coletivos.
- ✓ Produzir convites para eventos da escola.
- ✓ Construir um jornal da turma.
- ✓ Registrar observações sobre passeios e experiências vividas.
- ✓ Inventar histórias utilizando personagens, imagens ou objetos.
- ✓ Cartazes com histórias coletivas;

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Essas são algumas ideias de escrita, podendo ser realizadas de forma individual, duplas, grupos mistos ou coletivamente, visando desenvolver habilidades de escrita. Outrossim, deve-se compreender a estrutura de textos, envolvendo a realidade e o interesse das crianças para deixar esse processo mais prazeroso.

Acompanhamento contínuo das aprendizagens

- **Ficha de observação e acompanhamento individual:**

A Ficha de Observação e Acompanhamento Individual foi elaborada para auxiliar as professoras no registro sistemático do desenvolvimento das crianças ao longo do processo de alfabetização. O instrumento pode ser mantido em uma pasta individual ou no caderno de acompanhamento da professora, permitindo o registro periódico de observações realizadas durante atividades específicas.

Seu objetivo não é avaliar a criança de forma classificatória, mas possibilitar um olhar mais atento para seus avanços, desafios e necessidades de aprendizagem. Ao selecionar uma ou mais crianças para observar durante determinada proposta, a professora pode registrar informações relevantes sobre leitura, escrita, participação e interação, construindo um histórico que auxilie no planejamento de futuras intervenções pedagógicas.

Quadro 9 – Exemplo de Ficha de observação.

NOME DA CRIANÇA:			
DATA:			
HIPÓTESE DE ESCRITA:			
☐ PRÉ-SILÁBICO	☐ SILÁBICO	☐ SILÁBICO ALFABÉTICO	☐ ALFABÉTICO
LEITURA E FLUÊNCIA:			
Reconhece o próprio nome e o nome dos colegas?			
☐ SIM	☐ EM PROCESSO		
Identifica letras do alfabeto?			
☐ SIM	☐ EM PROCESSO		
Lê palavras isoladas?			
☐ SIM	☐ COM AJUDA		
Lê frases de livros?			
☐ SIM	☐ COM AJUDA		
Compreende o sentido do que lê?			
☐ SIM	☐ NÃO		
COMUNICAÇÃO			
Expressa suas ideias com clareza?			
☐ SIM	☐ NÃO		
Participa de rodas de conversa e narra histórias?			
☐ SIM	☐ NÃO		

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

• **Ficha de sondagem:**

Esta ficha de sondagem pode constituir-se como um importante instrumento de acompanhamento pedagógico no cotidiano das professoras alfabetizadoras. Recomenda-se que a sondagem seja realizada mensalmente, utilizando palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, possibilitando a observação contínua da evolução das hipóteses de escrita das crianças.

A partir dos resultados obtidos, a professora poderá registrar o nível de escrita em que cada criança se encontra, utilizando uma legenda de cores previamente definida. Esse

procedimento favorece a visualização do percurso de aprendizagem ao longo do tempo, permitindo identificar avanços, necessidades específicas e possíveis intervenções pedagógicas.

Quadro 10 –Exemplo de Ficha de sondagem.

SONDAGEM SEMESTRE						
PRÉ-SILABICO	SILABICO		SILABICO - ALFABÉTICO		ALFABÉTICO	
						
Ainda não estabelece relação entre a escrita e os sons da fala. Utiliza letras aleatórias, pseudoletas, números, símbolos ou desenhos para representar palavras. Pode acreditar que a quantidade de letras está relacionada ao tamanho do objeto representado.	Compreende que a escrita representa a fala e passa a atribuir uma letra para cada sílaba da palavra. A letra utilizada pode ou não ter relação sonora com a sílaba representada. Exemplo: "CV" para escrever cachorro.		Encontra-se em fase de transição. Em algumas sílabas registra apenas uma letra e, em outras, escreve sílabas completas. Começa a perceber que as sílabas são formadas por mais de uma letra e que os sons precisam ser representados com maior precisão. Exemplo: "CA - O - O" para achorro.		Compreende que as palavras são formadas por unidades sonoras menores (fonemas) e que cada fonema pode ser representado por letras. Escreve estabelecendo correspondência entre som e grafia, embora ainda possa apresentar erros ortográficos convencionais. Exemplo: "caxoro" para cachorro.	
NOME DA CRIANÇA	FEV /	MAR /	ABR /	MAI /	JUN /	JUL /
Fulano						

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Além de auxiliar no planejamento das propostas de ensino, a ficha possibilita um acompanhamento sistemático do desenvolvimento de cada estudante, tornando mais evidente a progressão entre os diferentes níveis de escrita e contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas nas necessidades reais da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a este caderno teve como objetivo investigar como professoras alfabetizadoras dos 1º anos dos anos iniciais percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo para sua atuação docente no contexto do Norte do Rio Grande do Sul. A partir das narrativas das participantes, foi possível compreender aspectos que atravessam o trabalho docente, evidenciando a importância da formação continuada como espaço de estudo, reflexão, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos.

Os objetivos propostos foram alcançados na medida em que a pesquisa possibilitou conhecer as trajetórias das professoras alfabetizadoras, suas concepções acerca da alfabetização e do letramento, bem como identificar desafios presentes no cotidiano escolar, e as contribuições da formação continuada no município para as práticas pedagógicas. O maior desafio analisado nas falas das professoras foi, especialmente, aqueles relacionados à heterogeneidade das aprendizagens, ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, os relatos das participantes evidenciaram que a formação continuada constitui um importante elemento para a qualificação das práticas pedagógicas, favorecendo momentos de reflexão sobre o fazer docente e contribuindo para a construção de intervenções mais intencionais e significativas. Além disso, a pesquisa revelou que os espaços coletivos de estudo, a partilha entre pares e o diálogo entre teoria e prática, fortalecem o desenvolvimento profissional das professoras e repercutem diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Compreender a heterogeneidade presente nas salas de aula, conhecer os percursos de aprendizagem das crianças e planejar intervenções intencionais são movimentos essenciais para uma alfabetização comprometida com a construção da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento. Nesse sentido, observar, refletir, acompanhar e intervir constituem ações indissociáveis da prática docente.

Nesse percurso, o produto educacional "Entre a formação e a prática: reflexões e possibilidades para o planejamento na alfabetização" representa uma materialização dos conhecimentos produzidos ao longo da investigação. Mais do que apresentar estratégias ou atividades prontas, este caderno busca dialogar com a realidade das professoras alfabetizadoras, oferecendo elementos para a reflexão sobre a prática, o planejamento e o acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Assim, compreende-se que os objetivos da pesquisa foram contemplados, uma vez que foi possível não apenas compreender as percepções das professoras acerca da formação continuada e das práticas alfabetizadoras, mas também transformar os conhecimentos construídos na investigação em um material de apoio que poderá contribuir para os espaços de estudo, formação e reflexão pedagógica. Espera-se que este produto educacional possa favorecer novos diálogos, incentivar a continuidade dos processos formativos e fortalecer práticas comprometidas com o direito de todas as crianças à alfabetização e ao letramento.

Assim, espera-se que este caderno possa contribuir para fortalecer espaços de estudo, diálogo e partilha entre professoras alfabetizadoras, inspirando novas perguntas, novas possibilidades e novos olhares para o processo de ensinar e aprender. Mais do que um ponto de chegada, este material representa um convite à continuidade da formação e da reflexão sobre a prática, reconhecendo que a docência se constrói cotidianamente, nos encontros, nas experiências e na permanente disposição para aprender.

Porque alfabetizar é acreditar nas potencialidades das crianças, reconhecer a singularidade de seus percursos e compreender que, assim como elas, nós, professoras, também estamos sempre em processo: aprendendo, reconstruindo e tecendo, dia após dia, os fios da educação. Para finalizar este caderno, deixo um poema como convite para continuarmos tecendo caminhos, aprendizagens e esperanças na alfabetização.

Para continuar tecendo...

Ser professora alfabetizadora
é aprender a habitar perguntas,
acolher desafios
e celebrar pequenas conquistas.

também é aprender.
Aprender com as crianças,
com os colegas,
com as experiências compartilhadas.

É perceber que, muitas vezes,
uma letra descoberta,
uma palavra lida,
uma história recontada
ou um nome escrito com alegria
carregam a grandeza de quem está
descobrimo o mundo.
É compreender que ensinar

A docência não se faz sozinha.
Ela se tece.
Nos encontros.
Nas formações.
Nas conversas de corredor.
Nos grupos de estudo.
Nas dúvidas e nas descobertas.
Fio a fio.

Palavra a palavra.
Criança por criança.

E, assim como a alfabetização,
também nós, professoras,
estamos sempre em processo.
Sempre aprendendo.
Sempre recomeçando.

Que estas páginas
não sejam um ponto final,
mas um convite.

Um convite para observar,
refletir, planejar, intervir, acompanhar
e continuar tecendo
práticas, sonhos e esperanças.

Porque alfabetizar
é, sobretudo, acreditar.
Acreditar nas crianças.
Na força dos encontros.
E na beleza de quem escolhe,
todos os dias,
ensinar e aprender.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Arte escrita, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.
- NÓVOA, A. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- RUSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

Entre a Formação e a Prática: Reflexões e Possibilidades para o Planejamento na Alfabetização é resultado de uma pesquisa que investigou como professores dos 1º anos dos anos iniciais percebem a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os desafios e as contribuições desse processo para a atuação docente no contexto do Norte do Rio Grande do Sul. Reconhecendo que a alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, marcada pela apropriação da leitura e da escrita e pela inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem, este caderno pedagógico foi elaborado para dialogar com o cotidiano dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Mais do que apresentar receitas prontas, o material convida à reflexão sobre a prática, o planejamento e as especificidades de cada turma, oferecendo possibilidades e contextos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Seu propósito é contribuir para que todas as crianças, em seus diferentes níveis de aprendizagem, encontrem oportunidades significativas para avançar, aprender e participar ativamente do mundo da cultura escrita.