

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANE DOS SANTOS SILVA SOLTAU

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: QUAIS PISTAS,
QUANTO AOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS, OS RESUMOS DEIXAM
ENTREVER**

CRICIÚMA
2024

ADRIANE DOS SANTOS SILVA SOLTAU

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: QUAIS PISTAS,
QUANTO AOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS, OS RESUMOS DEIXAM
ENTREVER?**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Extremo Sul Catarinense
– UNESC, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Cristina Di
Palma Back

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S691f Soltau, Adriane Dos Santos Silva.

A formação inicial do professor alfabetizador: quais pistas, quanto aos conhecimentos necessários, os resumos deixam entrever? / Adriane Dos Santos Silva Soltau. - 2024.

122 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Ângela Cristina Di Palma Back.

1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores - Formação. 3. Aperfeiçoamento de professores. 4. Letramento. 5. Aquisição de linguagem. 6. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.414

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ADRIANE DOS SANTOS SILVA SOLTAU

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: QUAIS PISTAS,
QUANTO AOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS, OS RESUMOS DEIXAM
ENTREVER?**

Esta dissertação tem como finalidade a obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação, Linguagem e Memória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ângela Cristina Di Palma Back – Dra. – (UNESC) – Orientadora

Profa. Fernanda Cizescki – Dra. – (UNESC) – Membro

Profa. Bruna Carvalho – Dra. – (UNESP) – Membro

Adriane dos Santos Silva Soltau – (UNESC) – Mestranda

Ao meu querido pai, que sempre se orgulhou de ter uma filha professora, uma vez que fui à única da família a conquistar tal feito até os dias de hoje.

(Em memória)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão a Deus pela força e coragem que Ele me concedeu para realizar esta pesquisa e contribuir com os conhecimentos científicos, tornando um sonho realidade. A conclusão do mestrado em educação é um momento de grande alegria para mim e minha família. Muitas vezes, pensei que não conseguiria, mas Deus falava em meu coração: “Fique em paz, estou contigo e não te desampararei”. Obrigada, Senhor, por me conceder essa titulação!

Também desejo agradecer ao meu marido, Luis Henrique Antunes Soltau, o grande amor da minha vida. Seu apoio e incentivo foram fundamentais durante todo o processo. Ele suportou minhas ausências e minhas crises com sabedoria, sempre me incentivando. Sua compreensão foi verdadeiramente valiosa.

À minha mãe, agradeço por suas orações constantes e pelo amor incondicional que sempre me ofereceu. Suas palavras de encorajamento e sua fé, tanto em Deus quanto em mim, foram fundamentais para me fortalecer diante de cada desafio. Você é minha inspiração.

Aos meus filhos, Kayane e João Vitor, razões do meu viver, amo muito vocês. Não há palavras suficientes para descrever o quanto significam para mim. Obrigada por confiarem em mim ao longo de todo o processo do mestrado.

À minha amiga Carla Roberta, sua influência foi fundamental em minha jornada acadêmica. Você me incentivou a retomar os estudos e optar pelo Mestrado em Educação. Sua amizade e apoio foram essenciais. Sou profundamente grata por tê-la ao meu lado.

À minha amiga e parceira de trabalho Márcia Costa, a qual esteve presente em várias fases desse desafio. Sua compreensão e apoio foram inestimáveis.

À Profa. A Dra. Ângela Cristina Di Palma Back, expresso minha profunda gratidão por sua orientação durante o percurso do mestrado e no desenvolvimento desta tese, sua dedicação à Educação e seu comprometimento com o meu crescimento acadêmico foram inspirações constantes. Agradeço, sinceramente, por todo o tempo, paciência e carinho que você me ofereceu ao longo dessa jornada.

À Profa. A Dra. Fernanda Cizescki, pelo aceite em participar da banca, bem como por sua generosidade ao me aceitar como estagiária mesmo em um momento tão atípico, em meio a uma pandemia que nos distanciava. Obrigada por sempre

responder às minhas dúvidas e se fazer presente no meu processo de construção de conhecimento dos assuntos voltados à linguística. Suas palavras de encorajamento e sua orientação me ajudaram a superar obstáculos e a avançar em minha formação acadêmica.

À Profa. Dra. Bruna Carvalho, gostaria de expressar minha gratidão pelo aceite em participar da banca de qualificação e, agora, da defesa, com contribuição significativa para a construção desta dissertação, trazendo elementos novos e enriquecedores para a discussão. Sua participação foi fundamental e acrescentou um valor inestimável a este trabalho.

Aos docentes do PPGE que contribuíram com minha formação e conhecimento, aos quais serei eternamente grata, pois sei que muitos são verdadeiros amigos que levarei comigo para sempre.

Às minhas parceiras do LAPEL, Cláudia e Fernanda, que dividiram a sala comigo, compartilharam experiências e indicaram várias leituras para meu crescimento intelectual. Às minhas parceiras de carona Márcia Costa, Kelyn e Irmã Isabela junto das quais realizei essa viagem.

O papel do professor é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

– Magda Soares

RESUMO

A presente pesquisa possui como temática a formação do professor alfabetizador à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica defende a concepção de que a apropriação de conhecimentos linguísticos por parte desses docentes pode atuar como meio para obtenção de resultados significativos no processo de alfabetização. Buscamos investigar os saberes necessários à formação do professor alfabetizador, articulando aspectos e elementos enfoque histórico-crítico e da linguística com base em estudos realizados na área. A pesquisa desenvolveu-se, inicialmente, no campo bibliográfico. Para isso, foi realizada uma busca na Base de Dados da Capes, a fim de localizar teses e dissertações realizadas previamente que tratam do tema. Em seguida, adotou-se o percurso metodológico da pesquisa exploratória por meio da análise de 14 resumos de dissertações e 6 resumos de teses. A fundamentação teórica, por sua vez, foi norteadada pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski no que diz respeito aos conhecimentos acerca da formação humana, e da Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani (1999), bem como a partir das teorias desenvolvidas no campo da linguística, por autores como Lemle (2009) e Cagliari (2009), acerca dos processos iniciais de leitura e escrita, os quais, neste estudo, pressupõe-se serem conhecimentos fundamentais para a formação do professor alfabetizador. A partir da análise das convergências e/ou divergências entre as pesquisas encontradas, percebeu-se que, apesar da recorrência de estudos que abordam o tema alfabetização, há poucos que tratam especificamente da formação do professor alfabetizador na perspectiva do enfoque histórico-crítico e dos conhecimentos linguísticos. Desse modo, esta pesquisa contribui para a formação docente e para o professor que busca por conhecimentos para a sua prática, uma vez que aponta os conhecimentos essenciais para a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação do Professor Alfabetizador; Pedagogia.

ABSTRACT

This study focuses on the training of literacy teachers through the lens of Cultural-Historical Psychology and Historical-Critical Pedagogy. It argues that educators' acquisition of linguistic knowledge can serve as a means to achieve significant results in the literacy process. The research aims to investigate the essential knowledge required for the training of literacy teachers, integrating aspects of the historical-critical approach and linguistics, based on studies conducted in the field. Initially, the study was developed as a bibliographic research. To this end, a search was conducted in the Capes Database to identify previously completed theses and dissertations on the subject. Subsequently, an exploratory research methodology was adopted, involving the analysis of 14 dissertation abstracts and 6 thesis abstracts. The theoretical framework was guided by the principles of Vygotsky's Cultural-Historical Theory, particularly concerning knowledge about human development, and Saviani's (1999) Historical-Critical Pedagogy. Additionally, it incorporated linguistic theories developed by authors such as Lemle (2009) and Cagliari (2009) on the initial processes of reading and writing, which are considered fundamental for the training of literacy teachers in this study. The analysis of the convergences and divergences among the selected studies revealed that, despite the prevalence of research on literacy, few studies specifically address the training of literacy teachers from a historical-critical and linguistic perspective. Thus, this research contributes to teacher education and supports educators seeking to enhance their practice by identifying essential knowledge for literacy instruction.

Keywords: Literacy; Literacy Teacher Training; Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão do relatório SAEB (Nível de Leitura)	38
Figura 2 – Questão relatório SAEB (Nível de Leitura)	39
Figura 3 – Questão relatório SAEB (Nível de Leitura)	40
Figura 4 – Questão do relatório SAEB (Nível de Leitura)	41
Figura 5 – Questão relatório SAEB (Níveis de Proficiência em Escrita 1)	45
Figura 6 – Questão Relatório SAEB (Níveis de Proficiência em Escrita 2)	46
Figura 7 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 3)	47
Figura 8 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 3)	47
Figura 9 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 4)	48
Figura 10 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 5)	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades: Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	35
Quadro 2 – Descrição da Escala de Proficiência em Leitura.....	36
Quadro 3 – Descrição da Escala de Proficiência em Leitura.....	37
Quadro 4 – Descrição da Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita.....	44
Quadro 5 – Mapeamento com Base nos Descritores (Dissertações)	93
Quadro 6 – Mapeamento com Base nos Descritores (Teses)	94
Quadro 7 – Amostra de Resumo	95
Quadro 8 – Títulos Correlacionados.....	97
Quadro 9 – Objetivos.....	98
Quadro 10 – Referencial Teórico Adotado	100
Quadro 11 – Metodologias Adotadas	101
Quadro 12 – Contextos de Pesquisa.....	103
Quadro 13 – Resultados das Pesquisas	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional alfabetismo Funcional
INEP	Instituto nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEL	Laboratório de Pesquisa Ensino e Extensão do Curso de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UF	Unidade Federativa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade Do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	16
1.2 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.2.1 Apresentação dos estudos que serviram de antecedentes	22
1.2.2 Correlações: problemas e objetivos nas pesquisas antecedentes	25
1.2.3 As Contribuições Teóricas das Pesquisas Encontradas.....	27
2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA).....	32
2.1 AVALIAÇÃO DE PESQUISAS REFERENTE À AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (ANA)	32
2.2 A AVALIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	33
2.3 AVALIAÇÃO ANA – INTERPRETAÇÃO DAS HABILIDADES DE ESCRITA	44
2.4 RESULTADOS DO PANORAMA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	50
3 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NO BRASIL.....	54
3.1 A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL	54
3.2 O PROPÓSITO DA FORMAÇÃO: DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO	61
3.3 DUAS METAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PNE-2014 – 2024	63
3.4 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS E TEORIAS DA ALFABETIZAÇÃO	66
4 ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	71
4.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	73
4.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	76
4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO INDISSOCIÁVEL	76
4.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO E DA LINGÜÍSTICA ...	77
4.5 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA ALFABETIZAÇÃO	83
4.5.1 Simbolismo	83
4.5.2 Conhecimento da Grafia das Letras	85

4.5.3 Conhecimento sobre Rimas e Aliterações	86
4.5.4 Consciência de Sílabas.....	87
4.5.5 A Importância da Consciência Fonêmica.....	88
4.5.6 Consciência Lexica	89
4.5.7 Direção da Escrita	90
5 MOVIMENTO DE ANÁLISE – ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE DOCENTES	
ALFABETIZADORES	92
5.1 DINÂMICA DAS ANÁLISES JUNTO AOS RESUMOS.....	94
5.1.2 Títulos das Pesquisas: marcas que o resumo deixa entrever	94
5.2 OBJETIVOS DAS PESQUISAS: CORRELAÇÕES	98
5.3 REFERENCIAL TEÓRICO DAS PESQUISAS: LUGAR DE FALA	99
5.4 METODOLOGIAS DAS PESQUISAS: PERCURSO ADOTADO	101
5.5 RESULTADOS DAS PESQUISAS: (IN) COMPLETUDES	104
5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos saberes necessários ao professor alfabetizador no contexto do processo de alfabetização. Investiga-se, mais especificamente, os conhecimentos essenciais que o docente deve empregar nesse contexto. A concretização da alfabetização demanda uma abordagem que enfatize a familiaridade do professor com os intrincados elementos linguísticos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se a importância de explorar as facetas da fonética e da fonologia, cujo entendimento pode enriquecer substancialmente a aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2022).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, um dos principais objetivos da educação básica tem sido a busca constante pela universalização da educação básica. Na prática, ocorreram avanços significativos no que diz respeito ao acesso à educação e ao ensino. No entanto, é importante destacar que as condições necessárias para garantir a permanência e ensino de qualidade, capaz de proporcionar a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos enriquecedores, ainda não foram universalizadas (Carvalho, 2019).

Do ponto de vista dos marcos legais, o Brasil tem elaborado diversos documentos que norteiam a educação nacional, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, com atenção especial à formação do professor do ensino superior. Entre os documentos do Ministério da Educação (MEC), que permeiam o panorama educativo, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que rege o ensino brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), entre outros. Esses documentos serão mobilizados nesta pesquisa com o intuito de compreender minimamente o processo de ensino/aprendizagem no Brasil, em específico, a dimensão da alfabetização e da formação do professor alfabetizador.

A erradicação do analfabetismo não foi plenamente alcançada e testemunhamos um aumento preocupante no número de indivíduos classificados como analfabetos funcionais. Isso significa que a alfabetização e a educação básica precisam ser consolidadas e aprimoradas, a fim de que combatam as desigualdades

sociais, com vistas a oferecer a todos os cidadãos a oportunidade de se desenvolverem plenamente (Carvalho, 2019).

Conforme a BNCC, o processo de alfabetização se inicia bem antes de a criança entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do E.F que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2018). As pesquisas realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apontam que estamos longe de alcançar os índices de alfabetismo desejado, ou seja, elas revelam dificuldades em avançarmos. Após esta breve introdução, passamos a descrever a trajetória da pesquisadora.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Minha trajetória na Educação Básica iniciou em 2009, quando atuei como alfabetizadora, precisamente no segundo ano dos Anos Iniciais. Porém, em 2011, passei a preocupar-me com os rumos da alfabetização durante a atuação nos terceiros anos do Ensino Fundamental como professora efetiva. Deparei-me com alunos dessa etapa de aprendizagem que apresentavam várias dificuldades no que diz respeito ao processo de leitura e escrita e não estavam alfabetizados. Para mim, essa situação não estava clara, visto que eu era nova na escola e não tinha consciência sobre a quantidade de alunos que ainda não tinham sido alfabetizados, eram muitos.

Ao participar da formação continuada do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com outras alfabetizadoras, experienciei diálogos e trocas significativas no que diz respeito ao tema. Nesses momentos, surgiram questionamentos, os quais estavam, sobretudo, ligados à minha própria condição de alfabetizadora, tais como: *Adquiri os conhecimentos necessários para alfabetizar com competência os meus alunos? Meus colegas alfabetizadores também se defrontam com as mesmas questões e dificuldades? Quais estratégias posso adotar para melhorar minha prática como professora alfabetizadora?*

Em 2017, uma colega de trabalho compartilhou seu desejo em fazer Mestrado em Educação e me convidou para ingressar no curso. Naquele momento, não me sentia preparada. Ainda assim, por sempre gostar de ler, sentia a necessidade de

acesso a um conhecimento mais qualificado, o que me fez pensar que precisava mudar a minha história profissional.

A escola na qual atuava se localizava em uma região litorânea e recebia alunos de várias localidades. Há uma alta rotatividade de alunos que chegam no período do verão, acompanhando suas famílias que vêm temporariamente em busca de emprego. Ao final dessa temporada curta, esses alunos deixam a escola vão embora para outros municípios e não frequentam outra instituição escolar. Permanecem, assim, afastados do ambiente escolar por um período significativo, retornando novamente apenas no verão seguinte. Esses alunos enfrentam um grande desafio, pois não frequentam nenhuma escola por muito tempo, e, com isso, não estabelecem relações socioculturais na comunidade escolar, o que contribui para que não consigam desenvolver os conhecimentos adequados para se alfabetizarem, no que diz respeito ao ponto de vista cognitivo.

Por participar ativamente dessa realidade, fui amadurecendo a ideia de retomar os estudos com o propósito de me aperfeiçoar, buscando a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e de contribuir para que outros docentes alfabetizadores também tivessem acesso a uma formação que permitisse o desenvolvimento de práticas significativas.

O passo seguinte foi realizar disciplinas isoladas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no qual, a *posteriori*, inseri-me como mestranda. Trataram-se, pois, de experiências prévias de uma vida acadêmica que estava por vir. A primeira versava sobre patologização na educação e discutia acerca do alto consumo de medicamentos por alunos em idade escolar, os quais estavam em processo de desenvolvimento. A disciplina, de certa forma, contribuiu para reflexões iniciais desta dissertação ao possibilitar a compreensão acerca do que ocorre quando o aluno, cujas características são apontadas como dificuldades de aprendizagem, como a inquietação, apresenta também dificuldades para se alfabetizar.

A incompreensão disso faz com que o aluno seja encaminhado para atendimento psicológico escolar e, então, para atendimento médico especializado. Com base nisso, por muitas vezes, o aluno é medicado. A partir da discussão proposta na disciplina, foi possível refletir sobre como o processo de patologização se confunde com um certo domínio sobre o corpo e mente dessas crianças (Collares; Moysés,

1996). Em outras circunstâncias, o comportamento inquieto desses alunos poderia ser considerado absolutamente normal.

A segunda disciplina realizada, por sua vez, tratava a respeito da escrita de si, autobiográfica. A partir dela, foi possível refletir acerca da minha própria prática de escrita. Com isso, retomei diários e descobri autores que me motivaram, como: Clarice Lispector, Paulo Freire, Manoel de Barros, entre outros autores. Com o tema alfabetização latente, escolhi dissertar acerca do livro *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire (1989), como texto final da disciplina, explicitando que a educação liberta e ressaltando a relevância do docente nesse processo. Em 2020, fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação.

Enquanto mestranda, leituras como a de Lemle (2009), que expõe conhecimentos introdutórios sobre a língua em *Guia de Alfabetização*, e de Dangiό e Martins (2018), que aborda a alfabetização sob uma perspectiva histórico-crítica, forneceram a base teórica para as discussões desenvolvidas ao longo deste relato de pesquisa.

Com o objetivo de desenvolver minha pesquisa de mestrado de forma qualificada, tive a oportunidade de realizar o estágio de docência na disciplina de Fonética e Fonologia do curso de Letras da universidade em que estou matriculada. Essa experiência evidenciou a necessidade de tais conhecimentos estarem presentes na formação do professor alfabetizador.

Portanto, tornou-se necessário compreender como a formação docente é responsável por mediar o processo de alfabetização – em específico, a formação inicial do professor alfabetizador – base para todo o processo educativo.

1.2 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A relevância do presente estudo se deve ao fato de que a experiência acima narrada pode não ser uma situação isolada, como veremos na apresentação dos antecedentes que será realizada adiante. Pelo exposto, surgiu a necessidade de apresentarmos posteriormente um breve panorama da alfabetização no Brasil. Um cenário que evidencia baixos índices de proficiência em leitura e escrita.

De acordo com Carvalho (2019, p. 29),

[...] a realidade educacional brasileira mostra-nos que a capacidade de ler e escrever não é inata e não se desenvolve espontaneamente, tendo em vista que, mesmo frequentando a escola, sobretudo a pública, muitas crianças não aprendem, de fato, a ler e a escrever e, quando aprendem, raramente desenvolvem o hábito e o prazer pela leitura.

Com base nas experiências descritas somada à afirmação de Carvalho (2019) acima, podemos reelaborar a questão norteadora da pesquisa anteriormente apresentada, ficando assim: *Como podemos, com base em aspectos ou elementos do enfoque histórico-crítico e da linguística, compreender os aspectos da alfabetização substantivos à formação do pedagogo?*

Dada a questão central para a investigação da pesquisa, o objetivo geral passa a ser: Investigar os saberes necessários à formação do professor alfabetizador, articulando aspectos e elementos do enfoque histórico-crítico e contribuições da linguística, ciência que se dedica ao estudo da linguagem humana.

Trata-se, portanto, de uma aproximação das duas perspectivas de conhecimento que historicamente tem pensado língua e desenvolvimento do ensino aprendizagem. Essa conciliação se dá naquilo que elas podem convergir para contribuir para com a formação do professor alfabetizador. Para dar conta do objetivo geral, mobilizamos alguns questionamentos que nos ajudaram a pensar os objetivos específicos, a saber: *Quais seriam os fundamentos teóricos e os saberes necessários à formação do professor alfabetizador? Quais os conhecimentos linguísticos que poderiam contribuir para que o professor alfabetizador dê conta da alfabetização minimizando os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita?*

Por conseguinte, delimitamos os objetivos específicos, os quais farão parte do processo de criação e estudo desta pesquisa: i) Mapear pesquisas sobre alfabetização e professor alfabetizador inseridas nas áreas de educação e linguística ii) Descrever a formação do professor alfabetizador no Brasil. iii) Compreender a especificidade da alfabetização com a contribuição de teóricos das ciências fonéticas e fonológicas; iv) Analisar as contribuições advindas do Enfoque Histórico-Crítico para o processo de alfabetização.

Os objetivos pressupõem que respondamos os questionamentos feitos sobre a formação do professor alfabetizador acerca dos conhecimentos que ele necessita mobilizar para alfabetizar os seus educandos. Desse modo, ansiando por um ensino sistematizado, busca-se afirmar que o ensino da leitura e da escrita, e, isso é válido

para a etapa inicial do processo de alfabetização, requer um planejamento a partir de ações pedagógicas adequadas para garantir o aprendizado do educando e que ele consiga concluir o seu percurso escolar com êxito.

Neste capítulo introdutório, apresentou-se ao leitor o processo formativo da pesquisadora, o tema da pesquisa, detalhamos e, em seguida, foram anunciados o problema, os objetivos gerais e específicos. Posteriormente, são fornecidos os antecedentes de pesquisa, os quais foram fundamentais para orientar o desenho metodológico e o referencial teórico, contribuindo para a definição dos objetivos.

Posto isso, damos sequência dividindo os capítulos desta dissertação. Esta pesquisa visa conciliar essas duas esferas do conhecimento, seguindo o exemplo estabelecido por Dangió e Martins (2018).

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre o panorama da alfabetização no Brasil que traz a contextualização da condição da alfabetização no território nacional, como eram feitas as avaliações externas em larga escala da alfabetização na leitura e na escrita.

No terceiro capítulo, apresenta-se a trajetória da formação do professor orientada na pedagogia histórico-crítica, conforme Saviani (2019, 2021a, 2021b) e pela perspectiva histórico-cultural. Em seguida, contextualizamos o processo histórico dos métodos de alfabetização na visão de Mortatti. Ancorados nos estudos de Mortatti (2000), Soares (2021,2022) Martins e Dangió (2018), autores que pesquisam a alfabetização em seus avanços e retrocessos, discutiremos a questão dos métodos de alfabetização.

No quarto capítulo, abordamos os fundamentos teóricos, elementos constitutivos da alfabetização e letramento e as articulações com as ciências linguísticas, bem como discutindo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

No quinto capítulo, debruçamo-nos sobre as análises dos resumos pesquisados e, de modo a apresentar os elementos encontrados que identificam os resultados das pesquisas e as considerações finais.

Defende-se, portanto, que o papel do professor alfabetizador é fundamental para uma alfabetização de qualidade, para que o aluno consiga ter domínio da leitura e da escrita nos anos subsequentes sem defasagens na alfabetização.

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e de cunho descritivo exploratório (Gerhardt, 2009). A pesquisa exploratória tem como propósito principal aumentar a familiaridade com o problema investigado, visando torná-lo mais compreensível. Apesar de seu planejamento ser relativamente flexível, essa modalidade de pesquisa adota, por vezes, a forma de investigação bibliográfica.

Ainda conforme Gerhardt (2009), pode-se dizer que, quanto à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos, é exploratória; e, com relação aos procedimentos, é bibliográfico-documental. Conforme Gerhardt (2009, p. 38):

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. [...] A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Consideramos a presente pesquisa bibliográfica, uma vez que utilizamos artigos científicos, teses, dissertações e livros já produzidos. Já na abordagem exploratória, usamos documentos oficiais para explorarmos algumas diretrizes da educação brasileira. Como destaca o autor, a pesquisa bibliográfica se baseia principalmente em fontes já elaboradas, como livros e artigos científicos encontrados em bibliotecas. Essa abordagem de pesquisa envolve revisar e analisar criticamente o trabalho de outros autores e acadêmicos. É comumente usada para revisões da literatura, onde o pesquisador busca entender e resumir o que já foi escrito sobre um determinado tópico. Essa abordagem é valiosa para estabelecer a base teórica de uma pesquisa e para entender o estado atual do conhecimento em um campo específico. Com esse entendimento, Gil (2002, p. 44) afirma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já 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.

Ao utilizar as informações contidas em materiais previamente elaborados, o pesquisador desenvolve uma base sólida para uma argumentação mais consistente do conhecimento já realizado.

Para tal estudo, foram utilizadas teses e dissertações já publicadas. O estudo iniciou-se com pesquisas próximas, com o intuito de entrar em contato com temas que se aproximam do desta dissertação. Buscamos estudos com as seguintes palavras-chave: alfabetização; formação do professor alfabetizador; pedagogia. Percebe-se que há uma grande produção sobre a temática formação de docentes alfabetizadores e alfabetização Gil, (2002).

É importante destacar que a teoria em que se fundamentou toda a nossa discussão, no que diz respeito à educação, será a perspectiva do Enfoque Histórico-Crítico, que tem como um dos autores L.S. Vygotsky e Saviani. Além disso, dialogamos com os conhecimentos linguísticos relacionados à fonética e à fonológica, com o intuito de abordar os saberes dessas áreas que estão presentes nas ciências contemporâneas. Reconhecemos as diferenças entre ambas.

A fim de enriquecer este trabalho, foram selecionadas três pesquisas como antecedentes. Acredita-se que esses estudos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento do conhecimento científico, tanto para docentes em início de carreira quanto para profissionais experientes na área da educação. Além disso, busca-se oferecer subsídios que possam beneficiar aqueles que almejam proporcionar aos seus alunos a aquisição competente de habilidades de leitura e escrita, principalmente aquelas consideradas essenciais para uma alfabetização qualificada. Na próxima subseção, apresentaremos em detalhes os antecedentes selecionados, destacando sua relevância para o contexto educacional e para esta pesquisa.

1.2.1 Apresentação dos estudos que serviram de antecedentes

Após avançarmos em alguns aspectos da justificativa temática e abordarmos, de modo dialógico, a trajetória da autora, busca-se agora compreender e discutir as pesquisas antecedentes sobre o tema. Nesse sentido, apresentam-se, ainda que brevemente, alguns dos principais antecedentes de pesquisas que tratam da formação do professor alfabetizador e da alfabetização, posto que esse é um tema que ainda requer aprofundamentos. A partir da leitura desses estudos prévios, foi

possível obter contribuições para o desenvolvimento da metodologia, bem como para a investigação teórica.

Foram selecionadas, como antecedentes, três pesquisas da região que pudessem agregar conhecimentos científicos para o professor em início de carreira e para aqueles profissionais que já atuam na educação e almejam que seus alunos se apropriem de habilidades de leitura e de escrita consideradas essenciais para uma alfabetização qualificada.

A leitura dos estudos ocorreu com o objetivo de buscar elementos que apresentem pistas referente aos conhecimentos necessários à formação inicial do professor alfabetizador. Optamos pelas dissertações de Sachet (2017), Darski (2020) e Paim (2016).

A primeira dissertação analisada foi a de Sachet (2017), realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), intitulada *Concepções de leitura de docentes alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense*. Entender o processo de alfabetização motivou a autora a entrar nos caminhos da pesquisa científica, visto que a alfabetização é condição básica para a criança ter acesso ao conhecimento e se desenvolver plenamente. A motivação da pesquisadora surgiu ao longo de sua formação acadêmica, uma vez que ela participou do PIBID¹, programa de iniciação à docência, o qual possibilitou contato com o processo de alfabetização, despertando o interesse em seguir a trajetória como pesquisadora com vistas a compreender a alfabetização e o letramento.

A pesquisa de Sachet (2017) aponta conhecimentos necessários ao professor alfabetizador. A autora apresenta estudos desenvolvidos por Viana (2014), pesquisadora da Universidade do Minho de Portugal, que cooperaram com o ensino de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. A autora traz, ainda, subsídios da Teoria Histórico-Cultural, como o entendimento de homem, de mundo, de língua e de ensino, para compreender os aspectos da leitura, condição essencial para a alfabetização.

A segunda dissertação lida foi a de Darski (2020), realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação, intitulada *A formação linguística da professora alfabetizadora*. O interesse da pesquisadora pela

¹ PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

formação inicial da professora alfabetizadora surgiu pela compreensão da relevância de se compreender os profissionais que dão início à Educação Básica, considerando o impacto desse processo escolar introdutório para os educandos.

De acordo com a pesquisa supracitada, o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis e exigem subsídios linguísticos para dar conta da demanda metodológica e facilitar a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita. A autora defende que a alfabetização qualificada passa pelos caminhos da linguística e esses conhecimentos precisam fazer parte do conteúdo da formação do professor alfabetizador. Defende, ainda, que é na formação da professora alfabetizadora que se inicia o processo de ensino da leitura e escrita, e que aprendizado passa pelos conhecimentos linguísticos Darski (2020).

De acordo com Darski (2020), é necessário compreender os conhecimentos linguísticos que permeiam o processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito à complexa interação entre o sistema fonológico e ortográfico. Nesse contexto, torna-se imperativo compreender as peculiaridades intrínsecas à língua escrita.

A pesquisa de Paim (2016) foi a terceira dissertação lida. Realizada na UNESC, com o título *Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras*, objetivou averiguar como se dá o processo de leitura na etapa de alfabetização vivenciada no cotidiano da sala de aula. Paim (2016) percebeu a necessidade de investigar mais especificamente a etapa inicial da escolarização, buscando elementos para compreender o processo de alfabetização, de modo a entendê-la como oportunidade de aprendizagem da leitura ao longo da educação básica. A autora pesquisou os docentes, pois compreende esses sujeitos como os protagonistas e autores das suas próprias aulas. Foi motivada também por participar no projeto “Ler & Educar” do observatório da Educação da CAPES de 2013 a 2015, momento em que teve contato com a formação de docentes.

Paim (2016) apresentou dados de pesquisas realizadas no Brasil, quanto à proficiência de leitura, um fator importante para a análise dos caminhos da alfabetização. A autora defende uma pedagogia crítica para romper com as pedagogias que promovem o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o ensino dos conhecimentos oferecidos.

Cabe apontar, especificamente, como as três dissertações, de certa forma, aproximam-se no que se refere à alfabetização. Ressaltam-se, além disso, as contribuições para nossa pesquisa com vistas a pensar a formação inicial do professor alfabetizador, uma vez que destacam a necessidade dos conhecimentos de língua por parte do professor para que possa possibilitar uma alfabetização qualificada.

O trabalho de Sachet (2017) aponta para os problemas da alfabetização e letramento, pois, no contexto da pesquisa, tem-se em vista perceber quais são os conhecimentos necessários para os docentes no processo de alfabetização. A autora também apresenta, no terceiro capítulo de sua dissertação, as contribuições para a leitura à luz da perspectiva histórico-cultural, o que se aproxima do presente estudo, não só no que diz respeito à temática, mas também ao campo teórico.

Darski (2020), por sua vez, apresenta a importância do conhecimento a respeito da formação inicial das professoras alfabetizadoras, o que se aproxima da nossa temática. A pesquisadora também aponta os conhecimentos relevantes para o processo de alfabetização e letramento, o que converge com o trabalho de Sachet (2017).

Paim (2016) trata da alfabetização e aponta para a necessidade de a criança se apropriar da leitura e da escrita. Pesquisou, ainda, os conhecimentos do professor referente à alfabetização.

Portanto, percebe-se que essas pesquisas se aproximam da nossa, uma vez que todas pesquisam a alfabetização e letramento, contribuindo com a formação do professor. A alfabetização é um campo amplo de estudos e a pesquisa dos antecedentes é, desse modo, fator essencial para compreendermos o que já foi produzido sobre o assunto.

1.2.2 Correlações: problemas e objetivos nas pesquisas antecedentes

O estudo de Sachet (2017) verificou se há coerência entre a concepção de leitura dos docentes, na etapa de alfabetização, e a respectiva prática pedagógica voltada à formação do leitor. Como consequência, o objetivo geral da autora foi “identificar em que medida a concepção de leitura dos docentes, na etapa de alfabetização, é coerente com a respectiva prática pedagógica visando à formação do

leitor” (Sachet, 2017, p. 28). Para responder esse questionamento, a autora trabalhou com os seguintes objetivos específicos:

- i) mapear quais concepções de leitura em etapa de alfabetização os docentes possuem; ii) observar como os docentes ensinam leitura; iii) verificar se, nesse ensino, os docentes utilizam estratégias de leitura; v) examinar se as atividades de leitura, propiciadas aos alunos, tomam o texto como unidade de ensino; v) especular em que medida os docentes possuem, com base em suas práticas pedagógicas, conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento (Sachet, 2017, p. 28).

A pesquisadora identificou as crenças e as teorias das professoras envolvidas sobre os conhecimentos de leitura, particularmente na etapa inicial de alfabetização. Mapeou em que medida se apresentam incoerências entre o que as professoras afirmam e os princípios e práticas pedagógicas de sala de aula, argumentando que ainda que as professoras apresentem conhecimento da importância do ensino da leitura, apresentam desconhecimento das teorias que apontam uma melhor forma de conduzir o ensino.

Darski (2020) aponta a seguinte questão como norteadora de sua pesquisa: qual a contribuição dos cursos de Pedagogia para a formação linguística da professora alfabetizadora? Em face da pergunta, apresenta como objetivo geral: analisar a contribuição dos cursos de Pedagogia na formação linguística da professora alfabetizadora. Seus objetivos específicos, por sua vez, são:

- i) Explorar o campo de interesse por meio de um levantamento de pesquisas correlatas (dissertações e artigos) no domínio do Banco de Dados do Portal CAPES.; ii) desenvolver estudos sobre a história da alfabetização e da formação da alfabetizadora; iii) aprofundar os conceitos de alfabetização e letramento do ponto de vista de diferentes teóricos da área; IV) investigar os conhecimentos linguísticos necessários à formação inicial da professora alfabetizadora nos seus diversos aspectos para a prática da alfabetização; V) conhecer as ementas e os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades aqui denominadas, A, B, C, e D., localizadas no estado de Santa Catarina; VI) tecer aproximações e distanciamentos sobre conhecimentos linguísticos relevantes na formação inicial da professora alfabetizadora entre as universidades pesquisadas (Darski, 2020, p. 17).

Darski (2020) constatou que, embora as instituições envolvidas no estudo abordem as especificidades linguísticas necessárias à formação da professora alfabetizadora, ainda é necessário promover o aprofundamento desses conhecimentos para que pedagogas possam mobilizar mediações que contribuam

para que as crianças compreendam e se apropriem da organização da língua escrita em contextos de práticas sociais.

Paim (2016), por sua vez, examinou as pesquisas conduzidas por instituições governamentais sobre as dificuldades na leitura e constatou que, entre os participantes, estavam inclusos indivíduos com idades entre 15 e 64 anos; identificou que muitos desses sujeitos haviam passado por experiências de ensino formal ou ainda estavam envolvidos nesse contexto educacional. Como resposta a essa constatação, a autora definiu como objetivo geral de sua pesquisa: “Analisar as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o próprio processo formativo” (Paim, 2016. p. 26).

A autora apresentou os objetivos específicos, os quais são:

- i) conhecer como as professoras avaliam o seu percurso formativo e os aspectos destacados como constitutivos da prática pedagógica que desenvolvem; ii) identificar as concepções teórico-metodológicas presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras; iii) indicar elementos que possam contribuir para o processo formativo dos docentes alfabetizadores, diante das suas narrativas e das suas necessidades reais (Paim, 2016, p. 28).

Os resultados de Paim (2016) indicam que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas práticas de alfabetização e ensino da leitura.

É possível perceber que, em certa medida, os três trabalhos se aproximam do objetivo desta pesquisa. Com isso, a leitura de cada um deles contribuiu para uma melhor compreensão sobre os caminhos que poderiam ser adotados na presente pesquisa, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, como afirmado anteriormente. Na próxima seção, serão apresentadas, especificamente, as contribuições do ponto de vista teórico.

1.2.3 As Contribuições Teóricas das Pesquisas Encontradas

Sachet (2017) mobilizou, como referencial teórico para discutir a teoria de alfabetização, autores como Viana (2002), Morais (1996, 2013, 2014), Scliar-Cabral (2003, 2013a, 2013b) dentre outros, os quais discutem a leitura e o letramento. A autora apresenta um capítulo no qual contextualiza a leitura, ressaltando sua

importância para a alfabetização. Traz para a discussão autores como Brito (2012), Kleiman (2008), Souza (2012). A pesquisadora enfatiza a necessidade dos conhecimentos linguísticos de grafemas, fonemas e morfemas por parte do professor para o processo de alfabetização, uma vez que o ensino da decodificação demanda um ensino sistemático e esses conhecimentos são necessários ao processo. Sachet (2017) discute, ainda, a leitura à luz da perspectiva histórico-cultural, por acreditar que a teoria esclarece a compreensão de língua, do mundo e do homem, a qual se faz necessária uma vez o foco da dissertação diz respeito a interações sociais. No seu aporte teórico, apresenta autores como Vigotski (2001, 1998) e Bakhtin (2013, 1981).

No quinto capítulo de sua dissertação, Sachet (2017) aborda os conhecimentos essenciais ao professor alfabetizador. Ademais, a partir de uma discussão qualificada, a autora evidencia a relevância da alfabetização, do letramento e da leitura, ressaltando a necessidade da consolidação do processo de alfabetização.

Um elemento central destacado pela pesquisadora é o papel da consciência fonológica no desenvolvimento da linguagem oral. Sachet (2017) referencia estudos que evidenciam um desempenho inferior em leitura por parte de alunos que não foram adequadamente expostos à automatização da leitura e ao desenvolvimento da consciência fonológica, citando autores como Morais (1996) e Viana (2002). A autora argumenta acerca do papel do professor no desenvolvimento da consciência fonológica por parte dos alunos, uma vez que é por meio do ensino sistemático que eles irão iniciar a correlação entre fonema e grafema.

Darski (2020), em seu estudo sobre a alfabetização, o letramento, e a formação inicial da professora alfabetizadora e sua formação linguística, apresenta, como aporte teórico, Soares (1999), Cagliari (1998), Lemle (1991), Kleiman (1995), Tfouni (1988), e Mortatti (2004). Alguns desses autores utilizados para discutir alfabetização por parte da pesquisadora também serão mobilizados nesta pesquisa. No que diz respeito à discussão sobre a formação docente, Darski (2020) dialoga com Nóvoa (2002), entre outros.

Darski (2020) cita Cagliari (1998) que conclui que o processo de alfabetização é de natureza complexa, multifacetada e interdisciplinar, bem como está atrelado a aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Isso posto, Daski (2020) reflete acerca das especificidades da formação inicial da professora alfabetizadora, uma vez que se trata de uma profissão complexa, que lida com as potencialidades

humanas do sujeito social. Como parte de seu referencial teórico, com base em Mortatti (2019), a autora discute sobre a história da alfabetização no Brasil. De acordo com Darski (2020), seu estudo prioriza os conceitos da alfabetização e letramento por serem importantes para aprofundar teoricamente a formação docente ligada diretamente à alfabetização.

Dentre as discussões realizadas pela estudiosa supracitada, abordam-se as questões históricas de lutas contra o fracasso escolar, a repetência, a evasão escolar, e o analfabetismo funcional, aspectos que, segundo ela, ao longo do tempo, foram demonstrando avanços e retrocessos (Darski, 2020). Ainda de acordo com a autora, de certa forma, há um apagamento de questões sociais mais amplas que, muitas vezes, não são consideradas pelos governantes.

Paim (2016), por sua vez, reflete sobre a educação para além das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, fundamentando-se em Cagliari (1998), Kramer (2004, 1999, 2007), Libâneo (2010, 2015, 1999), Nóvoa (2010) e Saviani (2007, 2009a, 2009b, 2009c).

No que diz respeito à fundamentação acerca da formação docente, Paim (2016) adotou discussões de teóricos como Moraes (2014), Ribeiro e Baptista (2014), Scliar-Cabral (2003).

Moraes (2020) apresenta em seu texto três fatores como condição para a aprendizagem da leitura, as quais, de acordo com ele, deveriam ser o foco do ensino, a saber: compreensão do princípio alfabético, aprender a decodificar e constituição do léxico mental ortográfico. O autor supracitado (2014 apud Paim, 2016) enfatiza que a criança tem que ser ajudada com exercícios para se conscientizar dos fonemas, ou seja, para adquirir a chamada “consciência fonológica”. Paim (2016), em diversos momentos de seu texto, traz as contribuições do referido autor, corroborando a concepção de que o ensino da leitura e da escrita passa pela aquisição da consciência fonológica. Os aprendizes precisam saber que

[...] as características (tamanho, formato, finalidade) dos objetos a que as palavras se referem não influenciam a maneira como usamos as letras [...] as letras não podem ser inventadas e são diferentes de outros símbolos como números e sinais de pontuação; a ordem das letras na escrita de uma palavra não pode ser mudada; uma mesma letra pode ser repetida numa palavra e palavras diferentes compartilham as letras do alfabeto (Moraes, 2020, p. 17).

Com base nas afirmativas quanto ao tamanho, formato, finalidade, podemos tomar como exemplo a palavra “casa”, a qual apresenta menos letras do que a palavra “janela”. Ao tentar escrever a palavra “casa”, a criança tende a utilizar um maior número de grafemas, associando a escrita à visão que tem do tamanho da casa, enquanto para a palavra “janela” ela emprega menos grafemas, possivelmente por sua compreensão de que se trata de algo menor. Somente posteriormente ao desenvolvimento da consciência linguística, a criança compreenderá a distinção entre ambas. Moraes (2020) destaca, portanto, a relevância da consciência fonológica no processo de alfabetização, enfatizando que, para as pessoas já alfabetizadas, tal habilidade pode parecer simples. Entretanto, para a criança, tudo é novidade e aprendizado. A consciência fonológica é crucial para a conscientização da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com base nisso, Paim (2016) defende, em sua dissertação, que o professor somente poderá ensinar se tiver clareza quanto aos aspectos que garantem essa aprendizagem. A pesquisadora, ao discutir acerca da formação dos docentes, alinhada a Saviani (2007), argumenta que as Diretrizes Curso de Pedagogia apresentam lacunas e enfatiza de forma crítica o tratamento dado à formação, que, por vezes, desvia o olhar para questões não essenciais à formação do pedagogo.

As pesquisas lidas como antecedentes deste estudo apontam, desse modo, para a relevância da formação inicial do professor alfabetizador e apresentam contribuições para o desenvolvimento da presente pesquisa. Percebe-se que há muito o que se fazer no processo de formação inicial dos docentes alfabetizadores, o qual carece de mais pesquisas que aprofundem aspectos teóricos por meio de uma correlação com a prática pedagógica. De acordo com Paim (2016), o olhar para a formação do alfabetizador precisa ter por objetivo uma aproximação entre a escola e a universidade.

As pesquisas destacam a importância da alfabetização e da formação do professor alfabetizador, evidenciando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que passa por influências de fatores históricos e sociais. As análises das dissertações de Sachet (2017), Darski (2020) e Paim (2016) ressaltam a importância da consciência fonológica, a necessidade de conhecimentos linguísticos e a influência de fatores históricos sociais na alfabetização.

No próximo capítulo, vamos delinear um panorama da alfabetização no Brasil, olhando para a Avaliação em larga escala conhecendo a vasta produção acadêmica existente, mas também ressaltando a urgência de investigações que identifiquem estratégias eficazes para melhorar substancialmente esse campo.

2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

Apresentamos a seguir um panorama das avaliações sobre a alfabetização no Brasil no que se refere à leitura e à escrita, condições essenciais para a alfabetização. Discutiremos, portanto, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com intenção de associar este conhecimento àqueles que destacamos neste estudo como essenciais a formação do professor alfabetizador. Para realizar isso, utilizamos o Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Básica- Avaliação (SAEB/ANA).

2.1 AVALIAÇÃO DE PESQUISAS REFERENTE À AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (ANA)

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi instituída para avaliar os conhecimentos dos alunos, em conformidade com a Portaria nº 410, de julho de 2016. Conforme estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a participação é obrigatória para as escolas públicas urbanas e rurais com pelo menos 10 alunos matriculados em turmas regulares do 3º ano do ensino fundamental, organizado no regime de nove anos. A avaliação, criada pelo Inep em 2013, tem como objetivo agregar valor e promover melhorias no processo de educação básica no país (Saeb, 2018).

Em suas versões, a avaliação foi composta de testes avaliativos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como público os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental; o instrumento avalia a proficiência em leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática. A ANA foi aplicada em dois dias: no primeiro dia aplicou-se a avaliação de leitura e escrita; no segundo dia, o teste de matemática. O resultado que apresentamos é referente a avaliação realizada no ano de 2016 presente em relatório realizado pelo Inep, o qual tem por objetivo apresentar os resultados dos instrumentos de avaliação aplicados em novembro de 2016 (Saeb/ana, 2018).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se configura como um conjunto de avaliações externas que objetiva diagnosticar o nível de ensino da educação básica brasileira, por meio de testes e questionários aplicados na rede

pública bem como uma porcentagem da rede privada de ensino. O resultado da pesquisa planeja indicar “a qualidade do ensino brasileiro e oferecer subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (Saeb, 2019).

Na avaliação de leitura e escrita, os alunos enfrentaram dois desafios distintos. O primeiro consistia em um teste de leitura composto por 20 (vinte) itens de múltipla escolha, com duração de 1 (uma) hora para ser completado. O teste de escrita, por sua vez, encontrava-se impresso na última página do caderno de prova e consistia em 3 (três) itens que requeriam respostas elaboradas, com duração de 30 (trinta) minutos.

Os dados obtidos por meio da avaliação dos estudantes do Ciclo de Alfabetização, do 3º ano do Ensino Fundamental, são utilizados para orientar futuras ações que aprimorem o ensino de alfabetização e letramento, com o objetivo de elevar a qualidade educacional (Saeb, 2018). A escolha, nesta pesquisa, por apresentar os dados da edição da ANA de 2016 se justifica por se tratar da última avaliação que olhou especificamente os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos avaliados representaram a maior parte das crianças inseridas no sistema educacional brasileiro, abrangendo cerca de 48 mil escolas em todo o país, distribuídas em 105 mil turmas. Ao todo, participaram aproximadamente 2.206.625 estudantes, avaliados tanto em suas habilidades de leitura e escrita quanto em suas competências matemáticas. Os resultados completos dessa avaliação foram divulgados no relatório de 2018. Vale destacar que foram excluídas da análise as escolas que ensinam exclusivamente em línguas indígenas, bem como turmas multisseriadas, de aceleração ou de correção de fluxo, assim como seus respectivos alunos (Saeb, 2018).

Dessa forma, consideramos importante destacar as habilidades mensuradas na matriz de Língua Portuguesa da ANA (2016).

2.2 A AVALIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Conforme o relatório do Saeb 2018, a avaliação de leitura e escrita destinada aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 foi estruturada em

dois eixos principais: leitura, com olhar para 9 (nove) habilidades; e escrita, com 3 (três) habilidades. Essas habilidades englobavam a avaliação da leitura e escrita e a produção textual. Tal estrutura pode ser visualizada no Quadro 01, na sequência.

O documento apresenta conceitos de alfabetização e letramento, os quais são considerados primordiais para a avaliação. Em resumo, [...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”, (Saeb/ana, 2018, p. 21). E não menos importante, o “letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos” (Saeb/ana, 2018, p. 21).

Ademais, cabe ressaltar que o SAEB (2016) deixa explícito que a avaliação do letramento não se dá em todas as suas dimensões:

Dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita por intermédio de instrumentos de aplicação em larga escala, entende-se que a ANA afere alguns aspectos do letramento relativos ao letramento escolar inicial, mas não todas as dimensões (Saeb, 2016, p. 21).

O parágrafo em questão aborda as limitações de medir o uso social da língua escrita por meio de instrumentos de aplicação em larga escala. A ANA pode avaliar alguns aspectos do letramento relacionados ao letramento escolar inicial, mas não consegue abranger todas as dimensões. Na sequência apresentamos um quadro que descreve as habilidades as quais norteiam a avaliação. Os quadros abaixo foram extraídos do relatório.

A matriz de referência de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos principais: o eixo da Leitura, composto por nove habilidades e o eixo da Escrita, que reúne, três habilidades. Essas habilidades abrangem desde a avaliação da leitura e escrita no nível da palavra até o nível textual. Conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Habilidades: Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Eixo Estruturante	Habilidade
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Cabe, portanto, esclarecer as habilidades avaliadas durante a aplicação da prova. Conforme destacado anteriormente, os alunos são avaliados quanto ao desempenho em três escalas de proficiência: leitura e escrita, as quais foram apresentadas no quadro acima, e matemática, a qual não será abordada nesta pesquisa. A matriz avaliativa menciona também um conjunto de conhecimentos linguísticos que alunos com a faixa etária correspondente àquela que a ANA visa, ou seja, crianças de 8 anos, que cursam o 3º ano do ensino fundamental, precisam apresentar para alcançar um nível avançado na leitura e na escrita.

Segundo o relatório Saeb (2016), “a escala de proficiência em escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro”. Entretanto, evidencia-se que “a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares” (Saeb, 2016, p. 41).

Seguiremos a descrição conforme a ANA, a qual faz um breve detalhamento dos níveis de leitura. Portanto, trataremos das avaliações de leitura inicialmente e, na sequência, de escrita.

Quadro 2 – Descrição da Escala de Proficiência em Leitura

Interpretação da Escala de Proficiência em Leitura	
Nível	Descrição
NÍVEL 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; ✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; ✓ Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; ✓ Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Quadro 3 – Descrição da Escala de Proficiência em Leitura

Interpretação da Escala de Proficiência em Leitura	
Nível	Descrição
Nível 4 (maior ou igual a 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; ✓ Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; ✓ Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Para analisarmos os resultados da ANA (2016), temos que considerar que os alunos que participaram da avaliação estavam matriculados nos terceiros anos do Ensino Fundamental. Os níveis acima citados demonstram qual a situação que o aluno deve se encontrar no momento da avaliação.

No nível 1, a capacidade de leitura é limitada à identificação de palavras quando acompanhadas por imagens. Nesse estágio, os estudantes conseguem reconhecer palavras se estiverem associadas a uma representação visual. No caso do nível 2, encontramos itens que requerem a leitura completa ou parcial de textos. Nesse nível, os estudantes tendem a ter um desempenho melhor em itens cujo título ou a primeira frase estejam relacionados ao assunto abordado. A habilidade de encontrar informações explícitas é relevante nos Níveis 2 e 3, sendo influenciada pelo contexto. A dificuldade nesses níveis depende da localização (início, meio e fim) e da clareza da informação no texto, além de fatores como extensão do texto, vocabulário e a forma de apresentação.

No nível 3 da escala, estão presentes habilidades que envolvem inferências, tais como a capacidade de deduzir relações de causa e consequência, interpretar significados em textos verbais e não verbais, assim como compreender o tema e o sentido de expressões. A identificação de pronomes é introduzida nos níveis 3 e 4,

sendo que, no terceiro nível, são abordados apenas os pronomes pessoais do caso reto, enquanto no quarto nível são incluídos pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos e pessoais oblíquos.

Apresentaremos brevemente alguns resultados concernentes à alfabetização no Brasil, a exemplo da pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante SAEB), cuja prova foi aplicada em todo o país. Como mencionamos anteriormente, trata-se da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)² de 2016.

Observamos que as avaliações mencionadas acima, realizadas pela ANA, por vezes, não fazem parte do universo do professor alfabetizador. Isso se deve, em grande parte, à natureza das formações oferecidas, que tendem a ser aligeiradas e superficiais no que se refere à área de alfabetização. Ainda que o professor demonstre conhecimento sobre a existência da avaliação, é possível que não compreenda completamente o processo avaliativo.

Descrevendo o que requer minimamente cada nível, apresentaremos uma atividade demonstrativa. O leitor, no nível 1, consegue ler palavras caso estejam relacionadas a uma imagem, a exemplo da atividade apresentada pela Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Questão do relatório SAEB (Nível de Leitura)

Item 1

Veja a figura.



Qual é o nome da figura?

- (A) Mamãe
- (B) Mamão
- (C) Manhã
- (D) Manga

O item afere a habilidade de ler palavra dissílaba, oxítona, formada por sílabas canônicas e não canônicas com marca de nasalização na última sílaba (CVV) com apoio de imagem.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

² Disponível em: <https://bit.ly/3RnKjTg>.

O exemplo acima ilustra uma atividade considerada de baixa complexidade para o aluno que está alfabetizado, mas os resultados das provas não condizem com o esperado, visto que, no nível 1, estão 22% dos educandos pesquisados. Mais adiante, no gráfico 1, serão apresentados os percentuais de cada nível de proficiência em leitura e escrita no Brasil.

No nível 2, o estudante já realiza uma leitura integral ou parcial de texto, identificando a finalidade no título ou na frase inicial. As proposições cognitivas mais acionadas foram identificar, reconhecer e inferir, a partir de elementos textuais explícitos na superfície dos textos, os quais, por sua vez, apresentam gêneros que circulam na escola, a exemplo de bilhetes, curiosidade científicas ou históricas, anúncios, poemas, parlendas, entre outros (SAEB, 2018).

Figura 2 – Questão relatório SAEB (Nível de Leitura)

Item 1
Leia o texto.

FANTASIA

O gato achou um nariz de palhaço.
O pato achou um chapéu de palhaço.
O bode achou um paletó de palhaço.
O galo achou um sapato de palhaço.
O sapo achou uma calça de palhaço.
Veio o palhaço e falou:
— Onde está minha fantasia?
Vieram o sapo, o galo, o bode, o pato e o gato e falaram:
— Hoje, nós vamos fazer palhaçadas! Você só vai bater palmas.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. Fantasia! São Paulo: Ática, 2008.

Quem achou a calça do palhaço?

(A) O galo.
(B) O gato.
(C) O pato.
(D) O sapo.

O item afere a habilidade de localizar informação explícita no meio de poema narrativo predominantemente denotativo.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Para exemplificarmos, na atividade acima, a qual faz parte do nível 2, encontram-se 33% dos alunos submetidos à pesquisa. Juntamente com o nível 1 (um), no qual estão 22% dos educandos que ainda não consolidaram a leitura, tem-se o

total de 55%. Vale ressaltar que a avaliação é aplicada para os alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, momento em que há a pressuposição de que esses sujeitos já estejam alfabetizados.

O terceiro nível requer que o aluno consiga se relacionar com o texto, realizando inferências com um nível de conhecimento mais aprofundado. As operações cognitivas foram mobilizadas em diferentes objetos do conhecimento de modo a perceber sentido do texto, bem como relações de causa e consequência. Além dessa operação, pressupõe-se que o estudante consiga identificar e localizar referente de pronome e sentido de linguagem figurada (Saeb, 2018).

Observam-se elementos textuais verbais/ não verbais e a necessidade de uma compreensão mais geral do texto, visto que as informações estão localizadas no meio e no final do texto, a exemplo da figura exemplificada abaixo:

Figura 3 – Questão relatório SAEB (Nível de Leitura)

Item 2

Leia o texto.

QUANDO CRESCER, VOU SER... PETRÓLOGO!

Você sabia que o nosso planeta surgiu há mais de quatro bilhões de anos? Mesmo que muitas informações já tenham sido reveladas sobre fenômenos do passado, **a Terra ainda tem muitas histórias para contar**. Um dos cientistas que gostam de bancar o detetive e tentar descobrir o que acontecia por aqui em tempos muito, muito antigos é o petrólogo! Assim como o cardiologista é um médico especializado em cuidar do coração, o petrólogo é um geólogo especializado em examinar as rochas que formam a Terra e tentar encontrar as pistas sobre a história do planeta 'escondidas' em nossas formações geológicas.

CARVALHO, I. Ciência Hoje das Crianças, n. 256, maio 2014.

A expressão **a Terra ainda tem muitas histórias para contar**, destacada no texto, significa que

- (A) é preciso investigar quantos anos a Terra tem.
- (B) ainda tem muita coisa a se descobrir sobre a Terra.
- (C) existem muitos contadores de história espalhados em toda Terra.
- (D) são poucos os profissionais que examinam as rochas que formam a Terra.

O item afere a habilidade de inferir sentido de expressão em texto médio de divulgação científica voltado para o público infantil.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

A porcentagem de estudantes classificados no nível 3 (três) é alta, totalizando 32%. No entanto, esses alunos estão em processo de desenvolvimento e um pouco mais próximos do desejado para a etapa.

Já no nível 4 (quatro), os estudantes conseguem ir além. Com base no instrumento, o aluno presente nesse nível da escala de Leitura consegue realizar inferências e identificar pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, pessoal oblíquo e advérbio. Abaixo, apresentamos um exemplo de atividade a partir do texto *Se essa rua fosse minha*:

Figura 4 – Questão do relatório SAEB (Nível de Leitura)

Item 1

Leia o texto.

SE ESSA RUA FOSSE MINHA

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Só pra ver, só pra ver meu bem passar.
Nessa rua, nessa rua tem um bosque
que se chama, que se chama solidão
Dentro **dele**, dentro **dele** mora um anjo
que roubou, que roubou meu coração.

Cantiga popular. In: ALMEIDA, T. M. M. Quem canta seus males espanta. São Paulo: Caramelo, 1998 (fragmento).

A palavra **dele**, destacada no texto, refere-se a

- (A) meu bem.
- (B) coração.
- (C) bosque.
- (D) anjo.

O item afere a habilidade de identificar referente de pronome possessivo no final de texto médio de cantiga popular.

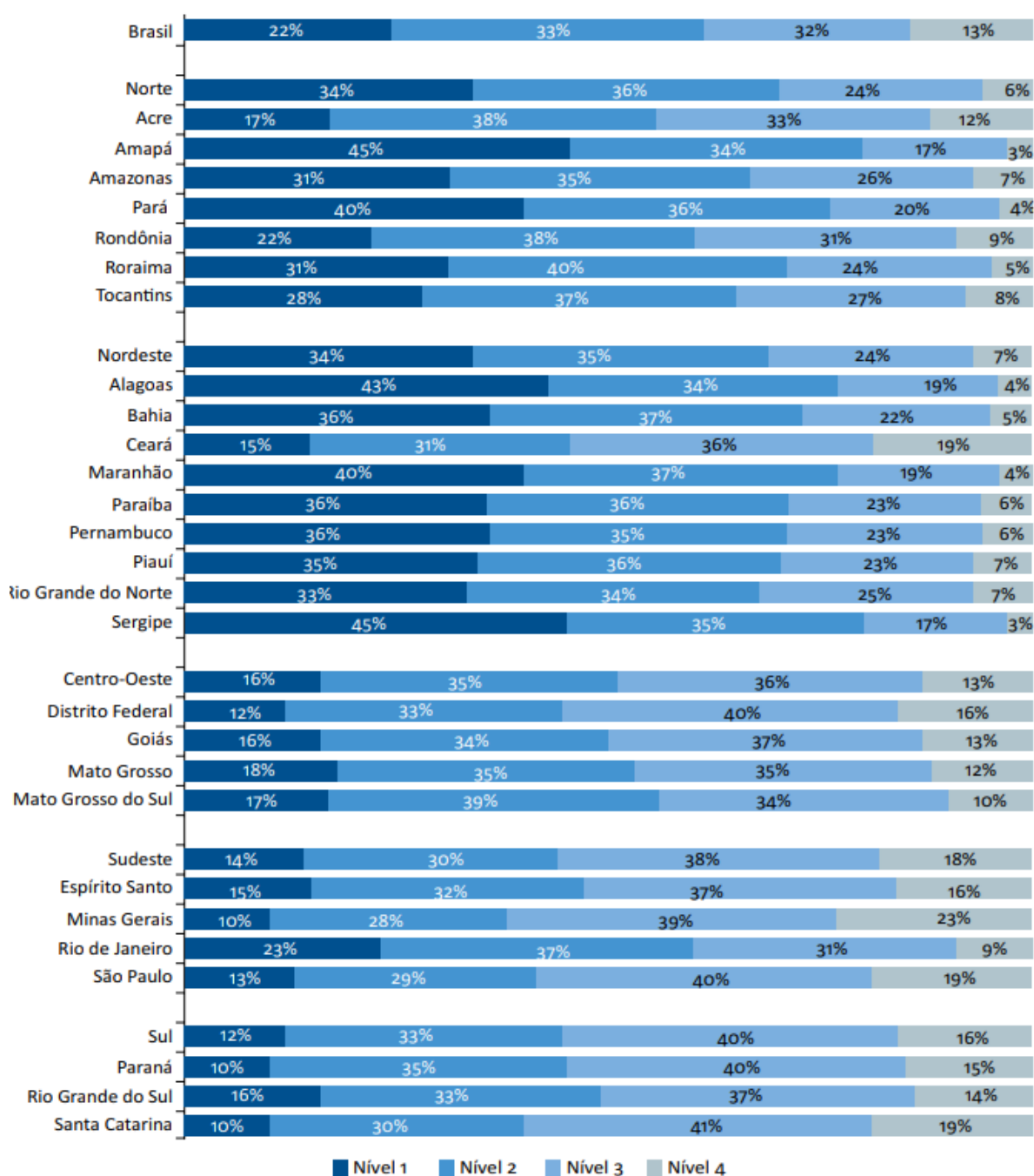
Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Os alunos presentes no nível 4 (quatro) totalizam apenas 13% do público pesquisado. Esse dado é motivo de preocupação, tendo em vista que esses alunos

estão há três anos no processo de alfabetização, além dos anos que frequentaram a pré-escola.

A título de conhecimento dos resultados da avaliação ANA de 2016, apresentaremos um quadro constante no relatório com os níveis de proficiência em leitura por região geográfica.

Gráfico 1 – Dados Avaliativos dos Níveis de Proficiência em Leitura por Regiões



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Os resultados apresentados no Brasil revelam diferenças significativas nos níveis de proficiência em leitura em âmbito nacional que são, no mínimo, preocupantes. A maior parte dos estudantes se encontra nos Níveis 2 (dois), com 33%, e 3 (três), com 32%, totalizando 65% dos educandos avaliados da escala de leitura. No Nível 1 (um), encontram-se 22% dos estudantes. Apenas 13% da população escolar demonstrou leitura proficiente e está, portanto, no Nível 4 (quatro).

Ao analisarmos os resultados, observamos uma disparidade marcante nos níveis de proficiência, especialmente no que diz respeito à região Sul em contraste com outras regiões do país. Em Santa Catarina, estado que faz parte da região mencionada, registra-se um desempenho significativamente superior. Com uma média de 19% de proficiência em leitura, Santa Catarina supera não apenas a média nacional de 13%, mas se destaca em comparação com outros estados.

O destaque do desempenho catarinense torna-se ainda mais evidente ao analisar a distribuição dos alunos nos diferentes níveis de proficiência. Em Santa Catarina, mais de 41% dos alunos alcançaram o nível 3 de proficiência em leitura, superando substancialmente a média nacional de 22%.

Além disso, 10% dos alunos estão no nível 1, o que contrasta significativamente com a proporção nacional. Esses números indicam uma proporção menor de estudantes catarinenses com desempenho abaixo do esperado, sugerindo uma qualidade educacional mais sólida e eficaz no estado em comparação com a média nacional.

Conforme apontado por Sachet (2017), alunos que ainda não alcançaram o nível desejado de proficiência na leitura encontram-se na fase inicial do processo de aprendizagem. Isso parte da premissa de que automatizar o código escrito é um requisito fundamental para a formação de leitores proficientes. Esses alunos encontram-se em estágio de desenvolvimento, mas ainda não dominaram completamente o processo de leitura (Sachet, 2017).

O quadro acima apresenta os índices conforme os estados. Eles nos mostram que os níveis de leitura estão abaixo do esperado, sendo que o ideal seria que todos os alunos estivessem alfabetizados ao final do terceiro ano. O cenário apresentado indica índices preocupantes no que diz respeito aos domínios da leitura e, isso está relacionado ao processo de alfabetização.

Neste subtópico, apresentamos os dados da pesquisa no que diz respeito à avaliação de leitura. Na sequência, traremos dos resultados referentes à avaliação de escrita.

2.3 AVALIAÇÃO ANA – INTERPRETAÇÃO DAS HABILIDADES DE ESCRITA

Na sequência, apresentaremos produções escritas da edição 2014, cada uma representando diferentes níveis de Escala de Proficiência em Escrita.

Quadro 4 – Descrição da Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita

Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

É importante ressaltar que essas produções não abrangem necessariamente todas as descrições de um determinado nível, mas oferecem uma amostra representativa. Portanto, esses exemplos não devem ser considerados representativos isolados de um nível, mas sim como demonstrações possíveis de serem classificadas dentro desses níveis (Saeb, 2018).

O quadro acima apresenta como são classificados os estudantes dentro da ANA em cada um dos níveis de proficiência em escrita e produção textual.

Vejamos algumas atividades que podem ser exploradas a fim de ilustrar minimamente como se enquadram os leitores, com base nos níveis de proficiência em Escrita:

Figura 5 – Questão relatório SAEB (Níveis de Proficiência em Escrita 1)

Nível 1

Nesse nível, parte dos estudantes ainda não escreve palavras. Os que as escrevem, não demonstram compreensão do sistema de escrita alfabético, vez que, independente da complexidade das palavras testadas, apresentaram escrita incompreensível, letras sem relação com a pauta sonora ou algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora. Em relação à produção do texto, ainda não escrevem textos ou apresentam escrita incompreensível.

Exemplos:

PRODUÇÃO ESCRITA 1

QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.



TLNE

PRODUÇÃO ESCRITA 2

QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.



AVE

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Analisando a questão acima, é possível afirmarmos que a avaliação de escrita se diferencia muito da prova de leitura, visto que, na leitura, o aluno tem o apoio de figuras e, na produção, escrita ele não tem o mesmo recurso. Nesse caso, o aluno

pode escrever palavras canônicas, mas não consegue escrever uma frase (Saeb, 2018).

A figura 6 apresenta a escrita dos alunos que se encaixam no nível 2 (dois). Ainda que as imagens apresentadas sejam a mesma, os resultados obtidos se diferem de acordo com cada educando de acordo com o nível. Espera-se, desse modo, que o educando consiga avançar no que diz respeito à consolidação da escrita. Contudo, a partir dos dados apresentados, notamos que não é o que ocorre.

Figura 6 – Questão Relatório SAEB (Níveis de Proficiência em Escrita 2)
Exemplos:

PRODUÇÃO ESCRITA 1

QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.



TELEFONE

PRODUÇÃO ESCRITA 2

QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.

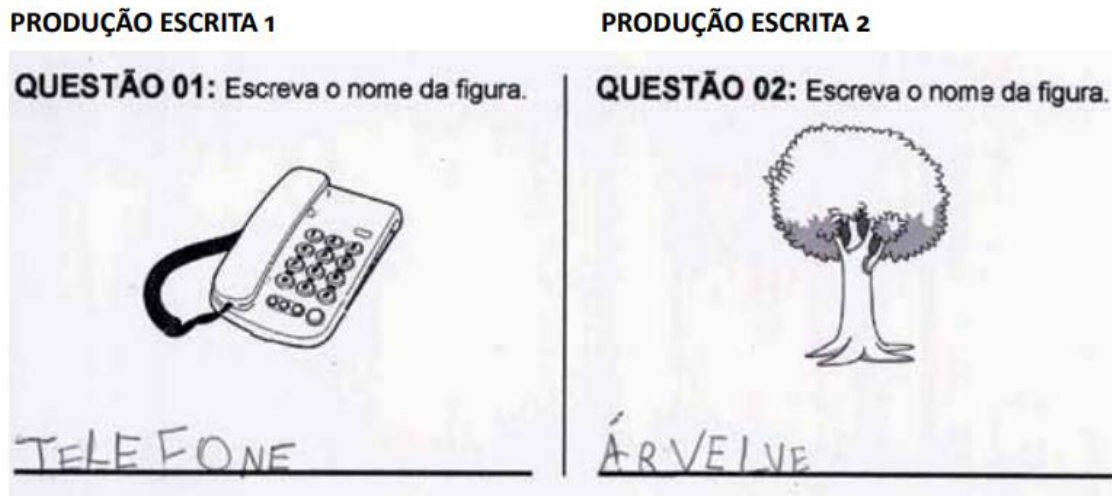


ÁRVORE

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Essa atividade foi retirada para representar o nível 2 (dois) de escrita, em comparativo com a atividade apresentada no nível um percebe-se que não houve uma progressão significativa.

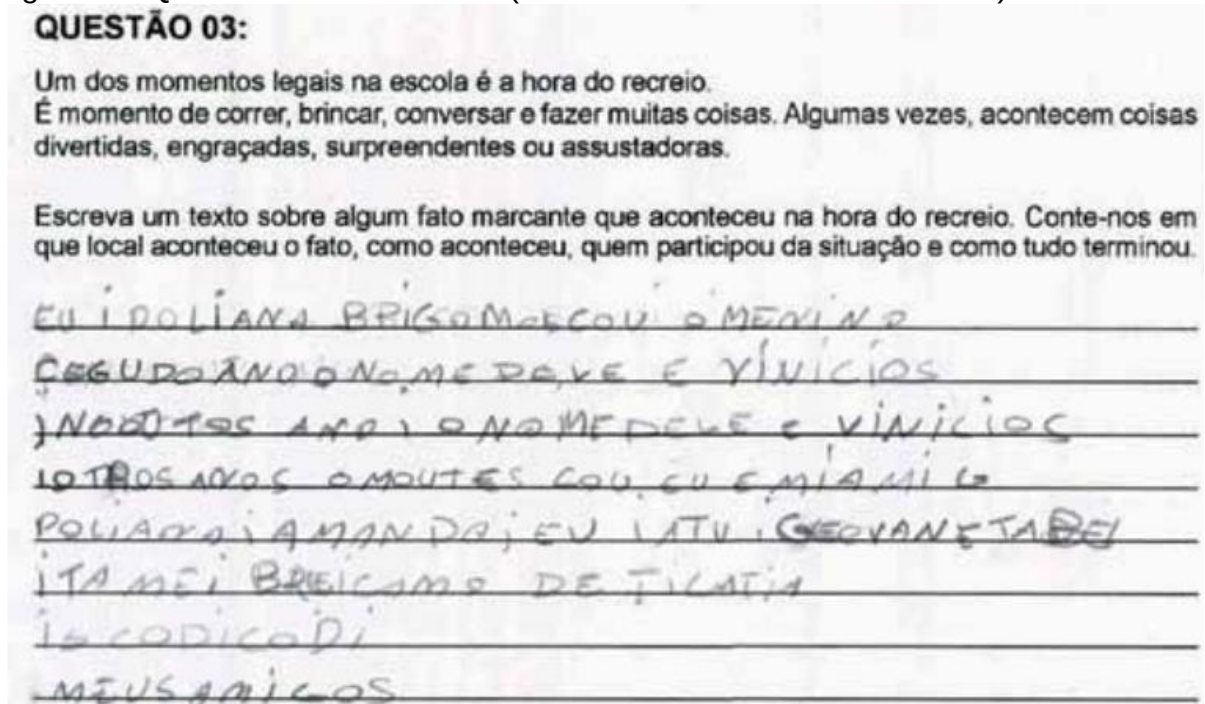
Figura 7 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 3)



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

No nível 3 (três) de proficiência em Escrita, foram observados avanços no que diz respeito ao nível 2 (dois), principalmente na escrita de palavras com padrão canônico – do ponto de vista da estrutura silábica (consoante-vogal). Já quando se trata de sílabas mais complexas, os desvios ficam mais acentuados.

Figura 8 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 3)



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

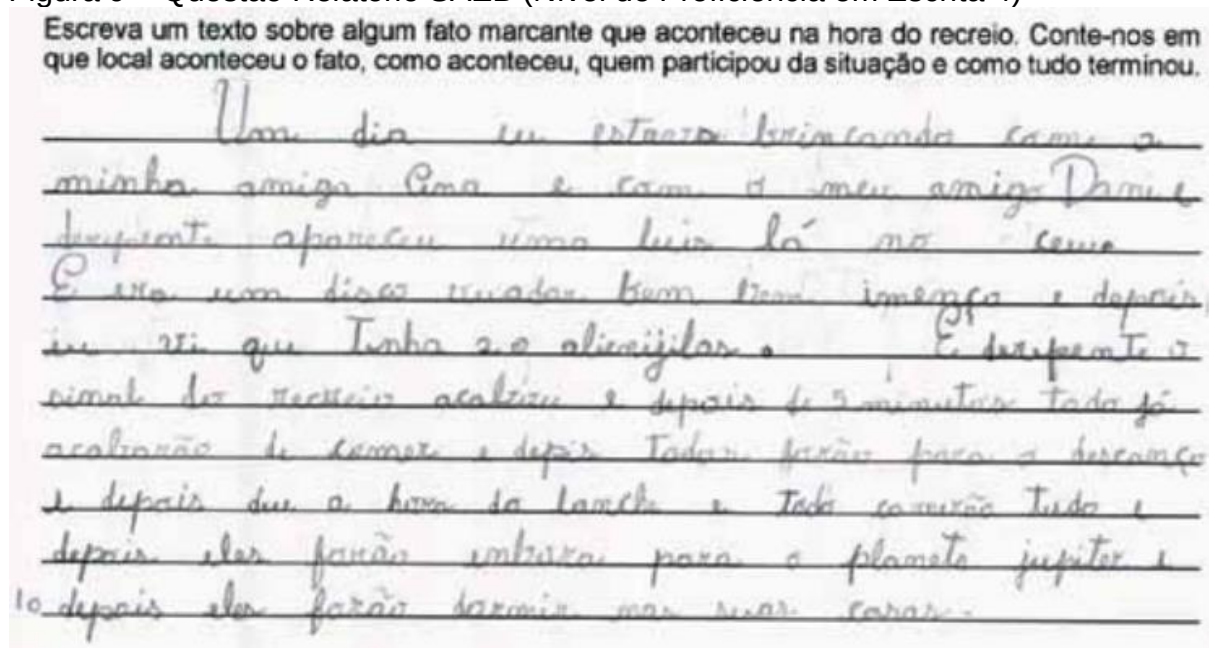
Com base nos dados fornecidos pelo SAEB (2018), percebe-se que os participantes da pesquisa enfrentam dificuldades significativas na produção de textos narrativos. Como é evidenciado na figura acima, há ausência de noções básicas de paragrafação e pontuação, o que aponta para uma lacuna no domínio das habilidades fundamentais da linguagem escrita. Ainda de acordo com o SAEB (2018), nota-se a

[...] ausência dos elementos da narrativa como narrador, enredo, espaço ou personagens executando ações. Essas produções textuais se caracterizam ainda pela ausência ou pela utilização mínima de recursos coesivos e pela grande quantidade de desvios de segmentação, ortográficos e de pontuação, comprometendo o sentido do texto (Saeb, 2018, p. 44).

O texto representativo demonstrado anteriormente também revela uma carência ou uso limitado de recursos coesivos, além de apresentar muitos erros de ortografia e pontuação, o que acaba comprometendo o entendimento do conteúdo. Em suma, essas falhas podem afetar negativamente o desempenho futuro dos alunos.

No nível 4 de escrita, espera-se que o estudante já tenha consolidado os requisitos básicos e seja capaz de escrever de acordo com a norma, independentemente da complexidade do texto. No entanto, ainda podem ocorrer desvios que prejudiquem parcialmente o sentido do que foi escrito.

Figura 9 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 4)



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Nesse nível, os estudantes geralmente escrevem as palavras de acordo com a norma padrão, independentemente de sua complexidade. Na produção de textos, eles seguem a proposta de construir narrativas, embora possam não incluir elementos como personagens, narradores, enredos ou espaços, e os textos podem carecer de uma situação central ou final clara. Essas produções mostram uma articulação entre as partes por meio de recursos coesivos, como pronomes, conjunções e conectivos, embora ainda possam conter erros no uso desses recursos que afetam parcialmente o sentido da narrativa. Além disso, pode haver falta de pontuação, alguns erros ortográficos e problemas de segmentação (Saeb, 2018).

No nível 5 (cinco), espera-se que o aluno já tenha consolidado o código da linguagem escrita e possa produzir textos segundo as propostas apresentadas, independentemente da complexidade.

Figura 10 – Questão Relatório SAEB (Nível de Proficiência em Escrita 5)

Escreva um texto sobre algum fato marcante que aconteceu na hora do recreio. Conte-nos em que local aconteceu o fato, como aconteceu, quem participou da situação e como tudo terminou.

Um recreio eu é minha prima estava
Brincando de tica-tica estava muito legal
a gente estava se divertindo muito, depois
a gente foi tomar um sorvete, ela se mudou para
si depois da foi se limpou, depois a gente
continuou a brincar, depois da foi brincar com
as outras amigas dela, e depois eu fui brincar
com Larissa, Mariana, emelly, com Vitória e Thais
e a gente brincou muito e depois tudo terminou
nao que a minha prima e as amigas dela
foram brincar com a gente e fim

Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Nesse nível de alfabetização, os estudantes escrevem de acordo com regras gramaticais, produzem narrativas com elementos com enredo e personagens, usam recursos coesivos para conectar ideias e podem apresentar alguns erros ortográficos e de pontuação, mas que não afetam significativamente a compreensão do texto. Esse

nível de proficiência é esperado para todos os alunos ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

A avaliação oferece uma análise detalhada dos cinco níveis de leitura nos quais os alunos foram classificados, permitindo identificar em qual estágio cada um se encontra e explicando o processo de correção utilizado para obter esses dados. Vale lembrar que, no momento da avaliação, os alunos estavam matriculados no terceiro ano do ensino fundamental. A expectativa era que todos atingissem o nível cinco de proficiência em escrita.

2.4 RESULTADOS DO PANORAMA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

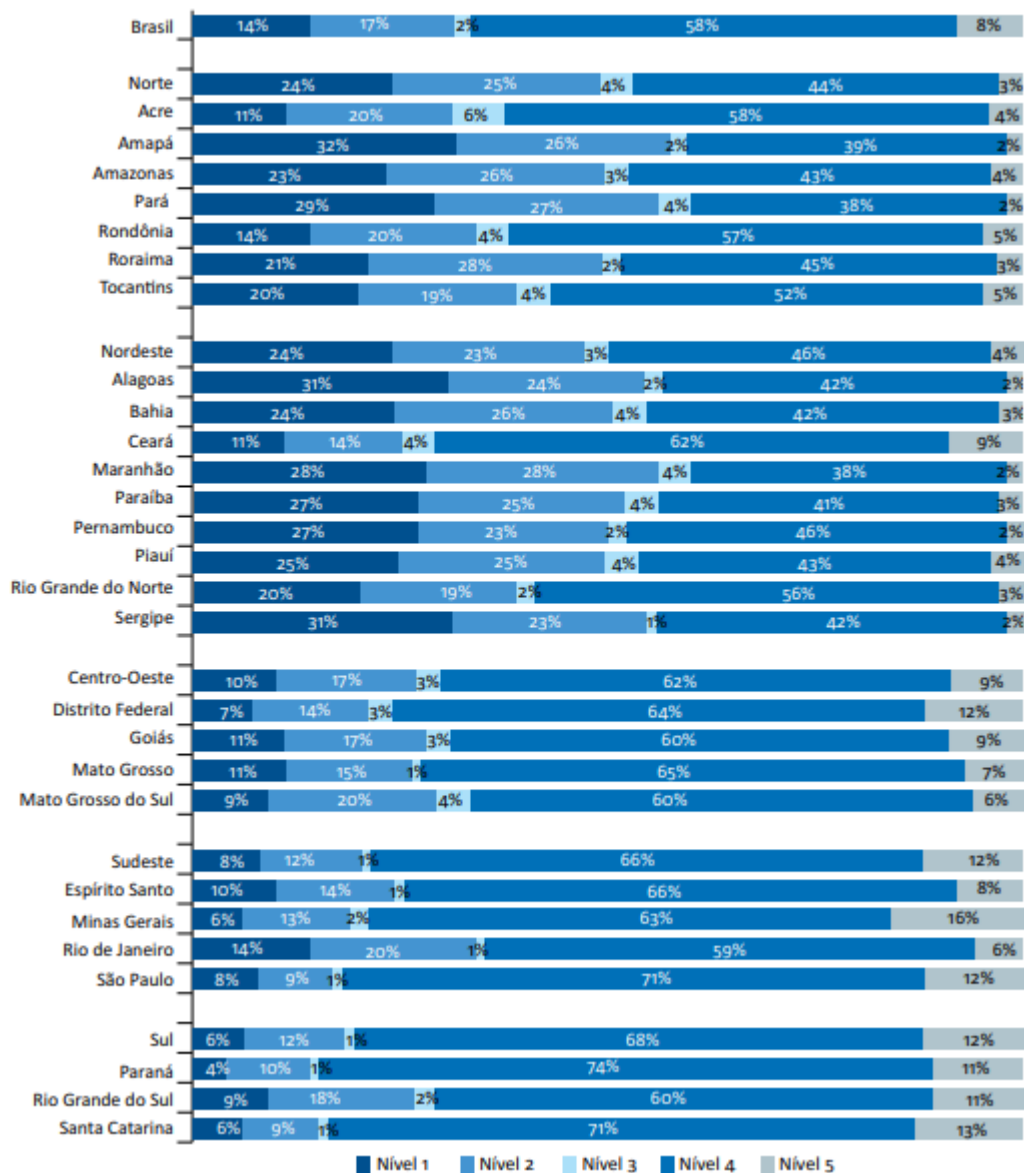
Na sequência, apresentaremos os resultados da avaliação do Panorama do Brasil. Como mencionado anteriormente, o SAEB e a ANA medem os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática dos estudantes que estão no 3º ano do ensino fundamental. O INEP estabeleceu como público-alvo dessa avaliação os estudantes matriculados em turmas regulares de escolas públicas, tanto em áreas urbanas quanto rurais, desde que tenham pelo menos 10 alunos matriculados, segundo a Portaria nº 410, datada de 22 de julho de 2016.

O Gráfico 2 aponta que a maior concentração de estudantes brasileiros está no Nível 4 da escala de Escrita (58%). Nesse nível, 8% deles, provavelmente, escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem o objetivo de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometam parcialmente o sentido desta. Esse cenário é replicado em todas as regiões (44% no Norte; 46% no Nordeste; 62% no Centro-Oeste; 66% no Sudeste e 68% no Sul).

É preciso atenção ao fato de que, nas regiões Norte e Nordeste, apesar da maior representatividade do Nível 4, 50% ou mais dos estudantes estão concentrados nos Níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras, ou as escrevem de forma incompreensível, até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Apresentaremos, nesse momento, os dados da Avaliação de proficiência em Escrita.

Gráfico 2 – Dados Avaliativos dos Níveis de Proficiência em Escrita



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

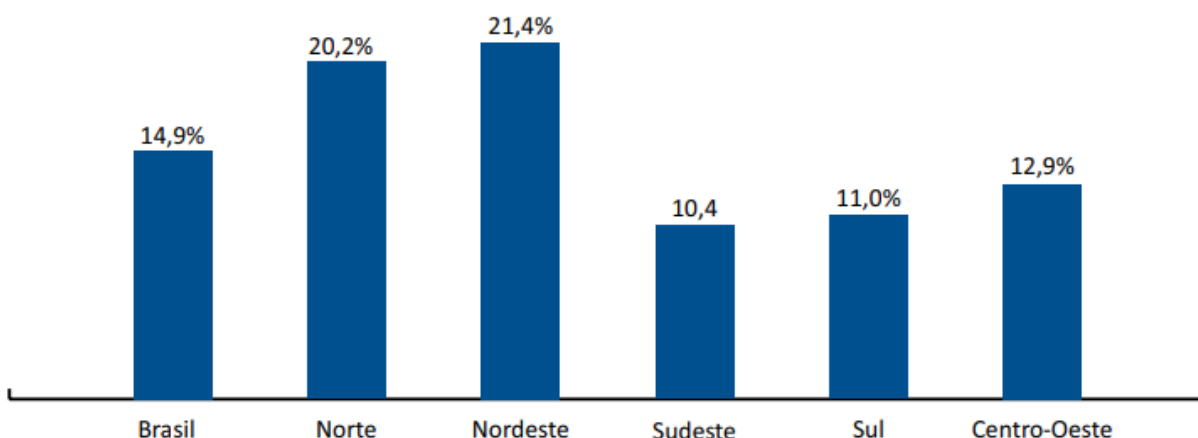
No âmbito da escrita, os resultados apresentam uma preocupação mais aguda. Santa Catarina, no entanto, mais uma vez apresenta um bom desempenho, com 13% dos alunos no nível 5 de proficiência em escrita e 71% no nível 4. Esses números colocam Santa Catarina em destaque em relação aos demais estados, sugerindo uma abordagem educacional diferenciada e um pouco mais eficaz que merece ser

estudada e replicada em outras áreas do país. Entre os estados, o Minas Gerais ficou em destaque com 16% de educandos no nível 5 de proficiência em escrita.

Esses dados evidenciam as discrepâncias regionais no nível de proficiência em escrita dos estudantes brasileiros e destacam a necessidade de políticas educacionais mais direcionadas para melhorar o desempenho dos alunos, especialmente nas regiões com número significativo de estudantes nos níveis mais baixos. As experiências bem-sucedidas de alguns estados mostram que é possível alcançar um progresso promissor na alfabetização mesmo em contextos desafiadores.

A tabela na sequência apresenta dados relevantes sobre a porcentagem de alunos que estão fora da faixa etária adequada. A identificação dessa distorção revela que, quando os alunos não estão alfabetizados, eles podem continuar sua jornada educacional, mas tornam-se candidatos potenciais à evasão escolar.

Gráfico 3 – Resultado do grupo pesquisado em relação a distorções de idade e série



Fonte: IPEA. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

O gráfico acima possibilita o entendimento de que aproximadamente 14,9% dos estudantes brasileiros nessa etapa estão em situação de distorção idade-série, com valores ainda mais altos nas regiões: Norte (20,2%) e Nordeste (21,4%), superando o percentual nacional. Segundo o próprio relatório Saeb/ana (2016, p. 74),

A Distorção Idade-Série refere-se aos estudantes que têm dois anos ou mais acima da idade de referência para a etapa de ensino em análise. Para o cálculo da distorção idade-série para alunos do 3º ano do ensino fundamental são contabilizados os estudantes que possuem 10 ou mais anos de idade.

Esses indicadores são importantes para podermos avaliar adequadamente a relação entre a idade do aluno e a série em que ele está matriculado. A distorção entre a idade e a série, por sua vez, pode estar relacionada a diversos fatores, como repetência, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem etc. É importante salientar que essa distorção tem impactos negativos no desenvolvimento acadêmico e na trajetória desses estudantes, podendo afetar também o desempenho escolar, a permanência na escola e, assim, o sistema de ensino de forma geral, porque é um processo progressivo.

A alta taxa de distorção idade-série sugere que muitos estudantes estão fora da faixa etária considerada adequada para o 3º ano do ensino fundamental. Isso indica que a alfabetização está sendo dificultada para muitos alunos, possivelmente devido a questões socioeconômicas ou de qualidade do ensino. De acordo com Xavier (2021), os alunos com distorção de idade-série foram observados como desmotivados, dispersos e rejeitados pela própria comunidade escolar, causando um prejuízo inestimável para a criança.

Dado o exposto, cabe reafirmar que o professor alfabetizador ocupa lugar central no processo de alfabetização, uma vez que é ele quem dá início ao processo de ensino da leitura e da escrita, cujas habilidades necessitam de ensino específico. Acreditamos que junto às ciências linguísticas, em particular à Fonética e à Fonologia, há significativas contribuições a serem mobilizadas, posto que “a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização (Cagliari, 2007, p. 8).

Dessa maneira, neste estudo, visamos investigar quais conhecimentos são necessários ao professor alfabetizador, em específico, na língua materna, visto que é ele quem conduzirá esse processo inicial.

Neste capítulo, abordamos diversos aspectos da ANA. Dentre eles, esclarecemos quais são os sujeitos envolvidos no processo de avaliação, analisamos os níveis de proficiência em leitura e escrita, bem como a situação de alunos quanto a distorções idade-série.

No próximo capítulo, dialogaremos acerca da formação docente, abordando a formação do professor pedagogo no Brasil, a fim de conhecermos um pouco mais sobre o campo teórico da Pedagogia.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NO BRASIL

A formação de docentes no Brasil tem sido objeto de intensos debates e transformações ao longo das décadas, com marcos significativos que delineiam sua trajetória. O surgimento de importantes instituições do campo educacional contribuiu para moldar o cenário da formação docente. Em 1938, foi estabelecido o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), posteriormente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A definição do recorte temporal adotado nesta pesquisa, com início nas transformações ocorridas a partir do final da década de 1970, justifica-se pela relevância desse período na formação docente atual. Assim, delimitar o estudo a partir dessas décadas permite compreender com maior precisão os desafios contemporâneos e as influências mais diretas sobre o cenário atual da formação de professores alfabetizadores.

3.1 A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL

A formação docente, no Brasil, em diversas áreas do conhecimento ocorreu tardiamente, consolidando-se apenas em meados do século XX. (Back, 2021, p.14.) De acordo com Saviani, (2012) no Brasil Colônia de 1500 a 1822 saber ler e escrever era um privilégio de uma elite, o ensino acontecia por meio da transmissão sistemática. Formar professores para o ensino de leitura e escrita só aconteceu com a Independência do Brasil em 1822.

Em 1827 Aconteceu a criação das escolas de primeiras letras. Somente em 1935 a formação de professores foi implementada no Rio de Janeiro, mais precisamente em Niterói por meio do ensino mútuo. Em 1890 foi criada a Escola Modelo em São Paulo, com o intuito de enriquecer o conteúdo e tornou-se referência em todo o país. A mudança na formação docente mais significativa aconteceu em 1932 Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e Fernando Azevedo, encabeçaram o a criação de Instituto de Educação com Escolas-laboratórios. Com o decreto n. 1.190/39, foi

organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, em quatro pilares, filosofia, ciências, letras e pedagogia. Essa é a origem do curso de pedagogia Saviani (2021).

A partir do final da década de 1970, a formação de docentes no Brasil começou a passar por mudanças significativas. As discussões se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Esses debates marcaram um momento importante do século XX, evidenciando a urgência de ampliar as pesquisas e reformular os processos de formação docente (Martins; Duarte, 2010).

Dessa forma, a pesquisa sobre a formação de docentes no Brasil se torna crucial ao refletir sobre a evolução desses marcos, começando pelas iniciativas pioneiras do INEP, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e seguindo até as mudanças mais recentes impulsionadas pela legislação educacional atual. O contexto histórico proporciona uma base sólida para a compreensão das complexidades e desafios presentes na formação docente brasileira (Saviani, 2019).

O avanço das políticas educacionais pode ser observado, conforme o exposto a seguir:

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68) aprovada em 28 de novembro de 1968 ensejou uma nova regulamentação do curso de pedagogia, levada a efeito pelo Parecer n. 252/69 do CFE n. 2/69, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”. [...] Tendo argumentado no Parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidade’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (Brasil, CFE, 1969, p. 106) o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de pedagogia* que contará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações. O parecer também argumenta que, embora o curso comporte várias habilitações, como todas elas resultam de um curso único, devem supor um só diploma (Saviani, 2019, p. 39-40).

Em vez de criar cursos separados para cada modalidade de formação, o parecer propõe a criação de um único curso de pedagogia que abrangeria tanto uma

parte comum, quanto uma parte diversificada, adaptada às diversas especializações na área da educação.

Saviani (2019) esclarece a implementação da lei da reforma universitária no Brasil, que ocorreu em 1968 por meio da Lei n. 5.540/68. Como resultado dessa lei, houve uma reorganização dos cursos de pedagogia. O Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) detalha essa reorganização, especificamente no que diz respeito ao curso de pedagogia. No entendimento do relator, embora haja diferentes habilitações dentro do curso, todos os alunos que concluírem o curso devem receber um único diploma. Isso significa que, independentemente da área específica em que um estudante se especialize durante o curso, todos são considerados formados em pedagogia e recebem a mesma titulação.

O artigo 3º aborda as competências e especificidades das disciplinas que serão exigidas. Conforme Saviani (2021), as competências previstas e respectivas disciplinas são as seguintes: 1. Orientação Educacional; 2. Administração escolar; 3. Supervisão escolar; 4. Inspeção escolar; 5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; 6. Administração escolar; 7. Supervisão escolar para o exercício na escola de 1º grau; 8. Inspeção escolar (Saviani, 2021, p. 41).

Nesse período, a partir da Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, foi estabelecido o regime de créditos e a matrícula por disciplinas semestrais. A Lei supracitada difere, ainda, os cursos de longa e curta duração. O curso de curta duração se deve “tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho” (Saviani, 2021, p. 42).

Esse formato do curso considerava a quantidade de conhecimento que o pedagogo deveria se ocupar e atendia “tão somente às exigências do mercado de trabalho”. De acordo com Saviani (2019), a Resolução não esclarece a especificação de diversas matérias. No *caput* do artigo 6º, determina a obrigatoriedade do estágio supervisionado. No artigo 7º, o parágrafo único diz que:

[...] a capacitação profissional do pedagogo inclui o exercício das funções correspondentes às habilitações cursadas; o exercício do magistério no ensino normal das disciplinas tanto das habilitações específicas como da parte comum, desde que a duração do curso tenha sido de pelo menos 2,200 horas; e o exercício do magistério na escola de 1º grau, desde que tenha cursado a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos normais e tenha estudado a respectiva metodológica e prática de ensino. [...] O artigo 8º abre a possibilidade de as habilitações pedagógicas serem

cursadas, em nível de graduação, pelos diplomados em outras licenciaturas e, em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins (Saviani, 2021, p. 43).

Em 11 de agosto de 1971, a LDBEN passou por modificação sob a Lei 5.692/71, a qual estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, bem como para o ensino superior.

Ao final da década de 1970, educadores começaram a se mobilizar no que diz respeito à problemática da formação dos profissionais da educação. Esse movimento de reflexão ganhou força e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2º de abril de 1980 (Saviani, 2021).

Saviani (2021) analisou o surgimento da concepção pedagógica produtivista. Essa concepção reitera que a “educação é um bem de produção e não um bem de consumo” (Saviani, 2021, p. 144) e tem como princípio o desenvolvimento econômico. Essa concepção torna-se na década de 1950 e 1960 diretriz oficial no Brasil denominando-se pedagogia tecnicista. No entanto, nesse período, também começaram a surgir ideias pedagógicas para uma “educação popular”, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

No ano de 1986, ocorreu uma nova reformulação do Curso de Pedagogia, o Parecer MEC/SESu nº 161, datado de 5 de março de 1986, passa a englobar, além da formação do especialista em educação, a formação do professor da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Girard, 2020).

Após a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 e o fim do Golpe Militar no Brasil, a Lei 9.394, conhecida como LDBEN, foi estabelecida em 20 de dezembro de 1996, traçando novos caminhos para a educação nacional. Essa lei determinou que a formação de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer em nível superior, especificamente no curso de Pedagogia (Girard, 2020).

Esse modelo de formação se manteve até 1996, quando um movimento organizado pelos educadores levou à aprovação da LDB, que foi oficialmente alterada com a implementação das novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em abril de 2006.

Quanto aos aspectos da formação de docentes, Saviani (2021) lamenta ao afirmar que:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendida como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com alteração do artigo 14 a ambiguidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida. Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Saviani, 2021, p. 56-57).

O autor destacou como foram criadas, nas Diretrizes, as questões da formação dos especialistas em educação e dos docentes. “A Resolução CNE/CP n.1/2006, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11” (Saviani, 2021, p.56). Tradicionalmente, as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação eram consideradas próprias dos especialistas em educação, enquanto os normalistas eram formados para atuar nas classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O texto da Resolução refere-se, ainda, à “contribuição de conhecimentos como o filosófico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, uma vez que, de certa forma, estão vinculados ao campo educacional. Observa-se, contudo, um esvaziamento dos conhecimentos científicos e culturais necessários ao professor, lança-se, desse modo, mão também dos “valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Saviani, 2021, p. 57).

De acordo com o autor supracitado, o texto do parecer e da Resolução estão carregados de paradigmas da cultura contemporânea. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente

restritas e exageradamente abrangentes: são extremamente restritas no essencial e exageradamente extensivas no acessório (Saviani, 2021).

No contexto atual dessa área de estudo, a prática é esvaziada com uma linguagem contemporânea que reflete conceitos e ideias fundamentais, como o conhecimento ambiental-ecológico, a diversidade de perspectivas culturais, a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização do ensino, a ética e a sensibilidade. Todas essas expressões contemporâneas evidenciam a constante evolução da pedagogia, à medida que se adapta e responde às demandas complexas da sociedade atual (Saviani, 2021).

Saviani (2021) propõe o que parece ser a solução para o problema do curso de pedagogia: começa-se “pelo “resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina” (Saviani, 2021, p. 63). Ao fazer isso, o autor destaca a importância de reconhecer a estreita relação entre a pedagogia e a prática educacional da qual ela se origina e para a qual está direcionada.

Isso nos leva a entender que a pedagogia não é uma disciplina isolada, mas está profundamente ligada à educação de uma maneira mais ampla. Nessa visão, o trabalho intencional do professor não contrasta com a natureza ativa da aprendizagem dos alunos. Embora ambos tenham diferentes níveis de conhecimento pedagógico, essa relação não é um conflito, mas sim um processo de evolução conjunta (Marques; Duarte, 2020).

Segundo Saviani (2021), ao resgatar essa tradição teórica, busca-se oferecer uma base sólida para a formação de pedagogos, permitindo que eles não apenas entendam as teorias e conceitos educacionais, mas também saibam como aplicá-los na prática.

Por um lado, havia preocupações de que as mudanças regulatórias introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) pudessem descaracterizar o curso de Pedagogia e sua finalidade. Essas preocupações estavam provavelmente relacionadas às mudanças políticas e educacionais que ocorreram no Brasil na década de 1990, influenciadas pelo neoliberalismo e reformas de cunho mais econômico nas políticas públicas.

Por outro lado, havia uma variedade de configurações diferentes de cursos de Pedagogia em todo o país, o que tornava o processo de definição das diretrizes

curriculares ainda mais desafiador. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia estava trabalhando em uma proposta, mas a decisão final foi tomada pelo Conselho Nacional de Educação, que tinha a responsabilidade de regulamentar o curso.

Esses desafios e divergências na definição das diretrizes curriculares do curso de pedagogia, potencializados pelas mudanças regulatórias e influências econômicas e políticas da década de 1990, refletem diretamente nas exigências impostas às escolas e aos professores. Conforme esclarece Back (2021), foi justamente no século XX, após intensas discussões e o processo de democratização do ensino, que a escola se tornou acessível a todos. Essa expansão trouxe novos desafios relacionados ao número crescente de alunos e às demandas educacionais emergentes, o que reforça a importância de compreender o processo histórico da formação docente como essencial para uma reflexão aprofundada sobre os rumos da formação de professores alfabetizadores no Brasil.

Back (2021) esclarece que só no século XX a escola passou a ser para todos, após um longo processo de democratização do ensino no estado brasileiro, que viu o número de alunos triplicar nas escolas com acesso dos filhos das classes menos favorecidas. O novo cenário requer uma nova concepção de educação. Com o número de alunos aumentando, aumentam também os problemas referente à educação. Portanto, compreender o processo da formação é relevante na medida em que favorece a reflexão e o alinhamento do futuro da formação do professor.

Observa-se, ademais, a influência do perfil social do aluno do curso de Pedagogia em seu processo de formação. De acordo com Gatti (2010), a desigualdade social é evidenciada pelo fato de que a maioria dos estudantes de ensino superior, cerca de 50,4%, pertence às famílias com renda média, que varia de três a dez salários-mínimos. Em comparação com os alunos de Pedagogia, os estudantes de outras licenciaturas, no entanto, têm ligeiramente vantagens em termos de renda. Um percentual significativo de estudantes tem uma renda familiar de até três salários-mínimos (39, 2%), enquanto a presença de alunos com faixa de renda acima de dez salários mínimos é escassa. A autora ainda aponta a questão cultural importante para a formação humana, uma vez que, dentre esses estudantes, 10% são oriundos de lares de pais analfabetos e, em alguns casos, os pais frequentaram até o 4º Ano do ensino fundamental.

Para diminuir a desigualdade e a defasagem do ensino, Saviani (2021) propõe reavivar essa tradição teórica como uma solução para os desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia, destacando que a formação de pedagogos deve criar uma base sólida que permita compreender e aplicar teorias e conceitos educacionais na prática. Além disso, Back (2021) enfatiza a importância de compreender a história da formação do professor para enfrentar os desafios presentes na educação contemporânea, reconhecendo que os pedagogos desempenham um papel essencial na democratização do ensino e conhecimento do futuro na formação docente.

Nesta seção, discutimos os desafios enfrentados no processo de implementação da formação de professores no Brasil em um panorama de desigualdades sociais e políticas que dificulta o acesso à educação. Refletimos, ademais, sobre como a formação dos docentes carece de incentivos para que o processo seja qualificado.

3.2 O PROPÓSITO DA FORMAÇÃO: DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Na atual circunstância, a formação de docentes no Brasil aponta fragilidades expressivas, especialmente no aligeiramento dos processos formativos. Essa problemática é perceptível nas políticas educacionais, as quais priorizam uma formação pragmática e superficial na formação docente. Além disso, isso se reflete no sucateamento das universidades públicas que desempenham um importante papel na formação de docentes. Saviani (2019) afirma que “a relação entre a teoria e a prática é a questão fundamental, e, mais do que isso, é o elemento definidor da pedagogia” (Saviani, 2019, p.67). Entendemos que uma formação frágil e fragmentada faz com que o professor não se aproprie dos conhecimentos denominados clássicos, defendidos por Saviani (2019).

Uma das soluções indicada pelo teórico para reduzir esse cenário é direcionar o olhar para os sujeitos da educação. As respostas para os desafios da educação não são unicamente da escola. São, na verdade, uma responsabilidade de todos os envolvidos. É necessário a criação de políticas públicas que atendam as necessidades

existentes. O autor defende a importância de uma pedagogia histórico-crítica para solucionar o problema e elege como um dos pilares da teoria a relação teoria e prática.

De acordo com Martins e Duarte (2010), a dicotomia entre teoria e prática nada mais é do que a manifestação da alienação existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo que a alienação surge das relações sociais de produção característica da sociedade. Para a autora, a verdadeira superação dessa dicotomia não acontecerá sem uma crítica profunda e uma reorganização social.

Para Saviani (2019), a pedagogia é concebida como “teoria da educação”, o que implica que ela constitui uma teoria diretamente ligada à prática educativa. Portanto, a pedagogia, como teoria da educação, busca solucionar, de alguma forma, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino aprendizagem. No entendimento de Saviani (2019, p. 67),

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

A dialética entre teoria e prática na educação é uma questão discutida no contexto educacional e das filosofias pedagógicas adotadas. Saviani (2019) alerta para a complexidade da relação entre teoria e prática na educação. Na compreensão do autor, as concepções de educação poderiam ser pensadas a partir de dois eixos ou grupos, duas tendências fundamentais no que diz respeito à educação, cada uma com uma abordagem distinta no que tange à relação entre teoria e prática. Essas tendências têm implicações significativas na forma como a educação é concebida e aplicada.

A primeira tendência dá prioridade à teoria em relação à prática, considerando o conhecimento teórico como a base fundamental para a educação. Nesse modelo, a teoria é vista como o alicerce sobre o qual a prática educacional deve se sustentar. Em sua forma mais extrema, “sendo que no limite dissolveriam a prática na teoria” (Saviani, 2019, 68.), em um contexto em que a aplicação prática fica subordinada às ideias teóricas. Por outro lado, a segunda tendência inverte essa relação, colocando

a prática como ponto de partida. Nessa visão, a teoria serve apenas para informar e aprimorar a prática educacional, funcionando como uma ferramenta para melhorar a ação dos educadores. (Saviani, 2019).

O autor defende a Pedagogia histórico-crítica (PHC), aproximando-a da teoria histórico-cultural da escola de Vygotsky. Saviani (2021, p.160) afirma que “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A PHC é anuente da “concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico e fundamenta-se dessa teoria nos aspectos filosóficos, políticos, e sociais [...]” (Saviani, 2021, p. 160). Entende-se, desse modo, que a educação é mediadora e que o ponto de chegada e partida da prática educativa é a prática social.

Na sequência, explicaremos o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu as metas previstas para serem cumpridas até ao final de 2024. Esse documento foi criado com o intuito de promover melhorias e garantir avanços na educação.

3.3 DUAS METAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PNE-2014 – 2024

No dia 25 de junho do ano 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. Esse plano teve por objetivo estabelecer diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país ao longo de um período de 10 anos, de 2014 a 2024.

Esse documento tem como proposta melhorias na educação para que avancemos na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação, assumindo um compromisso contínuo para banir as desigualdades históricas no país. Estamos, portanto, a um ano de vencer o PNE, o qual estabelece 20 metas no campo da educação a serem cumpridas entre 2014 e 2024, incluindo duas metas específicas para a formação do professor. Os debates resultaram na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

As metas estabelecidas para a formação de docentes foram, especificamente, as metas 15 e 16. A primeira objetiva:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os docentes e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Propõe-se, desse modo, “garantir” que sejam cumpridas políticas para a formação dos docentes, e que os docentes tenham formação superior, tendo em vistas a necessidade de uma boa formação. Vale lembrar que estamos às vésperas do término do prazo para o plano ser totalmente efetivado.

A meta 16, por sua vez, trata de:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos Docentes da educação básica, até o último ano de validade deste PNE, e assegurar a todos os profissionais da educação básica capacitação permanente em sua área de atuação, levando em conta as necessidades, exigências e contextos dos sistemas de ensino.

As metas apresentadas apontam decisões importantes para a melhora na formação de docentes da educação básica, bem como na formação continuada desses profissionais (Gatti, 2019).

Outro documento criado para orientar a educação no Brasil como um todo, ou seja, a educação de todos os estados do Brasil, foi a BNCC. No que diz respeito à formação docente, as diretrizes da BNCC deixam explícito que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos docentes para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos docentes e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma medida essencial para a execução eficaz da BNCC (Brasil, 2017, p. 21).

Isso significa que os programas de formação de docentes precisam ser ajustados para garantir que os futuros educadores estejam preparados para implementar os novos padrões curriculares da BNCC. Esse alinhamento é essencial

para garantir que os docentes estejam aptos a ensinar os conteúdos e competências especificados no documento. Essa é uma tarefa crítica, uma vez que a formação dos docentes desempenha um papel fundamental na qualidade da educação.

A BNCC coloca como uma necessidade a formação dos docentes no ensino superior para o desenvolvimento do conhecimento que norteia as atividades escolares, tendo em vista que o documento apresenta uma unificação do processo educacional no território nacional. A ação coordenada ao nível nacional é justificada pela necessidade de garantir a coerência e a consistência na formação de docentes em todo o país, evitando discrepâncias regionais.

Outro documento que está vigente no país e surgiu a partir da BNCC aponta as diretrizes para a formação de docentes para a Educação Básica: A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Capacitação de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Unificada para a Formação Inicial de Educadores da Educação Básica (BNC-Formação).

Como apresentado acima, de acordo com Saviani (2019, 2021), a educação no Brasil sempre esteve nas pautas políticas do país, apresentando, assim, muitas disputas de interesses: ora o ensino favorece a igreja, ora a política. Nesse sentido, Saviani (2019) realiza uma relação com a Teoria da Curvatura da Vara, que em dado momento está para um lado, e em outro momento para outra direção, mas que o objetivo é que ela esteja centrada. Percebe-se que a educação é regida por Leis que defendem o modelo de governo capitalista, que não tem interesse em mudar esse cenário.

Nesta seção, discutimos como foi a trajetória da formação do professor e os embates no campo histórico do país quanto às questões políticas, uma vez que não há como dissociar como acontece o processo de formação do Pedagogo do processo específico do professor alfabetizador em sala de aula. Em meio a tantas leis e processos políticos de cada momento, é preciso reafirmar a necessidade de avançarmos na alternância metodológica para uma alfabetização em que sejam superadas as desigualdades sociais, propiciando que nossos alunos saibam ler e escrever com autonomia.

Saviani (2021) aponta que a pedagogia histórico-crítica visa superar os percalços existentes na formação do professor, por ter como prioridade o acesso aos

conhecimentos por parte do professor, os quais possam instrumentalizá-los de sólidas teorias e práticas assertivas.

É na formação acadêmica/profissional que o professor tem acesso ao conhecimento científico elaborado. Ela é, de fato, o que pode garantir o sucesso no aprendizado dos educandos. No entanto, sabemos que não é só do professor que depende a educação brasileira. O professor alfabetizador tem um papel social significativo na trajetória escolar de cada estudante, o qual, muitas vezes, vai para além da escolarização.

Na sequência, faremos uma breve contextualização acerca do processo histórico dos métodos de alfabetização de acordo com Mortatti (2000).

3.4 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS E TEORIAS DA ALFABETIZAÇÃO

A evolução histórica da alfabetização aqui apresentada tem como objetivo olhar para o passado e refletir sobre o que já foi produzido para compreender como a criança se alfabetiza. A discussão dos métodos de ensino visa compreender o desenvolvimento histórico desse processo.

A questão dos métodos de alfabetização sempre foi um problema no Brasil. Mortatti (2000), ao realizar uma pesquisa histórica sobre o tema, afirma que “as disputas têm seu ponto de convergência e sua face mais visível e mobilizadora na questão dos métodos” (Mortatti, 2000, p. 22). Portanto, cabe destacar o tratamento direcionado à alfabetização no processo histórico para podermos avaliar os erros e os acertos cometidos e, então, compreender o caminho mais significativo para a alfabetização. Isso posto, buscamos nos apoiar nos estudos de Mortatti (2000) com o intuito de realizar uma breve contextualização do processo histórico no que se refere aos métodos de alfabetização no Brasil.

Conforme sugere Mortatti (2000), ao longo da trajetória do letramento no Brasil, é possível observar quatro momentos distintos. No primeiro, que perdura até o início da década de 1890, as precárias condições educacionais conduziam à adoção de métodos como soletração, fônico e silabação, culminando na introdução do “Método João de Deus”. O método era denominado como sintético, partia da análise da parte

para o todo. Inicialmente, os alunos eram incentivados a reconhecer as letras e os sons, para, então, serem apresentados às sílabas e às famílias silábicas e, por fim, efetuarem a leitura de uma palavra inteira (Darski, 2020).

No segundo momento, que se estende de 1890 até meados dos anos 1920, iniciou-se uma disputa em defesa da institucionalização do método analítico e contra o método sintético. O método analítico consistia em ensinar a leitura partindo do todo para as partes. Poderia partir da historieta, da frase ou palavras para as sílabas, letras e fonemas (Mortatti, 2000).

No terceiro momento, que se estendeu de meados da década de 1920 e o final da década de 1970, ocorreu uma disputa entre os defensores do método sintético e o método analítico. Nesse cenário, os docentes começaram a mesclar o ensino da leitura e da escrita por meio dos métodos sintético e analítico, aos poucos, a disputa foi diminuindo e o uso dos dois métodos em conjunto foi ganhando aceitação e, assim, optou-se pelo método misto, que passou a ser chamado de analítico-sintético ou sintético-analítico (Mortatti, 2000).

No quarto momento, a disputa ocorreu por volta da década de 1970, entre os partidários da “revolução conceitual” que resultou na perspectiva construtivista de alfabetização, proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, e os defensores dos métodos tradicionais.

Nesse sentido, conforme argumenta Mortatti (2000), a contextualização histórica desse momento evidencia não apenas as transformações ocorridas no campo da alfabetização, mas também a adaptação das práticas às exigências e compreensões contemporâneas, delineando assim a evolução do cenário educacional no país.

Ainda nesse sentido, como coloca a autora,

No início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as

teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2000, p. 14).

A autora destaca uma virada significativa na abordagem da alfabetização no Brasil a partir da década de 1980. Ela aponta para uma crise percebida na eficácia da escola em alfabetizar crianças e, como resposta a essas preocupações, destaca a introdução do pensamento construtivista sobre a alfabetização. Esse enfoque, oriundo das pesquisas de Emilia Ferreiro, representa uma mudança paradigmática ao deslocar o foco das metodologias de ensino para o processo de aprendizagem da criança como sujeito cognoscente (Mortatti, 2000).

O construtivismo é apresentado não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, implicando a necessidade de abandonar teorias e práticas tradicionais. A desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento da utilidade das cartilhas são indicativos dessa transformação, sugerindo uma abordagem mais centrada no aluno, em concordância com as novas demandas políticas e sociais da época Mortatti (2000).

As contradições persistem no cenário educacional, especialmente a partir das pesquisas realizadas na Argentina e no México por Emília Ferreiro, colaboradora de Jean Piaget, com a contribuição de Ana Teberosky. A nova teoria desenvolvida busca compreender a alfabetização sob a perspectiva da psicolinguística. As pesquisadoras partem de dois marcos referenciais, os estudos de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget. De acordo com a teoria realizada pelas estudiosas supracitadas acerca do processo de alfabetização, a aquisição da língua escrita pela criança como processo psicogenético começa antes da entrada da criança na escola e se direciona para uma evolução surpreendentemente regular, por meios culturais, de diversificadas situações educativas e de diversas línguas (Ferreiro, 1985, p. 19 *apud* Mortatti, 2000).

O Construtivismo surgiu como uma contraposição às metodologias tradicionais de alfabetização e, portanto, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, foram as pesquisadoras que propuseram a teoria Psicogênese da língua escrita e a consequente negação da concepção behaviorista na educação, isto é, da visão comportamentalista e condicionante dos indivíduos nos processos de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2019).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento histórico de metodologias, é relevante ressaltar que Paulo Freire criou um método para alfabetização de jovens e adultos com vistas à superação dos métodos sintéticos, analíticos e mistos. Enquanto tais métodos se limitavam à instrução, Freire buscava promover uma alfabetização libertadora. De acordo com Saviani (2021, p. 162),

Convencionou-se denominar “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica encontra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. [...] valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados.

A pedagogia libertadora, promovida por Paulo Freire, valorizava a participação dos estudantes, o diálogo, a conscientização e a libertação dos indivíduos por meio da educação.

[...] no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha de “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez redundaria na ação social e política (5º passo) (Saviani, 2021, p. 162).

O método pedagógico descrito pretende a libertação dos oprimidos e envolve vários passos. A escola freiriana põe em evidência que a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa (Saviani, 2021).

No presente subtópico, abordamos, de forma sucinta, o desenvolvimento histórico da alfabetização no Brasil, destacando quatro momentos distintos. O primeiro foi o uso do método sintético. No segundo, entre 1890 e meados dos anos 1920, ocorreu uma disputa entre as metodologias sintética e analítica. O terceiro momento, que vai das décadas de 1920 a 1970, viu uma combinação de ambos, resultando em um ensino misto. Por fim, no quarto momento, a disputa se deu entre o construtivismo e as metodologias tradicionais. Ademais, destacamos a proposta de Paulo Freire, que

ênfatizava a participação dos estudantes, o diálogo e a libertação por meio da educação.

No próximo capítulo, abordaremos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para se pensar o processo e os fundamentos teóricos constitutivos da alfabetização e letramento.

4 ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski, A. N Leontiev e A. R. Luria, que se reuniram e formaram um “grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que trabalhava num clima de idealismo e efervescência” (Oliveira, 1997, p.22). Esses três estudiosos se dedicaram a estudar e superar a crise das teorias psicológicas existentes na época.

A THC define o desenvolvimento humano conforme a vivência social e cultural, seu contexto inicial de problematização ocorreu em meio a uma crise da psicologia, momento em que Vygotsky optou por desenvolver a teoria com base no materialismo dialético para superar as concepções existentes na época: as idealistas e mecanicistas. Dessa forma,

Tal estudo levou Vygotsky e seu grupo – entre eles A.R. Luria e A.N. Leontiev – a propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 9).

Vygotsky, fundamentado na perspectiva marxista entende que o desenvolvimento humano acontece essencialmente por intermédio da atividade coletiva do trabalho, ação que o diferencia dos outros animais, e, conseqüentemente, das relações sociais e da criação e utilização de instrumentos.

Essa visão se alinha com o materialismo histórico-dialético de Marx, para quem o trabalho, entendido como atividade consciente e coletiva que transforma a realidade coadunando com pedagogia histórico-crítica (Oliveira, 1997).

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) empenha-se em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação da sociedade atual (Saviani, 2019, p. XIV). Ao aproximá-la da THC, percebe-se que ambas pensam que, para que o indivíduo se modifique e modifique a sociedade, faz-se necessário que tenha ação sobre a natureza e a transforme (Saviani, 2016). O sujeito, desse modo, produz aquilo que é necessário para sanar suas necessidades ao passo que cria outras (Saccomani, 2018).

De acordo com Luria, Vygotsky era o marxista entre eles. Luria e Vygotsky tinham uma relação muito próxima, e, após participar de uma conferência, o autor bielorrusso incluiu uma citação de Marx em seu trabalho:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do seu trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que começasse a construir (Vygotsky *et al.*, 1988, p. 25).

O excerto nos permite refletir sobre a singularidade do homem, haja vista que o arquiteto projeta o seu fazer e, antes mesmo de a obra iniciar, já existe no plano mental. O trabalho é um processo histórico não apenas de alteração da natureza, mas também de humanização do ser. É por meio do trabalho, que, segundo os estudiosos supracitados, a consciência racional e a linguagem aparecem como características essencialmente humanas.

De acordo com Martins (2011, p. 36):

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintas dos padrões animais.

A partir do exposto, nota-se que processo de desenvolvimento humano pelo trabalho é qualitativamente diferente dos padrões de transmissão de comportamento observados em animais. Ao contrário dos instintos animais, a transmissão das habilidades e conhecimentos humanos ocorre de forma cultural, implicando uma dimensão histórica e coletiva.

Desse modo, o próprio homem transforma a natureza e se transforma, num processo dialético. A origem da educação é, portanto, parte do próprio desenvolvimento do homem.

Vygotsky (1998) faz referência ao papel que o ensino, quando adequadamente organizado, assume no desenvolvimento de formas tipicamente humanas de funcionamento, ao afirmar que “o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe

em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1998, p. 118).

Nesse sentido, a criança se utiliza da imitação para representar o trabalho, é na relação com outro mais experiente que ela se apropria da cultura humana.

Rego (1995) menciona que Vygotsky

[...] recorre à infância como forma de explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do instrumento e da fala humana (Rego, 1995, p. 25).

Investigar o processo de desenvolvimento infantil é a base para apropriar-se dos elementos que nos tornam humanos. O desenvolvimento da criança em seus períodos e em suas características, de acordo com Lazaretti (2011), está diretamente condicionado pela atividade, ensino e educação, processos os quais são mediados pelo adulto. A autora adverte que “todo o desenvolvimento se dá em uma relação objetiva com a realidade do indivíduo e da sociedade” (Lazaretti, 2011, p. 131). Desse modo, percebe-se que a compreensão do desenvolvimento humano pode ser considerada a base para entender o homem no contexto social.

4.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Para compreender o processo de evolução da humanidade, é necessário compreender o desenvolvimento da linguagem, tomando como base sua manifestação inicial na infância. A linguagem surge da necessidade humana de comunicação diretamente relacionada à atividade do trabalho coletivo. De acordo com Luria (1994, p. 29) “a palavra nem sempre teve as formas precisas que atualmente tem” Antes sim, manifestou-se por meio de gestos e balbucios, evoluindo gradativamente até os dias de hoje.

É a necessidade de se comunicar que impulsiona a linguagem. A criança utiliza a fala socializada no convívio social. Podemos pensar que ela, por estar exposta ao convívio familiar, interioriza o conhecimento daquele ambiente natural.

Luria, após realizar pesquisa direcionada ao desenvolvimento da criança, analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita e obtém resultados que demonstram que a história da escrita começa muito antes da idade escolar (Luria, 2010).

Em uma situação sistemática de ensino-aprendizagem com o professor, que atua intervindo nesse processo qualificadamente, o aluno pode se desenvolver, visto que “[...] a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano” (Oliveira, 1997, p. 38). Observa-se, portanto, que a aprendizagem da escrita não se assemelha a aprendizagem da fala, pois demanda uma situação consciente e específica de ensino.

Nesse novo ambiente, ao aprender a linguagem escrita, a criança dá um salto em seu desenvolvimento (Rego, 1995).

Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita produzem saltos qualitativos importantíssimos no psiquismo do homem e as outras funções psíquicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento se tornam mais desenvolvidas e superiores à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa (Carvalho, 2019. p. 140).

A autora ressalta que, à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa, as funções psíquicas, também se tornam mais superiores. Segundo Dangiό e Martins (2018, p. 42), “em consonância com os demais processos psíquicos, a linguagem promove uma verdadeira revolução no psiquismo humano”.

A distinção entre atividades educativas e cotidianas é essencial para a alfabetização, proporcionando um ambiente estruturado e intencional que promove efetivamente o desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura e escrita (Rego, 1995,). Ainda de acordo com a autora supracitada:

[...] as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos. [...] Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação com o mundo (Rego, 1995, p. 104).

Na escola, as crianças são encorajadas a compreender os fundamentos dos sistemas de concepções científicas, ao mesmo tempo em que são apresentadas a refletir sobre seus próprios processos mentais. O processo de interação ativa para com os conhecimentos científicos promove uma transformação significativa no indivíduo, como a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Adquirem, também, a habilidade de cálculo e a capacidade de construir significados a partir de informações descontextualizadas, ampliando o repertório do aluno. Consequentemente, à medida que a criança amplia seu domínio cognitivo, ocorre uma modificação substancial em sua relação com o mundo circundante (Rego, 1995).

De acordo com Rego (1995, p. 107), “a qualidade do trabalho pedagógico está associada, nessa abordagem, à capacidade de promoção de avanço no desenvolvimento do aluno”.

Essa possibilidade de desenvolvimento pode ser tem respaldo no conceito de zona de desenvolvimento eminente, o qual aponta para a relevância da percepção dos conhecimentos que o aluno já adquiriu e daquilo que consegue fazer sozinho em relação àqueles que ele ainda precisa de auxílio de um outro sujeito para realizar.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural. [...]. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. [...] A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedade escolarizada (Oliveira, 1997, p. 61).

Para Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem escolar deve ser construído a partir do conhecimento trazido pela criança, ou seja, a partir da zona de desenvolvimento real, e deve ser adequado à faixa etária de cada grupo de crianças (Oliveira, 1997).

Portanto é na escola que a criança vai se desenvolver com a mediação do professor para ampliar o conhecimento, superando os conhecimentos cotidianos por meio da alfabetização.

4.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização constitui-se em um processo essencial na formação dos indivíduos, servindo de alicerce para o desenvolvimento de habilidades fundamentais que permeiam toda a vida escolar e cotidiana. No Brasil, apesar dos esforços contínuos, a alfabetização ainda enfrenta desafios que comprometem a qualidade e a eficácia do ensino. Nesse sentido, buscamos explorar os elementos constitutivos da alfabetização à luz da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos conhecimentos da Linguística. Uma compreensão aprofundada desses conceitos é fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes alfabetizadores, assegurando que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura e escrita para avançarem na trajetória acadêmica.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO INDISSOCIÁVEL

De acordo com Soares (2021), o Brasil continua enfrentando repetidos fracassos na alfabetização. A autora argumenta que, nos últimos tempos, o conceito de alfabetização tornou-se muito amplo, considerando o processo como contínuo. Isso tem gerado muitas controvérsias e interpretações equivocadas em torno do tema que precisam ser esclarecidas para avançarmos efetivamente. A estudiosa afirma, ainda, que:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); esse último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimologicamente, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: 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 (Soares, 2021, p. 16).

A observação de Soares sobre a tendência contemporânea de atribuir à alfabetização um significado excessivamente abrangente é pertinente. É fundamental compreender o processo de alfabetização e seus conceitos, pois isso permite ao professor aprimorar sua prática. Segundo Soares (2021), para alguns autores, a alfabetização é um processo contínuo que se estende ao longo da vida, que perpassa toda a trajetória escolar do aluno. Apesar que, em parte isso seja verdade, é nos primeiros anos que a criança entra em contato com o sistema de escrita e inicia o processo de alfabetização. Aceitar, desse modo, a consolidação da concepção de um processo contínuo vai contra a especificidade da alfabetização, deixando de tratar o termo como referente ao processo de inicial de apropriação do código, o qual requer um conjunto de habilidades de características complexas e multifacetadas (Soares, 2021).

Ainda conforme Soares (2021), a alfabetização e o letramento ocorrem de forma indissociável, “[...] tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica” (Soares, 2021, p. 30). Em seus estudos, ela destaca que a alfabetização, entendida como a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, deve ocorrer junto ao letramento, que envolve o uso social e cultural dessas habilidades. Para a autora, essa prática educativa considera o aluno um ser ativo, inserido em um ambiente social e cultural, no qual a aprendizagem da leitura e escrita é vivenciada de maneira significativa e contextualizada.

Cagliari (2009) afirma que a alfabetização é uma das fases em que o estudante tem um desenvolvimento escolar significativo, o que se refletirá no futuro. Portanto, é relevante pensar como desenvolver esse processo na vida escolar e cotidiana da criança, uma vez que é nesse período que a linguagem falada e a escrita se desenvolvem.

4.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO E DA LINGUÍSTICA

No contexto educacional, a discussão sobre letramento tem ganhado destaque a partir da ênfase de que a aprendizagem da leitura e escrita deve ir além de mera codificação e decodificação, possibilitando a aquisição dessa habilidade e seus usos nas práticas sociais. Segundo Soares (2021), é curioso o fato de que o termo

“letramento” tenha surgido em diversos países, como Portugal, França, Estados Unidos, Inglaterra, ainda que distantes geograficamente, refletindo, assim, uma necessidade histórica vivenciada no contexto educacional.

De acordo com a autora, o termo *illettrisme* foi usado na França e o termo *literacia* em Portugal para designar fenômenos distintos daquele denominado como alfabetização, *alphabétisation*. Ainda de acordo com Soares (2021, p. 31),

[...] nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy, tornou-se foco de discussão [...].

Esse fenômeno despertou a discussão nas áreas da educação e da linguagem. Em meados da década de 1980, ocorreu a invenção do letramento no Brasil como um novo campo de estudo. O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (Soares, 2021).

Soares (2018) destaca a frequente confusão no Brasil entre os conceitos de alfabetização e letramento. Ela esclarece que uma pessoa alfabetizada sabe ler e escrever, mas não necessariamente está letrada. A pessoa letrada, além de saber ler e escrever, utiliza essas habilidades de forma ativa e social, participando da cultura escrita, lendo jornais, revistas e livros, escrevendo cartas e interpretando textos (Soares, 1998).

Alfabetizar e letrar ao mesmo tempo é um desafio constante, que exige uma reflexão cuidadosa sobre as práticas e concepções usadas na introdução de crianças e adolescentes à escrita. É fundamental revisar e aprimorar as metodologias de ensino para garantir, de maneira eficaz e desde cedo, não apenas que os alunos aprendam a ler e escrever de forma autônoma, mas também que desenvolvam a capacidade de compreender e produzir textos que sejam socialmente relevantes (Morais; Albuquerque; Leal, 2007).

Estudos sobre o letramento podem ser realizados a partir de sujeitos alfabetizados ou não, focando mais no contexto social do que no individual. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa sobre o conceito de letramento:

[...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1997, p. 23).

Percebe-se a relevância da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, uma vez que as práticas de letramentos precisam estar presentes em todas as práticas sociais de leitura e escrita.

Ou seja, a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que se completam e, portanto, são essenciais para a formação integral dos indivíduos (Sachet, 2017). Enquanto a alfabetização tem como objetivo desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita, os processos de letramento buscam capacitar os sujeitos a utilizarem essas habilidades de forma significativa em práticas de convivência social. É essencial que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e melhoradas a fim de garantir que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também se tornem participantes ativos e críticos da cultura escrita. Dessa forma, a educação pode cumprir seu papel de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades.

Segundo Cagliari (2007), a alfabetização é aprendizagem da escrita e da leitura são práticas que se caracterizam como atos linguísticos. Para o autor, compreender a natureza da escrita bem como suas funções e usos é indispensável no processo de alfabetização. Ele enfatiza que, se o problema da alfabetização não for tratado adequadamente, haverá problemas na formação de leitores (Cagliari, 2007).

Para que esse processo possa ser consolidado, percebe-se a importância de o professor alfabetizador possuir os conhecimentos linguísticos necessários, em especial, os conhecimentos referentes à fonética e à fonologia. Em vista disso, problematizamos quais as possíveis contribuições da fonética e da fonologia para que possamos alfabetizar os nossos alunos, de maneira que terminem o terceiro ano do ensino fundamental lendo e escrevendo proficientemente.

Em consonância com Dangiό (2017), defendemos que é o ensino das relações fonêmicas que produzirá desenvolvimento psíquico na apropriação da leitura e da escrita, uma vez que “a aprendizagem de ambas oportuniza a organização consciente

do processo da fala, predispondo-se como uma tarefa que requer processos abstratos mais amplos do que aqueles subsumidos na linguagem oral” (Dangiό, 2017, p. 319).

Segundo Silva (2003), a linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem, buscando determinar os princípios e características que regulam as estruturas das línguas, além de analisar a linguagem humana.

Dois dos seus campos de estudo são, justamente, a fonética e a fonologia. Alguns autores, como Cagliari (2009), Lemle (2009), Silva (2003) e Scliar-Cabral (2003), defendem que os conhecimentos linguísticos contribuem significativamente para o processo de alfabetização, pois explicitam o funcionamento do mecanismo de articulação da nossa língua materna e de seu registro gráfico.

A fonética articulatória se dedica ao estudo da articulação dos segmentos vocálicos e consonantais e a fonologia da organização de tais segmentos na estrutura silábica. Durante os processos de desenvolvimento humano, como já comentado, é natural que a criança aprenda a falar sem que seja submetida a um processo de aprendizagem. É o que chamamos de aquisição de língua.

A aprendizagem da leitura e da escrita não é tarefa fácil e requer um esforço muito grande do aluno, pois que ele não se apropria da linguagem escrita apenas com exposição ao ambiente. De acordo com Souza (2012, p. 47),

O trabalho específico a ser empreendido nesse processo de alfabetização-sistematizado, planejado, acompanhado- é o de criar condições para que as crianças se apropriem dos conhecimentos e mecanismos básicos de (de) cifração do nosso sistema de notação. Por (de) cifração compreende-se o acesso e o uso da escrita no que diz respeito aos seus elementos mais fundamentais na relação grafêmico-fonológica e fonológico-grafêmica.

O fonema é a menor unidade sonora de uma língua. De modo simplificado, podemos afirmar que cada fonema é uma unidade mínima de som que, quando combinada com outros fonemas, compõe palavras e permite distinguir significados entre elas. Nesse sentido, o estudo da fonologia torna-se essencial para que o professor alfabetizador conheça melhor o sistema da língua. Cagliari (2009, p. 87) afirma:

[...] a fonética se preocupa em descrever os sons da fala, e a fonologia em interpretar o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua. A noção de valor linguístico não é igual à de certo ou errado. Valor linguístico diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização

sistemática das línguas. Um som, por exemplo, pode ter um valor distintivo ou não. Se substituo o [p] de pato por um [b], tenho um novo significado e uma nova palavra, que é bato. Então [p] e [b] têm valores distintivos nessas palavras, porque trocando-se um pelo outro ocorre uma mudança de significado.

A partir do exposto, podemos observar que, para nós, adultos, a escrita pode parecer fácil, mas para a criança não funciona assim. Um dos objetivos da alfabetização é ensinar a escrever, e a criança, por vezes, encara essa atividade de forma caótica, devido a sua complexidade (Cagliari, 2009). O que a escrita registra são os traços acústicos da oralidade, aqueles elementos menores, os quais nossos ouvidos conseguem distinguir, ou seja, a escrita representa as unidades sonoras da linguagem oral (Garcia; Souza, 2012). Além disso, independente de falarmos [mas], [maʃ], [maɪ] ou [ma], registramos na escrita, “mas”, já que não há distinção de significado entre quaisquer dos possíveis [...] (Garcia, Souza, 2012).

Conforme Lemle (2009), para que o aluno se alfabetize, precisa adquirir alguns conhecimentos prévios, ou seja, desenvolver habilidades e capacidades que o auxiliarão no processo de alfabetização, as quais são: ideia de símbolo; discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra; consciência da sentença; e organização da página escrita.

A autora descreve as capacidades necessárias à alfabetização e lista alguns conceitos essenciais sobre língua, os quais considera importantes:

[...] conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras de pronunciar as palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada (Lemle, 1984, p. 4).

De acordo com a estudiosa, os sons da fala, as letras, o alfabeto e a língua são conhecimentos essenciais para a alfabetização e constituem princípios básicos que permitem ao professor alfabetizar com segurança.

No entanto, a alfabetização enfrenta diversos desafios, que devem ser superados por meio de um conhecimento sistematizado sobre esses processos, orientando práticas pedagógicas comprometidas com o ensino (Dangiό, 2018).

Carvalho (2019) aponta que a forma como a alfabetização está sendo oferecida pode perpetuar a pobreza e argumenta que a classe dominante tem plena consciência

de que o analfabetismo é um fator que contribui para a manutenção de processos excludentes.

Em nossa análise, a classe dominante tem plena consciência da importância da alfabetização para o pensamento, para o conhecimento e para o poder político e, por saber, cria mecanismos, por meio do Estado, para oferecer cada vez mais uma educação pobre para o pobre. Tais mecanismos materializam-se na forma de políticas públicas, que, na aparência, são inovações no ensino da língua escrita, no entanto, na essência, trata-se de esvaziamento e empobrecimento do ensino ofertado às classes populares. (Carvalho, 2019, p. 29).

A autora destaca que a classe dominante tem pleno conhecimento da importância da alfabetização e de que, por meio dela, pode ser possível diminuir as desigualdades sociais que assolam o país. Contudo, utiliza-se do poder para implementar políticas públicas que aparentam ser inovadoras, mas que oferecem uma educação empobrecida para as classes populares.

As autoras Dangió (2018) e Lemle (2009) destacam a complexidade do processo de alfabetização e ressaltam a importância do desenvolvimento dos alunos nas habilidades de leitura e de escrita como uma ferramenta para reduzir as desigualdades sociais.

A criança chega à escola com conhecimentos adquiridos no seu entorno familiar. Nesse contexto, o professor amplia esse conhecimento propondo atividades que a desafiam, pois, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita, ela obtém um conhecimento científico.

Dehaene (2018) discorre sobre a alteração cerebral que a leitura produz:

Aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esta aprendizagem passa por três fases: a etapa pictórica, breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras; a etapa fonológica, quando aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras. A imagem cerebral mostra que vários circuitos cerebrais se modificam, notadamente os do córtex occípito-temporal esquerdo. Em alguns anos, a atividade cerebral, evocada pelas palavras aumenta, se torna seletiva e focaliza em direção às redes dos adultos. Esses primeiros resultados abrem novas pistas a fim de otimizar o ensino da leitura. Compreendemos, em particular, por que o método global conseguiu causar uma ilusão, apesar de que fosse vã e ineficaz, pois não corresponde à maneira pela qual funcionam as redes neuronais da leitura (Dehaene, 2018, p. 213).

Em vista da complexidade do processo de leitura, cabe ressaltar que a aprendizagem da linguagem escrita demanda tempo para que a criança se aproprie de cada etapa. Como citamos anteriormente, com base em Lemle (2010), há habilidades que precisam ser desenvolvidas em diferentes etapas da alfabetização.

Tendo em vista os avanços das ciências linguísticas, neste estudo, buscamos encontrar ferramentas para aprimorar o processo de leitura e escrita a partir dos conhecimentos da Fonética e Fonologia fundamentando-se em Bortoni-Ricardo (2006), Carvalho (2019), Dehaene (2018) e Lemle (2009).

Bortoni-Ricardo (2006) enfatiza que a consciência fonológica é um requisito fundamental para o processo de alfabetização, independentemente do método utilizado. Carvalho (2019), por sua vez, destaca habilidades necessárias à alfabetização, para além dos níveis da consciência fonológica, como: ideia de simbolismo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência do conceito de palavra, consciência de sentença e a organização da página escrita.

Desse modo, na sequência, realizaremos uma breve discussão referente a cada item apresentado pela pesquisadora, alinhados aos conceitos de Lemle (2009). Apresentaremos os conhecimentos necessários para a alfabetização.

4.5 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA ALFABETIZAÇÃO

Este subtópico apresenta uma breve discussão sobre os conhecimentos essenciais ao processo de alfabetização, destacando aspectos fundamentais como, simbolismo, a grafia das letras, a consciência lexical e a direção da escrita. Essas habilidades são discutidas visando auxiliar professores alfabetizadores possam conduzir o ensino da leitura e escrita de maneira eficaz e significativa.

4.5.1 Simbolismo

Para Lemle (2009), há capacidades necessárias para que o aluno seja alfabetizado e aprenda a ler e escrever. O primeiro conceito que a criança precisa se

apropriar é o de simbolismo, ou seja, entender o que representa o conjunto de risquinho na folha em branco. A autora ressalta que, “esse conhecimento não é tão simples quanto parece a quem já o incorporou há muitos anos ao seu saber” (Lemle, 2009, p. 8). É necessário, desse modo, que a criança compreenda que os risquinhos são símbolos, relacionados, então, a sons da fala, e que é preciso, pois, compreender o que é um símbolo. O educando que não consegue compreender essa relação simbólica não consegue se alfabetizar.

Para Carvalho (2019), o uso de mímicas por parte do professor pode contribuir para que a criança compreenda o simbolismo. Outros recursos como brincadeiras que envolvam gestos e canções também podem ser potenciais para o desenvolvimento dessa percepção (Carvalho, 2019).

No que diz respeito ao jogo de papéis sociais, as autoras Carvalho e Marsiglia (2017) observam que:

[...] possibilita um leque para que a criança represente as relações humanas, tendo consciência que se trata da representação de um personagem (fada, princesa, enfermeira, motorista, rei, animal etc.). Durante a brincadeira, a criança pode expressar que consegue simbolizar um objeto na função de outro. Assim, o cabo de vassoura vira cavalo; a régua, uma varinha mágica; o sapato, um carro, entre outros. Como já afirmamos, é importante a intervenção do professor ao disponibilizar uma variedade de objetos, estimulando que as crianças pensem que outras funções eles podem ter, bem como cabe ao educador ampliar o repertório da criança para que ela não reproduza nas brincadeiras apenas os conteúdos de suas vivências imediatas e cotidiana (Carvalho; Marsiglia, 2017, p. 164).

Para o aluno perceber as questões simbólicas, o professor deve oportunizar atividades que proporcionem que a criança entre em contato com tais conhecimentos. O jogo de papéis envolve a criança no imaginário, oportuniza a capacidade de compreender diferentes papéis sociais. A criança representará o que ela sabe sobre a vida adulta, como, por exemplo, imitar a mãe ou o pai nos afazeres diários (Carvalho; Marsiglia, 2017).

Pressupõe-se que o professor dotado de conhecimentos sobre as peculiaridades do desenvolvimento psíquico e do conteúdo a ser ensinado terá mais êxito na alfabetização do seu aluno. Só assim terá propriedade para planejar e organizar o ensino, em qualquer nível, tendo em vista o desenvolvimento máximo de seus alunos.

4.5.2 Conhecimento da Grafia das Letras

A grafia das letras desempenha um papel crucial no processo de alfabetização. Para que os alunos se apropriem do conhecimento necessário, o professor precisa apresentar os diferentes tipos de letras. Carvalho (2019) destaca que a distinção entre as letras é fundamental, mas não é a única parte do processo. Identificar, diferenciar e traçar as letras são requisitos essenciais para a alfabetização. O entendimento das letras envolve a capacidade das crianças de reconhecer e compreender as formas únicas de cada letra do alfabeto. Isso é fundamental para que elas possam associar os símbolos gráficos (as letras) aos sons da fala, o que é essencial para a leitura e a escrita. Como citado anteriormente, Lemle (2009) afirma que a primeira coisa que o aluno precisa aprender “é o que representam aqueles risquinhos pretos” (Lemle, 2009 p. 5) que marcam a folha em branco.

Cagliari (2007) argumenta acerca da complexidade do processo de aquisição da escrita para o aluno. Para além de aprender as diferenças das letras do alfabeto, a criança precisa compreender que elas podem variar conforme uma necessidade específica. Aprender a “desenhar bem as letras e desenvolver um traçado pessoal” (Cagliari, 2007, p.99), por sua vez, vai acontecer na medida em que o sujeito vai automatizando essa habilidade.

Para Carvalho (2019), o processo de aprendizagem da grafia das letras pode e deve ser enriquecido por meio de atividades lúdicas. Como ressaltado, a percepção, a atenção e a memória são funções essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade. Algumas brincadeiras, como o jogo “Vivo Morto”, exigem concentração e ajudam a manter os alunos engajados. O jogo de memória, por sua vez, pode ser utilizado para aprimorar a capacidade de discriminação da grafia. Além desses, outros jogos, como caça-palavras e bingo das letras, também são ótimas opções. É possível, ademais, explorar jogos online ou criar jogos com materiais simples (Carvalho, 2019; Lemle, 2009).

Observa-se, nesse sentido, que o processo de aprendizagem da grafia das letras vai se automatizando de acordo com o direcionamento do professor para desenvolver essa habilidade durante a alfabetização.

4.5.3 Conhecimento sobre Rimas e Aliteraões

Conforme Lemle (2009), é fundamental que o aprendiz desenvolva a capacidade de ouvir com atenção e compreender plenamente os sons da fala, observando suas distinções relevantes na língua. Isso se revela essencial para que o aprendiz escolha a letra adequada que representa cada som, o que a autora chama de “conscientização da percepção auditiva”.

Lemle (2009) afirma que:

A diferença sonora entre as palavras pé e fé, por exemplo, está apenas na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva, enquanto o [f] é fricativa. A palavra toca e doca, tia e dia distinguem-se por outras características de suas consoantes iniciais: a consoante [t] é enunciada sem voz, enquanto a consoante [d] é enunciada com voz. As palavras vim e vi têm como única diferença de pronúncia o traço de nasalidade vogal. Convém lembrar que, quando nos referimos a sons da fala, colocamos o símbolo entre colchetes. Essa é uma convenção de notação utilizada nos estudos de fonética. Quando se tratar de letras, o símbolo virá grifado (Lemle, 2009, p. 6).

A consciência de rimas e aliteraões é outro fator importante para a alfabetização, uma vez que identificar os sons iniciais e finais das palavras auxilia a criança a perceber que palavras diferentes podem ter sons semelhantes. No dia a dia escolar, o docente pode usar diversas atividades de rima para trabalhara alfabetização, como criar listas de palavras que rimam em conjunto com os alunos (Carvalho, 2019).

Dangió (2018) afirma que “faz-se necessária uma sequência de ações didáticas que priorizem a relação grafema-fonema, desenvolvendo a consciência da palavra e a sua composição de sons” (Dangió, 2017, p. 225). A autora argumenta que tal didática pode se iniciar na educação infantil e manter-se no ensino fundamental.

A consciência de rima e aliteração é outra habilidade relevante para a alfabetização. Carvalho (2019, p. 182) afirma: “atividades, se adaptadas, podem ser utilizadas tanto para levar o aluno a se atentar aos sons iniciais e finais da palavra (rimas) quanto para os sons consonantais (aliteraões) no início, meio ou fim das palavras”.

Atividades com rimas são significativas na medida em que contribuem para que o aluno desenvolva a consciência de palavras e frases. A partir daí é possível

introduzir jogos com palavras isoladas e suas rimas e aliterações. Isso ajuda o educando a se concentrar nos sons finais das palavras. Há, por exemplo, diversos jogos de rimas nos quais as crianças precisam encontrar imagens de palavras que rimam formando pares (Saccomani, 2018; Dangiό, 2017).

4.5.4 Consciência de Sílabas

É a consciência de sílaba que possibilita a segmentação da palavra em sílabas. De acordo com Soares (2022), a criança deve ser capaz de segmentar oralmente as palavras em sílabas e entender que a escrita representa os sons das palavras, os quais, por sua vez, são representados por letras. É necessário que ela se aproprie da palavra como um todo, mas também compreenda as partes que constituem esse todo. Carvalho (2019), por sua vez, defende que a consciência da sílaba é preditiva da alfabetização:

Falar uma determinada palavra e contar quantas sílabas ela possui é uma prática corriqueira no processo de alfabetização. A criança produz oralmente as sílabas da palavra ao mesmo tempo em que realiza um determinado movimento corporal, como por exemplo, bater palmas ou levantar um dedo para cada sílaba pronunciada. No entanto, tal prática, na maioria das vezes, é utilizada ausente da compreensão do porque é necessário desenvolver a consciência de sílaba a fim de que a criança se alfabetize (Carvalho, 2019, p. 186).

Percebe-se, desse modo, que a autora problematiza a prática da contagem das sílabas na escola sem a consciência de sua relevância para o processo de alfabetização. Lemle (2009), ainda sobre o desenvolvimento da consciência de sílaba, sugere práticas com brincadeiras que possibilitem criar músicas, bem como jogos de palavras nos quais as crianças vão trocando consoantes e sílabas sem sentido.

De acordo com Soares (2022), a criança, antes de alcançar a compreensão das sílabas, desenvolve a consciência de rimas e aliterações. Após a aquisição da consciência das sílabas, por sua vez, ela alcança a consciência dos fonemas.

4.5.5 A Importância da Consciência Fonêmica

Para entender como as palavras são escritas, a criança em processo de alfabetização precisa aprender a separar os fonemas e a categorizá-los. Isso significa que ela deve perceber as semelhanças, diferenças, quantidades e a ordem dos sons da fala. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor iniciante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, os alunos transformam os grafemas em fonemas ao ler e realizam o processo inverso ao escrever. A autora supracitada destaca que “tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais do que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 204).

Paim (2016), por sua vez, menciona a relevância da compreensão de que cada letra está associada a um ou mais valor fonológico. De acordo com Moraes (2014 *apud* Paim, 2016, p. 74) cabe destacar:

[...] o valor fonológico de cada letra deveria ser representado por algo de abstrato, bem como, é importante esclarecer que esses valores são identificados no contexto, de uso, na aplicação em uma palavra. Podemos utilizar como exemplo a letra “r”, que no contexto de três palavras diferentes: “mar”, “carro” e “rota” por exemplo, assume também distintos valores fonológicos. [...] a maneira como a letra é lida, nem sempre corresponde ao seu valor fonológico. Por exemplo, a letra “b” lida como /be/, que não assume esse valor na palavra “boca”.

Paim (2016) ressalta que as letras, em si mesmas, são abstratas e que seu valor fonológico varia dependendo do contexto em que são usadas em palavras específicas. Ela ilustra essa complexidade com o exemplo da letra “r”, cujo som pode variar em palavras diferentes, como “mar”, “carro” e “rota”, devido à intrincada fonologia da língua e às regras contextuais.

Com isso, é possível perceber a complexidade da relação entre letras e sons em uma língua, o que reafirma a importância de considerar o contexto linguístico ao ensinar leitura e escrita. Mais adiante nesta dissertação, será retomada discussões acerca da fonética e da fonologia com contribuição de Paim (2016).

Compreender essa flexibilidade contextual é essencial para educadores e alunos, pois, embora possa ser um desafio na alfabetização, trata-se de uma característica da linguagem.

Desse modo, a consciência dessa complexidade permite a busca pela compreensão dos aspectos da comunicação linguística. De acordo com Paim (2016, p. 43), “vale ressaltar a importância de que se desenvolva, na escola, um trabalho coletivo, no sentido de assegurar a alfabetização dessas crianças [...]”. As concepções que justificam as práticas de alfabetização precisam estar ajustadas para que esse trabalho seja estendido aos anos seguintes. Quanto a isso, faz-se imprescindível discutir a formação dos docentes na graduação e a sua relação com a prática pedagógica.

4.5.6 Consciência Lexica

O conceito de palavra não necessariamente seria um problema para o aprendiz. Lemle (2010, p. 7) aponta como exemplo a frase “a bola dela é amarela” e argumenta que é pouco provável que um aluno em fase inicial de alfabetização, vá escrever “abo lade laeama rela” (Lemle, 2010, p.7). Com base nisso, a autora apresenta as dificuldades com as quais as crianças realmente se deparam:

O tipo de dificuldade na apreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática do ensino são coisas como umavez, nonavio, minhavó, ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso – a colocação de um espaço onde não há fronteira – é mais raro. A alocação errada de fronteiras vocabulares onde não existem acontece, por exemplo, com palavras femininas que começam com [a] – minha miga, em vez de minha amiga - ou com palavras masculinas que começam com [u] – o universo, em vez de o universo (Lemle, 2009, p. 7).

Embora não apresente dificuldade para apreender o significado, o aluno estabelece uma relação com o pensamento, pensa o objeto, e realiza sua representação pronunciando a palavra por meio de uma sequência de sons (fonemas). Ainda segundo a autora, “na prática escolar de alfabetização, há uma questão polêmica ligada ao fato de que a escrita contém [...] dois níveis de

representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras” (Lemle, 2010, p. 8).

4.5.7 Direção da Escrita

A direção da escrita precisa ser ensinada para que o aluno desde cedo tenha essa consciência para a compreensão de qualquer texto a ser lido. Os alunos carecem de orientação e o professor pode e deve orientar sobre a direção da escrita desde a educação infantil. Dangió (2017) esclarece que “em nosso sistema de escrita, o movimento se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo, e essa objetivação deve ser ensinada aos alunos (Dangió, 2017, p. 313).

Desse modo, observa-se a relevância de uso de diferentes recursos para o desenvolvimento dessa habilidade. Segundo Carvalho (2019), durante a leitura de textos na lousa ou em cartazes, o professor deve orientar a direção da leitura e incentivar que o aluno acompanhe com o dedo. Além disso, nos momentos de escrita, é fundamental que o docente indique o lado de início, a direção do movimento e o procedimento ao término da linha.

As orientações sobre os espaçamentos entre palavras também são importantes para a criança ganhar confiança, são práticas pedagógicas eficazes para mediar o processo de alfabetização. Conforme os alunos avançam, vão ganhando confiança e fluência, na leitura e na escrita e progridem para um processo mais autônomo (Dangió, 2017).

Este capítulo sobre alfabetização e letramento evidenciou evidente a relevância desses processos, os quais são indissociáveis, no desenvolvimento educacional.

A alfabetização fornece as habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento capacita o indivíduo a utilizar essas habilidades de forma significativa nas práticas sociais.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas para garantir que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também se tornem participantes ativos e críticos da cultura escrita. Apenas dessa forma a educação poderá cumprir seu papel de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades.

A discussão sobre alfabetização revelou a complexidade desse processo, destacando a importância do conhecimento da grafia das letras, da consciência fonêmica, da consciência lexical e da direção da escrita.

A conscientização sobre sílabas, rimas e aliterações também foi enfatizada. Diante dos desafios e contradições no cenário educacional, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma contribuição valiosa para superar essas questões, ressaltando a importância de que o professor compreenda o processo de alfabetização e suas várias nuances.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa, incluindo um quadro explicativo com os títulos e autores dos resumos selecionados, para facilitar a compreensão das análises.

5 MOVIMENTO DE ANÁLISE – ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE DOCENTES ALFABETIZADORES

Durante o processo de pesquisa, focamos na formação do professor alfabetizador para investigar quais elementos são essenciais para que ele possa desenvolver práticas de alfabetização significativas que permitam o desenvolvimento das habilidades necessárias por parte das crianças.

Para aprofundar essa investigação sobre os conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, utilizamos o *Portal de Teses e Dissertações* da Plataforma CAPES. Começamos realizando uma análise das pesquisas já existentes na área da educação e da linguística relacionadas ao professor alfabetizador e à alfabetização. Essa etapa incluiu a leitura dos resumos das dissertações e teses, com o objetivo de determinar se essa leitura inicial seria suficiente para responder às nossas perguntas de pesquisa.

No dia 23 de agosto de 2023, iniciamos nossa pesquisa utilizando os descritores “alfabetização” e “professor alfabetizador” entre aspas, combinados com o operador booleano AND, o que gerou um total de 1.097 resultados. Diante do grande número de pesquisas, decidimos priorizar os estudos realizados entre 2017 e 2022. A escolha desse recorte temporal justifica-se por garantir o acesso às discussões contemporâneas, refletindo os desafios de demandas atuais da alfabetização. Além disso, aplicamos filtros nas áreas de educação e linguística, o que nos levou a um total de 161 pesquisas.

A partir desse ponto, lemos todos os resumos e, durante essa leitura, percebemos a necessidade de descartar teses e dissertações que tratavam da formação em áreas como artes, alfabetização matemática, alfabetização nas ciências e gestão. Com isso, reduzimos o número de produções para 20, sendo 14 dissertações e 6 teses que apresentavam em seus títulos e/ou resumos os conceitos que estávamos pesquisando.

Na sequência, apresentaremos o quadro 5, no qual sistematizamos os autores, títulos, ano de publicação e as instituições responsáveis pela produção. Cabe reiterar que o objetivo é investigar os saberes necessários à formação do professor alfabetizador, além de analisar como esses saberes se articulam com os aspectos e elementos da teoria histórico-cultural e da linguística.

Quadro 5 – Mapeamento com Base nos Descritores (Dissertações)

Ano	Título	Autor	Instituição
2017	Os Saberes do Professor Alfabetizador: Entre o Real e o Necessário	Adriana Dibbern Capicotto	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro
2018	Saberes-Fazeres. Mobilizados por Professoras Alfabetizadoras: Uma Análise de práticas de Ensino da Leitura e da Escrita Consideradas Bem-sucedidas	Maria Geiziane Bezerra Souza	Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru
2019	Trabalho Docente no Contexto da Alfabetização: Concepções e Possibilidades	Amelioene Franco Rezende de souza	Universidade Federal de Goiás, Jataí
2019	Saberes (Auto) Biográficos de uma Professora Alfabetizadora: Entre a Teoria e a Prática no Processo de Alfabetização	Lourdes Cavalcante Couto de Melo	Universidade do Estado da Bahia, Alagoinha
2019	Práticas de Alfabetização em Contextos de 1º Ano do Ensino Fundamental: Retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal	Melina Borges Omitto	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre
2019	O Formador de docentes Alfabetizadores: Exercício Profissional a partir da Identidade Docente	Neuza Inácio da Silva	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba
2019	Formação de Formadores: entre docentes e pesquisadores - deslocamentos e dialogismos.	Mariana Gomes Souza	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro
2020	Revisão Sistemática da Produção Científica Realizada no Brasil no Período de 2014 a 2018 sobre Formação de docentes Alfabetizadores	Isabela Cristina Daeuble Girard	Universidade Regional de Blumenau. Blumenau
2020	Formação de docentes Alfabetizadores: Desafios da Docência	Cassiana da Silva Wasilewski	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo
2020	a Formação Linguística da Professora Alfabetizadora	Grasiela Darski Costa	Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis
2020	alfabetização de Criança no primeiro ano do Ensino Fundamental: Saberes e Fazeres Pedagógicos de docentes das Redes públicas e Privadas do Município de Mariana/ MG	Carine soares dos Santos	Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana
2021	É possível alfabetizar Letrando? Concepções Teórico-Metodológicas de uma professora Bem-Sucedida em uma Escola Pública no Município de Jequié-BA	Marcia Lima Xavier	Universidade Estadual do sudeste da Bahia. Vitória da Conquista.
2021	Alfabetização e Letramento: Os Desafios Metodológicos nas Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas da Cidade de Araputanga, MG	Celita Fernandes de Oliveira e Silva	Universidade Católica de Brasília, Brasília
2022	Concepções de alfabetização e Letramento e suas Implicações nas Práticas de docentes alfabetizadores: Mediações e Contradições	Leane Lima Oliveira	Universidade do Estado do Pará, Belém.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Quadro 6 – Mapeamento com Base nos Descritores (Teses)

Ano	Título	Autor	Instituição
2017	Desenvolvimento Profissional de professoras Alfabetizadoras	Liliamar Hoca	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba
2021	Um Panorama sobre os Conhecimentos Fonéticos-Fonológicos na Formação de docentes alfabetizadores no Brasil	Maria Margarete de Paiva Silva	Universidade Estadual de Maringá, Maringá
2021	O Processo de Ensino da Leitura em Turma de 1º Ano - Análise da Prática Docente	Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias	Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
2021	Alfabetizar com Paulo Freire: aprendendo a Ler a Palavra pela Leitura do Mundo	Kellin Cristina Melchior Inocêncio	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba
2022	Necessidades Formativas como Eixo da Formação Docente para Alfabetizar Letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo	Telma Maria de Freitas Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
2022	alfabetização e Letramento: Uma Análise a partir da Prática docente de professoras alfabetizadoras da Rede Pública municipal de Imperatriz - MA, sob o Prisma da Transdisciplinaridade	Dijan Leal de Souza	Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

5.1 DINÂMICA DAS ANÁLISES JUNTO AOS RESUMOS

Como já observado anteriormente neste capítulo de análise, mobilizamos um *corpus* com 20 resumos, dos quais, 14 são de dissertações e 6 de tese. As primeiras informações coletadas desses resumos foram os títulos das pesquisas, seguidos pela análise dos seguintes elementos: i) objetivo, ii) referencial teórico, iii) metodologia, iv) resultados e v), Contextualização da pesquisa. Cabe mencionar que nem todos apresentam essas informações.

5.1.2 Títulos das Pesquisas: marcas que o resumo deixa entrever

Ao nos depararmos com os títulos das pesquisas, identificamos temáticas associadas ao macro tema *Alfabetização*, passando pelo trabalho docente, e percorrendo por elementos conceituais no seu entorno, a exemplo de: contexto e concepção, formador de docentes alfabetizadores, docentes alfabetizadores,

identidades docentes, letramento, formação linguística, saberes, saberes (auto)biográficos, alfabetização de crianças, cenário escolar público, capacitação de educadores, aprimoramento profissional de docentes alfabetizadores, conhecimentos fonético-fonológicos, sob o prisma da transdisciplinaridade, e o processo de ensino de leitura.

O Quadro 7 apresenta o primeiro dado, com uma amostra de um resumo, constituinte do *corpus* desta pesquisa, no qual se pode verificar a completude do que se espera acerca de um resumo de pesquisa junto a dissertações e teses:

Quadro 7 – Amostra de Resumo

Título	Autor/Ano	Resumo
Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG	Santos (2020)	Pensar a prática do professor alfabetizador e o processo de aquisição do sistema de escrita pelo aluno tem sido um desafio constante, particularmente na contemporaneidade. Nesse caso, as ações do professor alfabetizador devem mobilizar conhecimentos e estratégias que melhor respondam às necessidades e demandas dos alunos. Considerando essa perspectiva, este estudo tem por objetivo analisar como as bases teórico-metodológicas, que fundamentam a alfabetização, se manifestam nas percepções e nas práticas de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no município de Mariana, Minas Gerais. Para realizar a pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa e instrumentos como a entrevista semiestruturada e observações em campo. Participaram da pesquisa duas professoras, sendo uma de escola da rede particular e outra de escola da rede pública de ensino da cidade de Mariana/ MG. A avaliação das informações foi estruturada em duas etapas: na primeira, buscamos analisar as respostas das professoras às entrevistas como forma de compreender as percepções que possuem sobre o processo de letramento e sua elaboração e organização das atividades em sala de aula. Na segunda, buscamos apresentar práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelas professoras a fim de compreendermos como as bases teórico-metodológicas do campo da alfabetização se manifestaram. Os resultados nos evidenciam que na fala das professoras os conceitos sobre a alfabetização não aparecem de forma clara demonstrando pouco domínio teórico no exercício de suas práticas. Por outro lado, ao observarmos as práticas, foi possível identificar a manifestação de determinadas bases teóricas no planejamento e na sua execução. Os dados nos levam a considerar que as práticas realizadas pelas professoras, de alguma forma, revelam a utilização de bases teórico-metodológicas da alfabetização, porém, as docentes não evidenciam clareza ou domínio ao falarem sobre as suas concepções. Tais resultados nos permitem considerar que as práticas, muitas vezes, se dão de maneira mecânica e pouco reflexiva, se apoiando em materiais prontos que consideram muito mais a perspectiva do ensino do que a aprendizagem dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Ao analisar o estudo de Santos (2020), à luz dos objetivos previamente estabelecidos, começamos pelo título, que indicou o foco na alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, explorando os saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada de Mariana/MG.

O objetivo da pesquisa, por sua vez, foi analisar como as bases teórico-metodológicas que fundamentam a alfabetização se refletem nas práticas das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação busca entender a relação entre o planejamento pedagógico e a aplicação prática dessas bases.

No que diz respeito ao referencial teórico, a autora não menciona claramente no resumo. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e observações em campo para a coleta de dados. Foram entrevistadas duas professoras, uma de uma escola particular e outra de uma escola pública, o que permitiu uma comparação das práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais.

A pesquisa foi conduzida em instituições de ensino públicas e privadas em Mariana/MG, com ênfase nas abordagens pedagógicas das docentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Os achados sugerem que as professoras apresentam um conhecimento teórico restrito sobre o processo de letramento, o que se manifesta na dificuldade de articular claramente suas ideias. No entanto, é possível observar a aplicação de algumas bases teórico-metodológicas, embora de forma automatizada e com pouca reflexão crítica, frequentemente recorrendo a materiais prontos.

O resumo em questão observa que, na contemporaneidade, aprender o código da escrita é fundamental no processo de alfabetização, pois a escrita instrumentaliza o aluno para interagir com o mundo ao seu redor. De acordo com Cagliari (2007), a compreensão da escrita e suas funções é essencial para o processo de alfabetização. O autor afirma que “primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita” (Cagliari, 2007, p. 8).

Percebe-se que, junto aos títulos, dá-se ênfase a diferentes processos que podem estar associados à nossa pesquisa, cujo título é *A formação inicial do professor alfabetizador*, o que, de alguma forma, já assegura mobilizar esses estudos no futuro visando ao aprofundamento desta pesquisa, como desdobramento. Na sequência, mostramos três ocorrências dando ênfase aos seus títulos.

Quadro 8 – Títulos Correlacionados

Pesquisa	Autor/Ano	Objetivo
Formação de docentes alfabetizadores: desafios da docência	Wasilewski (2020)	“Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a formação das(os) professoras(es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de São Paulo, na região oeste, e levantar alguns aspectos dessa formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professora(a) alfabetizador apresenta por meio da elaboração um perfil das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), entrevistados, regentes dos 1º e/ou 2º anos do ensino fundamental I na PMSP na DRE Butantã.”
A formação linguística da professora alfabetizadora	Costa (2020)	“O propósito desta dissertação de mestrado é analisar a contribuição do curso de Pedagogia para a formação linguística da professora alfabetizadora.”
Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário	Capicotto (2014)	“A pesquisa teve como objeto de estudo os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino, sendo duas que obtiveram a maior pontuação e duas com a menor pontuação na Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA 2014.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Ao analisar os títulos de forma individual e em conjunto, podemos identificar algumas conexões importantes. Os dados apresentados anteriormente indicam a relevância de uma formação sólida e do domínio dos saberes docentes para o sucesso da alfabetização, incluindo os saberes linguísticos. Como afirma Lemle (2010), “para levar sua tarefa a termo com sucesso, o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos e todos de uma vez” (Lemle, 2010, p. 4). A autora aponta para a dificuldade enfrentada pelo professor alfabetizador no início das classes de alfabetização.

Retomando a análise acerca dos títulos, observa-se que Wasilewski (2020) destaca os desafios da formação de professores e os conhecimentos indispensáveis para a prática de letramento. Costa (2020), por sua vez, enfatiza em seu título, “A importância da Formação Linguística da Professora Alfabetizadora”, que esses conhecimentos são cruciais para a consolidação da alfabetização. Por fim, Capicotto (2017) discute “Os Saberes Docentes: entre o Real e o Necessário”, ressaltando como a preparação dos educadores é essencial para o processo de letramento.

Podemos identificar pontos em comum no que diz respeito ao nosso título, “*A formação inicial do professor alfabetizador*”: que pistas, quanto aos conhecimentos necessários, os resumos deixam entrever. As aproximações se dão sobretudo com Capicotto (2017), que teve como pesquisa os saberes docentes colocados em práticas

por docentes alfabetizadores. Observa-se, ademais, que Costa (2020) também se dialoga em certa medida com o tema de nossa pesquisa ao defender os conhecimentos linguísticos e analisar se esses conhecimentos estão presentes nos cursos de Pedagogia.

5.2 OBJETIVOS DAS PESQUISAS: CORRELAÇÕES

Avançando na análise dos resumos, encontramos, nos objetivos, pistas sobre a formação do professor alfabetizador: Souza (2019) analisou as concepções do professor alfabetizador, tendo em vistas as demandas do capitalismo; Xavier (2021) se propôs a identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente de seus pares; Silva (2021) verificou como os conhecimentos fonético fonológico discutidos, ao longo do seu trabalho, apareceram na formação inicial de docentes pedagogos nos cursos de licenciatura em Pedagogia do Brasil. Analisamos os três resumos abaixo.

Quadro 9 – Objetivos

Pesquisa	Autor/Ano	Objetivo
Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades	Souza (2019)	“O objetivo geral deste estudo foi o de analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo, provocando o seguinte questionamento: como o professor alfabetizador de crianças compreende seu trabalho no contexto da sociedade capitalista?”
É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA	Xavier (2021)	“O objetivo da investigação foi responder a seguinte questão: Quais as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jequié-BA? O objetivo geral foi identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares.”
Um panorama sobre os conhecimentos fonético-fonológicos na formação de docentes alfabetizadores no Brasil	Silva (2021)	“O objetivo geral foi verificar como os conhecimentos fonético-fonológicos, discutidos ao longo deste trabalho, aparecem na formação inicial de docentes pedagogos nos cursos de licenciatura em Pedagogia do Brasil.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Os três estudos buscam compreender a formação, os conhecimentos e as práticas dos docentes alfabetizadores. Eles procuram identificar as concepções e as

abordagens dos professores, as interações entre teoria e prática, a influência do contexto social e a relevância dos conhecimentos específicos para o letramento. A alfabetização é considerada uma base essencial para o desenvolvimento dos estudantes.

Soares (2022) compara o processo de alfabetização a uma pedra a ser lapidada, destacando que ser alfabetizado vai além de apenas saber ler e escrever. Ela enfatiza que a criança alfabetizada e letrada é aquela que não só domina as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também é capaz de aplicá-las de forma competente nas diversas situações de letramento que ocorrem no contexto social (Soares, 2022).

Nesse sentido, a perspectiva defendida por Soares (2022) pressupõe uma formação docente sólida. Entre esses conhecimentos, destacam-se os aspectos fonéticos e fonológicos, fundamentais para que o professor conduza o processo de alfabetização.

As questões abordadas por Silva (2021) apontam para a importância dos conhecimentos específicos da fonética e fonologia para a formação do professor. Ao analisarmos os resultados encontrados, fica evidente que a tese de Silva (2021) corrobora para compreendermos os conhecimentos fonéticos-fonológicos, os quais, embora essenciais para a alfabetização, nem sempre estão presentes de forma explícita nos cursos de graduação.

5.3 REFERENCIAL TEÓRICO DAS PESQUISAS: LUGAR DE FALA

No que diz respeito às dissertações, sete resumos não apresentam um referencial teórico. Por outro lado, todos os resumos das teses incluem explicitamente a base teórica. A ausência de referencial teórico nos resumos pode suscitar algumas reflexões, como a falta de clareza sobre o lugar teórico de fala da pesquisa. Para compreender melhor essa questão, seria necessário consultar os relatos. Na sequência, apresentaremos três estudos que enfatizam o referencial teórico em seu recorte.

Quadro 10 – Referencial Teórico Adotado

Pesquisa	Autor/Ano	Referencial Teórico
Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil no período de 2014 a 2018 sobre formação de docentes alfabetizadores.	Girardi (2020)	Os principais autores de suporte teórico na pesquisa foram: Saviani (2012), Gatti et al. (2019), Mortatti (2000; 2008); André (2010; 2002), Romanowski (2010; 2018), Soares e Maciel (2000), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014). Constatou-se um crescimento no número de pesquisas no período investigado, sendo as regiões Sul e Sudeste as que mais produziram e a formação continuada foi a temática mais investigada, privilegiando estudos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As abordagens teóricas mais aprofundadas foram dos autores: Soares; Nóvoa; Imbernón; Freire; Saviani; Tardif; Mortatti; Gatti; Pimenta; e Vigotski.
O processo de ensino da leitura em uma turma de 1º ano - análise da prática docente.	Dias (2021)	“O referencial teórico está relacionado à concepção de linguagem, ao desenvolvimento e à aprendizagem, segundo Vygotsky (1991, 2000), Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999)”
Alfabetizar com Paulo Freire: aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo.	Inocência (2021)	“Os pressupostos teóricos que direcionaram a pesquisa baseiam-se em Freire (2013; 1997; 1991; 1994; 1980), Soares (2017), Ferreiro (1999), Mortatti (2000); Marcílio (2016), que nos permitiram explorar contextos históricos e políticos distintos, desde o período do Brasil Império até a década atual, enfatizando as relações educacionais, sociais e curriculares que construíram os processos metodológicos e pedagógicos da alfabetização.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Ao analisar o referencial teórico desses trabalhos, podemos identificar algumas tendências e pontos em comum que revelam a complexidade e a diversidade das pesquisas sobre a formação de docentes alfabetizadores.

Observamos que os estudos se fundamentam em um referencial teórico consistente e relevante que contribui significativamente para a compreensão da formação e prática docente em alfabetização. Entre os autores citados estão Vygotsky, Saviani, Soares, Mortatti, Gatti, os quais também estão alinhados ao referencial teórico desta pesquisa.

Dias (2021) fundamenta sua pesquisa em um referencial teórico com base na teoria histórico-cultural, com destaque para a concepção de linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. A autora estabelece, ainda, conexão com os estudos da linguística. Segundo Vygotsky (2002), a compreensão da evolução humana passa pelo desenvolvimento da linguagem ao longo da história, o que está alinhado à Teoria Histórico-cultural. A pesquisadora também aponta como referencial

Ferreiro e Teberosky (1999), distanciando-se do nosso referencial teórico. Contudo, seria necessário ir ao texto para compreender o lugar dessa teoria no estudo.

Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, consultamos um conjunto de autores que se destacam na área de formação de docentes alfabetizadores, como Soares, Mortatti, Lemle, Vygotsky e Saviani, entre outros. Esses teóricos dialogam com o referencial escolhido pelos autores dos resumos que analisamos, com a exceção de Inocêncio (2021), como citado anteriormente, que utiliza como uma das bases de sua pesquisa Ferreiro e Teberosky (1999).

5.4 METODOLOGIAS DAS PESQUISAS: PERCURSO ADOTADO

Na sequência, apresentaremos recortes, junto aos resumos, os quais apresentam uma pequena amostra da metodologia usada nas teses e dissertações mobilizadas nesta pesquisa.

Quadro 11 – Metodologias Adotadas

Pesquisa	Autor/Ano	Metodologia
Alfabetização e letramento: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso	Silva (2021)	“A metodologia teve abordagem qualitativa, de cunho descritiva, com pesquisa de campo. Participaram desta pesquisa treze docentes alfabetizadores; o instrumento para geração de dados foi a utilização de um questionário contendo treze questões, sendo sete perguntas fechadas e seis perguntas abertas, por meio de um formulário do Google Forms respondidas por docentes alfabetizadores de três escolas públicas da cidade de Araputanga – MT.”
Saberes -fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas	Souza (2018)	“Em se tratando dos procedimentos metodológicos, fizemos uso da observação participante e da entrevista de autoconfrontação. No que diz respeito à técnica de análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2004).”
Alfabetização e letramento: uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz - MA, sob o prisma da transdisciplinaridade	Sousa (2022)	“O percurso metodológico se orientou pelo tipo de pesquisa de estudo de caso, seguindo a abordagem qualitativa. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram: a análise documental; a observação não participante; a entrevista semiestruturada; e o registro autobiográfico. Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo como caminho para interpretação das informações geradas.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Ao analisar a metodologia utilizada em cada uma das etapas das pesquisas, podemos identificar tanto pontos em comum quanto particularidades que nos ajudam a compreender as diferentes abordagens metodológicas empregadas no campo da educação.

Quanto à metodologia utilizada nos resumos pesquisados, mais uma vez apresentamos, para ilustrar a análise, três ocorrências, cujas informações retratam as escolhas metodológicas das pesquisas.

Observamos que Silva (2021) optou por uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando questionários para coletar dados de docentes alfabetizadores. Essa escolha permitiu alcançar um grande número de participantes. Souza (2018), por sua vez, utilizou a observação dos participantes e a entrevista de confrontação. No que diz respeito à tese de Sousa (2022) notamos a adoção de um estudo de caso, combinando diferentes instrumentos de coleta de dados para analisar a prática de um grupo específico de docentes.

Nos três resumos analisados, encontramos uma convergência metodológica: todas as pesquisas utilizaram a abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados a partir de uma perspectiva mais interpretativa e contextualizada. Embora compartilhem essa característica, os estudos apresentam diferentes níveis de detalhamento metodológico, como informações acerca da escolha de instrumentos de coleta de dados ou técnicas de análise.

Segundo as definições de Bardin (2004), a análise de conteúdo, utilizada nas pesquisas em questão, visa a descrever de forma sistemática e objetiva o conteúdo dos estudos. Nesse sentido, os estudos analisados buscam identificar e categorizar os temas abordados pelos docentes, a fim de compreender suas concepções, práticas e desafios relacionados à alfabetização.

A presente pesquisa, ao adotar uma abordagem exploratória, diferencia-se dos demais estudos analisados, que utilizaram predominantemente estudos de caso e pesquisas descritivas. Esta pesquisa contribui para ampliar o conhecimento sobre os elementos constitutivos da formação do professor alfabetizador, orientando futuras pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

A análise dos resumos evidencia a complexidade do processo de alfabetização que abrange não só o contexto de pesquisa, mas também a influência dos

participantes. Na sequência, são apresentados os resumos com ênfase no contexto da pesquisa:

Quadro 12 – Contextos de Pesquisa

Pesquisa	Autor/Ano	Contexto de Pesquisa
Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal	Omitto (2019)	“A pesquisa abordou também as proposições legais como princípios norteadores no trabalho com a leitura e com a escrita; o que os docentes adotam como práticas pedagógicas e as respectivas epistemologias que subjazem a estas práticas. Outro foco de investigação consistiu em apresentar um “retrato” revelando os pontos de convergência e de divergência evidenciados nestas instituições de ensino público.”
Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo/RN (2019-2020)	Araújo (2022)	“O estudo, que não se limitou à investigação das necessidades formativas dos docentes, ensejou aos sujeitos da pesquisa um processo formativo de “restituição sistemática” (FALS BORDA, 1985), na perspectiva de refletirem sobre suas próprias necessidades de formação docente, ao tempo em que foi oportunizada a coconstrução de procedimentos teórico-metodológicos potencializadores de superação de suas próprias dificuldades docentes/necessidades formativas.”
Formação de formadores: entre docentes e pesquisadores – deslocamentos e dialogismos	Souza (2019)	“Buscamos olhar para um dos pólos da formação que consideramos merecer maior aprofundamento no campo da formação de docentes: a formação do formador. Nossos esforços tencionam apresentar a perspectiva dos formadores na experiência da pesquisa-formação.”

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

Ao analisar os resumos, percebemos as concepções de cada autor sobre a alfabetização, explorando diferentes contextos. Omitto (2019) comparou o contexto das práticas de alfabetização em diferentes redes de ensino, mostrando particularidades e desafios em cada uma delas. Araújo (2019-2020) aprofundou-se no contexto da Educação no campo, investigando as necessidades formativas dos docentes que atuam nesse ambiente específico. Por sua vez, Souza (2019) analisou a formação de docentes em diferentes instituições e programas de formação, evidenciando a complexidade desse processo.

Em uma análise comparativa, os estudos revelam uma diversidade de contextos, abrangendo desde escolas urbanas e rurais até a formação de docentes. Essa diversidade reflete a complexidade do processo de alfabetização no Brasil e a necessidade de considerar as especificidades de cada cenário.

As pesquisas apresentadas corroboram as afirmações de Soares (2021) sobre os desafios enfrentados para a consolidação da alfabetização no Brasil. Assim como afirma Dangiό (2018), a alfabetização exige uma prática pedagógica comprometida com o ensino e com o desenvolvimento dos alunos.

Assim como os estudos acima citados, nossa pesquisa buscou compreender a complexidade do processo que envolve a alfabetização. Ao analisar a literatura, identificamos convergências com as pesquisas empíricas, especialmente no que se refere à diversidade de contexto e à relevância da formação de docentes para a alfabetização.

5.5 RESULTADOS DAS PESQUISAS: (IN) COMPLETUDES

De acordo com aquilo que tínhamos como hipótese, todas as dissertações e teses trouxeram em seus respectivos resumos os resultados encontrados. É importante ressaltar que cada resumo apresenta um resultado que vai delineando os saberes que buscamos compreender nesta pesquisa no que se refere à constituição do professor alfabetizador. Na sequência, apresentaremos os resumos com ênfase nos resultados apresentados.

Quadro 13 – Resultados das Pesquisas

Título	Autor/Ano	Resultados
Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de docentes alfabetizadores: mediações e contradições	Oliveira (2022)	Os resultados indicaram que existem muitos reducionismos, conflitos, contradições e fragmentações no entendimento entre as professoras alfabetizadoras no que diz respeito às concepções e práticas de alfabetização e letramento no contexto investigado, havendo ênfase nas atividades mecânicas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética em prejuízo de atividades de letramento, sendo estas últimas quase que ausentes nas respostas das alfabetizadoras e nos cadernos de atividades analisados.

(continua)

Quadro 13 – Resultados das Pesquisas

(continuação)

Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização	Melo (2019)	“O estudo evidencia que o fazer pedagógico da professora, sujeito desta pesquisa, perpassa pelas memórias do seu tempo na academia, mas principalmente pelas vivências com os alunos, atravessadas pela afetividade e pelo respeito ao conhecimento do outro. Assim sendo, a professora contribui com a alfabetização e o letramento da referida comunidade; além disso, mostra os desafios de alfabetizar e, ao mesmo tempo, revela como os saberes docentes são construídos naquele contexto, (re)criando estratégias didáticas, com os recursos disponíveis na escola, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças.”
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras	Hoca (2017)	Os dados revelaram os seguintes elementos constitutivos do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: a) os laços de parentesco são as primeiras forças a impulsionar a escolha pela profissão seguidas pelas forças produzidas pelo modelo de trabalho imposto ao magistério pela sociedade, que vê a docência como atividade feminina; b) as relações estabelecidas com os alunos são ao longo da trajetória profissional se constituem como laços geracionais; c) a permanência como professoras alfabetizadoras é influenciada pelas evidências da aprendizagem na alfabetização e as ideias históricas relacionadas a vocação e ao imperativo do afeto feminino com as crianças; d) os laços profissionais tem relevância no processo, pois a presença de outro profissional auxiliando na prática possibilita transformações no fazer do professor; e) as professoras alfabetizadoras transformam o significado de experiência em guia da ação prática do alfabetizador; f) os processos formativos ao longo da trajetória profissional se constituem como laços simbólicos, produzindo os conhecimentos da professora alfabetizadora; g) laços contextuais da profissão marcam momentos de transformação no desenvolvimento profissional, constituídos nas e pelas relações estabelecidas no grupo; h) a prática, a leitura e as vivências culturais e históricas presentes no currículo encaminham para princípios de formação para docentes alfabetizadores. Os elementos analisados encaminham para a entendimento do desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras como um processo entrelaçado pela prática, formação para o exercício do magistério, formação continuada e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, acontecimentos pessoais e profissionais, necessidades e dificuldades, em que as relações estabelecidas em diferentes grupos sociais produzem figuras de ligação, que originam determinados “laços” e passam a constituir o processo.

Quadro 13 – Resultados das Pesquisas

(continuação)

O formador de docentes alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente	Silva (2019)	“Concluiu-se que tanto os formadores como os docentes alfabetizadores expressam suas identidades profissionais nas relações e interlocuções com seus pares. As identidades são expressas na escuta dos relatos de experiências, no fortalecimento das relações, nas mediações realizadas pelo formador durante a exposição de práticas, nos momentos de reflexões organizadas pelo formador, na interação entre os sujeitos, na interlocução com os profissionais e a socialização de práticas desenvolvidas em sala de aula. Foi possível identificar como os formadores e docentes alfabetizadores constituem e expressam sua identidade profissional pelo estabelecimento de diálogos no grupo e por meio das vivências, decorrente do processo de observação de saberes, conhecimentos e práticas (re) conhecidas e (re) construídas.”
---	---------------------	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletas no periódico.

O trabalho de Oliveira (2022) aponta para o descompasso entre as teorias e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, as quais apresentam foco excessivo em atividades mecânicas e ausência de práticas de letramentos.

Os estudos de Melo (2019) destacam a relevância das vivências pessoais e profissionais na formação da identidade e na prática educativa das professoras, ressaltando que a afetividade e o respeito pelo saber alheio são fundamentais.

O trabalho de Hoca (2017), por sua vez, aponta a complexidade do desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, destacando a influência de diversos fatores, como laços de parentesco, relação com os alunos e formação continuada.

O estudo de Silva (2019) enfatiza a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento da identidade bem como da troca de experiências com vistas à formação da identidade profissional de educadores e alfabetizadores.

Da mesma forma que as pesquisas examinadas, nossa investigação revelou, por meio da análise dos resumos, uma ampla variedade de concepções e práticas entre os alfabetizadores.

Os resultados obtidos nos resumos analisados apontam para a preocupação com um percurso compartilhado na formação de educadores alfabetizadores, reconhecendo a importância das experiências pessoais e coletivas. Indicam ainda a relevância do fortalecimento das identidades docentes e dos laços afetivos e

profissionais. Contudo, é relevante ressaltar que a formação deve promover reflexões críticas sobre as concepções de alfabetização e letramento, superando os reducionismos e fragmentações. É essencial conciliar teoria e prática, garantindo que os conhecimentos acadêmicos sejam aplicados no contexto escolar conforme proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Com base nas leituras dos resumos, concluímos que nosso objetivo geral foi alcançado ao investigar os saberes necessários à formação do professor alfabetizador, articulando aspectos e elementos da teoria histórico-cultural e da linguística.

Percebemos que o processo de pesquisa é tão complexo quanto a formação do professor e que os resultados encontrados também se caracterizam, em certa medida, como um recorte a partir do olhar da pesquisadora, da metodologia adotada e das teorias que sustentam o seu trabalho. Desse modo, os saberes necessários que apresentaremos como resultado não podem ser considerados uma totalidade daquilo que se espera na formação do docente alfabetizador, mas uma amostra daquilo que os resumos permitem entrever. Isso posto, segue abaixo alguns tópicos formulados a partir do perfil esperado no que diz respeito ao docente alfabetizador, considerando sua identidade profissional e saberes considerados relevantes:

- Ser um profissional crítico;
- Dominar os conhecimentos teórico sobre alfabetização e letramento;
- Compreender os processos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita;
- Planejar e implementar práticas pedagógicas eficazes;
- Estabelecer relações positivas com os alunos e com os profissionais parceiros de trabalho;
- Adaptar-se a diferentes realidades escolares e sociais.

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento humano e este estudo buscou analisar um conjunto de pesquisas sobre o tema, para identificar os

principais assuntos abordados e os desafios presentes na formação de docentes alfabetizadores, bem como nas práticas pedagógicas utilizadas.

A categorização dos estudos analisados permite uma percepção mais clara do campo da alfabetização no contexto brasileiro. Os tópicos abaixo, separados por campo de estudo, demonstram um enquadramento possível:

- **Formação de docentes alfabetizadores:** Costa (2020); Girardi (2018); Hoca (2017); Silva (2019); Silva (2021); Souza (2019); Wasilewski (2020);
- **Práticas pedagógicas:** Dias (2021); Santos (2020); Silva (2021); Sousa (2022); Oliveira (2022); Omitto (2019);
- **Concepção de alfabetização:** Souza (2019); Oliveira (2022); Xavier (2021);
- **Saberes dos docentes alfabetizadores:** Capicotto (2017); Melo (2019); Souza (2018);
- **Linguística nos cursos de Pedagogia:** Costa (2020); Silva (2021).

No que diz respeito à formação de docente alfabetizadores na perspectiva de Silva (2019); Girardi (2018); Wasilewski (2020); Costa (2020); Souza (2019); Hoca (2017) Silva (2021), percebemos a ênfase na importância da formação do professor alfabetizador para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Uma formação de qualidade é um fator crucial para o sucesso da alfabetização. No entanto, os resultados da ANA indicam a urgência de aprimorar a formação inicial e de investir na formação continuada dos docentes para garantir que todos os estudantes desenvolvam as competências de leitura e escrita necessárias. Esses resultados mostram que uma formação sólida é essencial para enfrentarmos os desafios da alfabetização no Brasil.

De acordo com as pesquisas que discutem concepção de alfabetização, a saber: Oliveira (2022); Xavier (2021); e Souza (2019), foi possível identificar a relevância do conhecimento teórico para o desenvolvimento de práticas de alfabetização significativas que contribuam para o desenvolvimento da educação.

Costa (2021) e Silva (2021), por sua vez, investigaram os conhecimentos linguísticos presentes na formação do professor alfabetizador. Ambas as pesquisas apontaram que, embora algumas universidades incluam esses conteúdos em seus currículos, eles ainda são insuficientes para garantir práticas pedagógicas que

efetivamente promovam o desenvolvimento das crianças em práticas sociais. Cagliari (2009) defende que os conhecimentos da linguística contribuem significativamente para o processo de alfabetização. No entanto, os resultados apontam que, apesar de abordarem as especificidades linguísticas necessárias na formação dos professores, as instituições estudadas ainda precisam aprofundar esses conhecimentos para que as pedagogas possam realizar mediações eficazes no processo de alfabetização. Acreditamos que esses achados podem estar relacionados ao fato de ser um campo recente que ainda carece de mais pesquisas que explorem as questões linguísticas na alfabetização.

No que diz respeito a práticas de alfabetização, não encontramos resumos que deixem claro se houve observações desses trabalhos em sala de aula ou quais metodologias foram utilizadas com vistas a contribuir com o processo. Num contexto acadêmico e educacional, destaca-se um claro compromisso em aprimorar as práticas de alfabetização e letramento, conforme evidenciado pelas pesquisas analisadas. Essa dedicação reflete a compreensão coletiva de que o processo de alfabetização vai além da mera decodificação de palavras, constituindo-se em um complexo conjunto de habilidades que demandam uma abordagem integrada (Soares, 2021).

O reconhecimento unânime de que a alfabetização e o letramento são processos interligados revela um entendimento mais profundo, no qual a simples decifração de letras e palavras cede espaço para uma visão mais abrangente. Os pesquisadores, ao explorarem o desenvolvimento da leitura e escrita, enxergam não apenas os aspectos técnicos, mas também a importância crucial do contexto social em que essas habilidades são aplicadas.

Assim, a análise das pesquisas revela um comprometimento coletivo em aprimorar as práticas educacionais, reconhecendo a complexidade da alfabetização e do letramento. Valoriza-se o contexto social dos alunos e a formação de docentes é destacada como um elemento fundamental para garantir uma educação de qualidade. Essa compreensão mais aprofundada, construída a partir das investigações acadêmicas, não apenas colabora para o desenvolvimento da teoria, mas também tem um impacto significativo na prática educacional, promovendo um ambiente mais eficaz e inclusivo no ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras reflexões que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa ocorreram durante o período em que estávamos cursando uma disciplina relacionada à alfabetização. Após a conclusão dessa disciplina, a partir das leituras realizadas, decidimos iniciar o desenvolvimento do estudo por meio da análise de três dissertações relacionadas ao tema e que tivessem proximidade com o tema. A partir da leitura, ficou evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita desempenham um papel fundamental na alfabetização dos educandos.

Com base nesse contexto, optamos por investigar os saberes necessários à formação de docentes alfabetizadores, considerando aspectos da teoria histórico-cultural e da linguística. Realizamos, então, um levantamento no banco de dados na plataforma CAPES e identificamos muitos trabalhos relacionados ao tema. No entanto, percebemos que havia poucos estudos específicos sobre a formação desse profissional.

Diante dessa lacuna, acreditamos que era fundamental ampliar nossas leituras para obtermos um posicionamento mais assertivo de modo a desenvolver uma pesquisa que fosse significativa para a ampliação das pesquisas na área, bem como para a sala de aula, pensando a formação do professor para o desenvolvimento de práticas relevantes no contexto de atuação na alfabetização.

Desse modo, organizamos este texto de modo a apresentar, no primeiro capítulo, nosso objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida, dialogamos acerca das pesquisas desenvolvidas por Costa (2020), Sachet (2017) e Paim (2016). As dissertações trouxeram uma grande contribuição para nossa pesquisa tanto no que diz respeito à parte teórica quanto à metodológica.

Posteriormente, buscamos, na plataforma Capes estudos correlacionados ao nosso tema de pesquisa. Devido à grande quantidade de trabalhos, optamos por analisar apenas os resumos e o que eles nos apontam para em relação aos conhecimentos necessários à alfabetização de modo a responder às perguntas formuladas nos nossos objetivos específicos.

No segundo capítulo, intitulado “Formação Docente: História da Formação do Professor Pedagogo no Brasil” apresentamos um pouco do contexto histórico da formação, e também apontamos a importância da pedagogia para a educação, tendo

em vista que além de formar docentes para a educação infantil, anos iniciais, forma profissionais para atuar em outros campos do ensino e também fora dele.

A partir de um diálogo com os estudos de Saviani, evidenciamos que, ainda que com a passagem das décadas tenhamos avançado e desenvolvido leis reguladoras do ensino superior, ainda há espaço para reflexão acerca das necessidades e demandas relacionadas à educação. É possível perceber essas lacunas a partir dos resultados obtidos por meio da análise dos resumos, os quais fizeram parte do corpus da presente pesquisa. De acordo com Souza (2019), suas análises sobre as concepções dos docentes alfabetizadores no que diz respeito à Educação, à alfabetização e ao papel da escola revelaram o quanto a alfabetização no Brasil ainda possui desafios a serem vencidos.

Ainda no mesmo capítulo, efetuamos uma breve contextualização do processo histórico dos métodos de alfabetização, cujas informações podem contribuir significativamente para a formação do professor alfabetizador, uma vez que oferecem uma visão panorâmica dos diferentes métodos utilizados ao longo da história da alfabetização no Brasil. Essa contextualização histórica é fundamental para que os docentes compreendam não apenas a evolução dos métodos, mas também os contextos sociais, políticos e educacionais que influenciaram essas mudanças.

Posteriormente, exploramos a ANA, e esclarecemos o perfil dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Investigamos os níveis de proficiência em leitura e escrita, bem como a incidência de distorções idade-série entre os alunos. A partir disso, apontamos que os estados de Minas Gerais e Santa Catarina se destacam com melhores desempenho nesse contexto. Ficou evidente que o país apresenta fragilidades no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com base nos resultados da avaliação em larga escala.

Abordamos, ademais, os fundamentos teóricos constitutivos da alfabetização e do letramento. Esses conceitos são essenciais para o docente alfabetizador. A discussão buscou enfatizar, sobretudo, que alfabetização se refere ao processo de ensinar a ler e escrever, mas vai além da simples decodificação das letras, e que deve estar acompanhada do letramento, que é a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em contextos sociais.

Por fim, analisamos resumos de pesquisas voltadas para o tema alfabetização com o intuito de identificar quais contribuições eles deixam entrever acerca dos

conhecimentos necessários ao professor alfabetizador. A partir disso, organizamos esses saberes em tópicos.

Os resultados de nossa pesquisa apontam para a relevância de desenvolvimento de pesquisas que tratem especificamente dos conhecimentos relacionados à fonética e fonologia, bem como da teórica histórico-cultural na formação do docente alfabetizador. Como apontam os resultados relacionados ao ANA, por vezes, as práticas desenvolvidas não são suficientes para que a criança se alfabetize na idade certa. Desse modo, a ampliação de pesquisas na área pode possibilitar que esses conhecimentos sejam disseminados com maior amplitude no campo educacional e cheguem às formações docentes.

A formação do professor é um campo muito amplo e que requer ainda muito estudo e pesquisa. Deixamos indicações de novas pesquisas referentes à formação linguística necessária aos docentes alfabetizadores com intuito de alavancar a alfabetização no país. Apontamos ainda para a necessidade de pesquisas que olhem para a alfabetização a partir da perspectiva dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo/RN (2019-2020)**. 2022. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- BACK, Ângela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **Língua e ensino**: contribuições à formação docente. Criciúma, SC: Unesc, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**: prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009. 258 p.
- CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador**: entre o real e o necessário. 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.
- CARVALHO, Bruna; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso.

Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1996.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lúgia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DARSKI, Grasiela de Oliveira. **A formação linguística da professora alfabetizadora.** 2020. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DIAS, Helainne Robertha Alves de Oliveira. **O processo de ensino da leitura em uma turma de 1º ano:** análise da prática docente. 2021. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa; SOUZA, Ana Cláudia de. **A produção de sentido e o leitor:** os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Docentes do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

GIRARD, Isabela Cristina Daeuble. **Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil no período de 2014 a 2018 sobre formação de docentes alfabetizadores.** 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

HOCA, Liliamar. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.** 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019:** volume 2: 2º ano do ensino fundamental. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3FHpdNp>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INEP. **Relatório Saeb 2017.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4hQnLoY>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. **Alfabetizar com Paulo Freire: aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo**. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp., p. 2204–2222, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de docentes: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Unesp, 2010.

MELO, Lourdes Cavalcante Couto de. **Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Carvalho de; LEAL, Telma Ferraz. **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, Leane Lima. **Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de docentes alfabetizadores: mediações e contradições**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OMITTO, Melina Borges. **Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental**: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura**: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. 2016. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SACHET, Claudia Milanez. **Concepções de leitura de docentes alfabetizadores no contexto de um município do extremo sul catarinense**. 2017. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SANTOS, Carine Soares dos. **Alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas SP: Autores Associados. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCLIAR-CABRAL, Leonor. A desmistificação do método global. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013a.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013b.

SILVA, Celita Fernandes de Oliveira e. **Alfabetização e letramento**: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021a.

SILVA, Maria Margarete de Paiva. **Um panorama sobre os conhecimentos fonéticos-fonológicos na formação de docentes alfabetizadores no Brasil**. 2021. 347 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021b.

SILVA, Neuza Inacio da. **O formador de docentes alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Dijan Leal de. **Alfabetização e letramento**: uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz - MA, sob o prisma da transdisciplinaridade. 2022. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2022.

SOUZA, Amelione Franco Rezende de. **Trabalho docente no contexto da alfabetização**: concepções e possibilidades. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

SOUZA, Ana Claudia de. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras**: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. 2018. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SOUZA, Mariana Gomes. **Formação de formadores**: entre docentes e pesquisadores – deslocamentos e dialogismos. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana. **Ler para ser:** os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

VIANA, Fernanda Leopoldina; TEIXEIRA, Maria Margarida. **Aprender a ler:** da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições ASA, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-177.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. **Formação de docentes alfabetizadores:** desafios da docência. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

XAVIER, Márcia Lima. **É possível alfabetizar letrando?** Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública do município de Jequié - BA. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.